PORQUE SEMPRE HAVERÁ O AMANHÃ

linguagens, memórias e educação na contemporaneidade

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima
Osvaldo Rodrigues Junior
Renilson Rosa Ribeiro
Organizadores

PARUNA

UFMT

Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Evandro Aparecido Soares da Silva – Reitor

Rosaline Rocha Lunardi – Vice-reitora

paruna

Conselho Editorial
Profa Dra Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT
Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro – UFMT
Profa Dra Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT
Prof. Sérgio Henrique Puga da Silva – UFMT
Profa Dra Adrienne de Oliveira Firmo – USP
Me Adriana Gonçalves Pio – UNIVALE
Daniela Bitencourt Bueno – FMUSP
Madelene Marinho e Silva – UNESP
Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro – IFMT

PORQUE SEMPRE HAVERÁ O AMANHÃ

linguagens, memórias e educação na contemporaneidade

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima
Osvaldo Rodrigues Junior
Renilson Rosa Ribeiro

Organizadores

Cuiabá, MT
2022

© Carolina Akie Ochiai Seixas Lima, Osvaldo Rodrigues Junior, Renilson Rosa Ribeiro, (Orgs.), 2022.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A Paruna segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

CIP – Catalogação na publicação

L732 Lima, Carolina Akie Ochiai Seixas.
Porque sempre haverá o amanhã: linguagens, memórias e educação na contemporaneidade / Carolina Akie Ochiai Seixas Lima, Osvaldo Rodrigues Junior, Renilson Rosa Ribeiro (orgs.) – São Paulo: Paruna Editora, 2022.

303 p.; il. PDF

ISBN: 978-65-997299-4-2

1. Linguagem. 2. Educação. 3. Memória. I. Prefácio: Rodigues, Geralda Fátima de Souza. II. Título.

CDU 37/49 370.71

Revisão e Normalização Textual:
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:
Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial

Ilustrações - miolo e capa:
Alexandra Lima da Silva
Técnica: Têmpera guache sobre papel – 21 x 29,7 cm.

Paruna Editorial
Rua Lima Barreto, 29 – Vila Monumento
CEP: 01552-020 – São Paulo, SP
Fone: 11 3796-8555
www.paruna.com.br

Esta obra contou com apoio financeiro da CAPES e do PPGEL-UFMT

PREFÁCIO

Ao leitor

A coletânea de textos ***Porque sempre haverá o amanhã*: *linguagens, memórias e educação na contemporaneidade***, organizada por Carolina Akie Ochiai Seixas Lima, Osvaldo Rodrigues Júnior e Renilson Rosa Ribeiro, aborda temas plurais, por isso sua singularidade. É uma obra que conseguiu reunir, com maestria e esmero, discussões e incursões contemporâneas, mas que têm uma convergência única: cada um, ao seu modo, busca compreender os processos pelos quais poderíamos nos tornar mais humanos e menos reféns de comportamentos menos humanos.

Encontraremos, nessa variedade de abordagens, reflexões sobre a educação, a política e o campo virtual onde muitos empenham suas crenças; a história e como as relações de poder atuam na constituição do indivíduo; o ensino de literatura e as práticas pedagógicas da Educação Básica e da Educação Superior, tendo como foco também a crise da pandemia da Covid-19 que se alastrou, de forma abrupta, sobre todos, além ponderações sobre o resgate do estudo da língua latina.

Em se tratando das discussões sobre a educação, a política e o campo virtual, encontramos análises que nos conduzem a pensar como as "verdades produzidas" podem afetar a maneira com a qual as relações humanas se estabelecem, no caso específico, a violência contra os professores, que se instaura, às vezes de forma habitual e insidiosa. Por isso, compreender os motivos pelos quais grupos sociais fomentam as agressões, tornam os debates acerca do tema cada vez mais frequentes e necessários. Será que confundem tais atos como democráticos pelo simples fato de poderem fazer o uso da palavra? Então, não seria a escola o *locus* da formação dos sujeitos com vistas a estruturar e reestruturar o futuro?

Pois bem, com nossa lupa focada na escola, percebemos que, nos momentos de crise, como a pandemia que ora persiste e que cravejou o mundo com dores e mortes, esse ambiente de aquisição do conhecimento se modifica, reconstituindo-se a todo tempo. Se assim não o for, se a educação não puder aprimorar habilidades e competências das pessoas, podemos recorrer à notável passagem de Machado de Assis, personificada no Dr. Simão Bacamarte, em ***O Alienista***: "A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente."

Já os artigos relacionados à História e como as relações de poder atuam na constituição do indivíduo, instigam o ledor mais perspicaz a reanalisar os formatos com os quais são retratados os fatos históricos e culturais, pensando inclusive como, por meio de um entretenimento despretensioso, é possível alimentar manifestações discriminatórias. O "mundo" virtual tornou-se um mediador entre

concepções e práticas políticas e culturais muitas vezes não salutares, por esse motivo, alguns sujeitos de formação rasa acreditam que podem desempenhar o papel de mantenedores de determinadas visões distorcidas sobre as coisas que nos cercam. Dessa forma, as versões sem fundamentos e sem ponderações tendem a ser unilaterais, favorecendo, sempre que possível, a fixação dos preconceitos étnicos, raciais, sociais e tantos outros. Essas discussões se somam a tantas outras que debatem sobre os privilégios e, nas interações em sala de aula, discutir privilégios conduz os discentes a construírem o próprio estar no cosmos, além de favorecer o equacionamento do binômio respeito/democracia, pois, atrás da cortina do preconceito subjaz a agressão e lidar com esse aspecto na sociedade é uma tarefa bem complexa.

Nos conteúdos dos artigos relacionados ao ensino da literatura e às práticas pedagógicas da Educação Básica e da Educação Superior, encontraremos narrativas e considerações sobre o ensinar e o aprender. As experiências vivenciadas tratam de apresentar itinerários experenciados por docentes e discentes, sejam eles pertencentes a grupos de minorias ou não. Alguns desses textos mostram o fazer pedagógico sob a imposição de isolamento social, provocada pela pandemia depois de instaurado o ensino remoto, outro enveredou pelos caminhos dos "com-passos", afirmando serem possíveis práticas sociais mais flexíveis. Há, também, um relato sobre o processo da extensão universitária na UFMT, ação que, após readequações, manteve a comunidade mais próxima ao convívio das ações ali desenvolvidas. Associado às análises feitas, o texto sobre o Latim nos convida a repensar sobre como o acesso ao repertório cultural e linguístico da língua latina pode proporcionar conhecimentos e experiências formativas a quem deles se apropriar. Com isso, a equivocada expressão "língua morta", metáfora advinda da biologia, não será mais aplicada por ser questionável sua validade.

Enfim, os autores, aqui reunidos, primam tanto pela veracidade das abordagens quanto por imbricarem a relevância teórica a uma escrita compreensível que enriquecem e mostram como a compreensão dos textos científicos, como os que compõem essa edição, transudam inteligibilidade. Com isso, o leitor tem muito a conjecturar e mais ainda a aprender, principalmente os leitores inquietos e inconformados que buscam novos saberes, como já afirmou Foucault: "O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar." (p.10)[1]

A todos, boa leitura e máximo proveito a cada ideia ressurgente!

Barra do Garças/MT, março de 2022.

Geralda Fátima de Souza Rodrigues

1 FOUCAULT. M. A ordem do discurso. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1970.

Sumário

Apresentação 10

I. Espaço de saberes
LINGUAGENS

CAPÍTULO 1
PRÁTICA DE LETRAMENTOS EM LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS 17
Jubileia Mendes de Matos Coelho
Dánie Marcelo de Jesus

CAPÍTULO 2
DEMOCRÁTICOS, PORÉM NÃO MUITO: ANÁLISE DAS IDEIAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE LIBERDADE DE EXPRESSÃO, DISSENSO E *FAKE NEWS* 38
Ana Paula Rodrigues Carvalho

CAPÍTULO 3
SEMPRE ENTRINCHEIRADOS: UMA AMOSTRA DO ATIVISMO BOLSONARISTA ANTIEDUCAÇÃO EM MATO GROSSO 55
Arivan Salustiano da Silva
Solange Maria de Barros

CAPÍTULO 4
LATIM, LÍNGUA MORTA? 70
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima

II. Espaço de saberes

MEMÓRIAS

CAPÍTULO 5

TEMPO PERDIDO? ENTRE LUTOS, ESPERANÇAS E AFETOS 87

Alexandra Lima da Silva

CAPÍTULO 6

LIÇÕES DO ALÉM? IMPLICAÇÕES NO USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE EDUCADORES FALECIDOS 101

Vinícius Ferreira Galvão
Eunice Pereira dos Santos Nunes
Cristiano Maciel
Vinícius Carvalho Pereira
Kátia Morosov Alonso

CAPÍTULO 7

AUTOBIOGRAFIAS DE MULHERES ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR, DURANTE O ENSINO REMOTO, NA PANDEMIA DO SARS-CoV-2, NO BRASIL 121

Tatiane de Oliveira
Lívia Ribeiro Bertges

CAPÍTULO 8

O QUE NOS ENSINA O ROMANCE DE MEMÓRIA CONTEMPORÂNEO? 137

Ana Paula de Souza

CAPÍTULO 9

A TRAJETÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PANDEMIA COVID-19 NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 151

Sandra Jung de Mattos
Aline Izabel Ribas
Michelli Sampaio Tunes Porto

III. Espaço de saberes

EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 10

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS NA ÓTICA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA 168

Nayara Bianca Serra Varella
Renilson Rosa Ribeiro

CAPÍTULO 11

OS IMEMES COMO FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA 202

Marcelo Nunes Rocha
Osvaldo Rodrigues Junior

CAPÍTULO 12

CONCISOS APONTAMENTOS DE UM MUNDO VIVIDO INSTRUÍDO POR ENSAIOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR MATO-GROSSENSE 221

Ney Alves de Arruda

CAPÍTULO 13

O PROCESSO DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO INTRÍNSECO À FORMAÇÃO DO ESTUDANTE: DESAFIOS NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA 234

Edvânio Caetano da Silva

CAPÍTULO 14

O FUTURO DA ESCOLA: O PARADIGMA DO LUGAR SOCIAL 249

Emerson de Arruda
João Clemente de Souza Neto

CAPÍTULO 15

"COM-PASSOS": NARRATIVA DE UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCENTE 265

Renata Costa

CAPÍTULO 16

ENSINAR E APRENDER NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VÁRZEA GRANDE, MATO GROSSO: EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS PANDÊMICOS 282

Nailza da Costa Barbosa Gomes
Rosana Fátima de Arruda
Emerson José de Souza

SOBRE OS/AS AUTORES/AS 300

APRESENTAÇÃO

Essa obra apresenta trabalhos que versam sobre os estudos de linguagem, memória e educação na contemporaneidade. Mas inicialmente é preciso contextualizar o ocorrido nos últimos dois anos, no Brasil e no mundo.

Em 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso de Covid-19 foi detectado no Brasil e em março, por conta das medidas de biossegurança houve um movimento que mudou a forma como todos os profissionais das mais diversas áreas lidavam com o trabalho e com a vida pessoal. Por alguns meses, tudo ficou estagnado, o mundo parou, fomos obrigados ao distanciamento social, cada família, cada pessoa, cada profissional teve que reaprender a se comunicar e a trabalhar. Aos poucos fomos moldando a forma como organizávamos a nova prática diária de comunicação, passamos do mundo presencial ao mundo virtual.

O contato humano foi extremamente afetado pelo distanciamento, não podíamos mais nos abraçar, conversar, nos ver presencialmente para que ajudássemos, coletivamente, a diminuir a curva de contaminação do coronavírus até que a vacina fosse criada, testada e aplicada de forma efetiva e coletiva.

Nesse entremeio, a sociedade brasileira passou por inúmeras adversidades, desde a proliferação das *fake news* sobre a vacina ao negacionismo sobre a pandemia. Em meio a esse turbilhão, inúmeros brasileiros foram ceifados dos seios familiares, inúmeras famílias perderam seus entes queridos, a situação se agravou nos hospitais que não tinham leitos de UTI e nem preparo para atender a uma demanda que só crescia. Em dois anos de pandemia, de acordo com a OPAS[1] (Organização Pan-Americana de Saúde) o Brasil chegou a 28.167.587 de infectados e 643.880 de mortes por Covid-19.

Não há como descartar as transformações profundas que essa pandemia trouxe a curto e longo prazo às pessoas. A narrativa pessoal, aquela que usamos para contar os fatos, para narrar o ocorrido ficou marcada por esse evento mundial, a pandemia do coronavírus. Com ela, tivemos que aprender a usar termos científicos para narrar fatos ligados à pandemia, antes desconhecidos pelos falantes comuns de todos os idiomas.

Todorov (1970, p. 130)[2] considera a narrativa

> não como englobando outras narrativas, mas como se englobando a si própria, uma curiosa propriedade vem à luz. Cada narrativa parece ter alguma coisa 'demais', um excedente,

1 Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em: 22 fev. 2022.

2 TODOROV, T. As estruturas narrativas. 2 ed. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1970.

> um suplemento, que fica fora da forma fechada produzida por seu desenrolar. Ao mesmo tempo, e por isso mesmo, esse algo mais próprio da narrativa é também algo menos; o suplemento é também uma falta; para suprir a falta criada pelo suplemento, uma outra narrativa se faz necessária.

Nesse sentido, esse trabalho se faz muito importante no que se refere ao movimento narrativo feito por docentes para que o ensino, pesquisa e extensão continuassem a acontecer.

E é assim que apresentamos esta obra, através de narrativas docentes que dividimos em três espaços de saberes: primeiro – linguagens; segundo – memória; terceiro – educação.

O primeiro espaço de saberes - linguagens, inicia com o capítulo 1 ***Prática de letramentos em Línguas Portuguesa e Inglesa na educação de surdos*** de Jubileia Mendes de Matos Coelho e Danie Marcelo de Jesus, texto que versa sobre práticas letradas de leitura e escrita com textos nas aulas de português e inglês, nos anos 2018 e 2019, em uma escola estadual bilíngue de surdos do Centro-Oeste, ministrada por uma professora ouvinte. O ensino, tanto de português – na disciplina de Língua Portuguesa, na modalidade escrita – como de inglês – na disciplina de Língua Inglesa, também na modalidade escrita – ocorre por intermédio de sinalização em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O capítulo 2 ***Democráticos, porém não muito: análise das ideias de estudantes do Ensino Médio sobre liberdade de expressão, dissenso e fake News*** escrito por Ana Paula Rodrigues Carvalho apresenta uma breve análise a respeito das ideias que estudantes do ensino médio da cidade de Guarapuava/PR apresentaram sobre liberdade de expressão, dissenso e *Fake News* em sociedades democráticas. A autora propõe, portanto, discutir a relevância dada a liberdade de expressão dentro da concepção de democracia apresentada pela amostragem, assim como compreender de que forma o dissenso e a relação entre verdade/política são experienciadas.

Já o capítulo 3 ***Sempre entrincheirados: uma amostra do ativismo bolsonarista antieducação em Mato Grosso*** de Arivan Salustiano da Silva e Solange Maria de Barros tecem uma crítica explanatória (BASKHAR, 1998; BARROS, 2015) que possa contribuir na direção de desnaturalizar discursos de ódio (GLUCKSMANN, 2007) que têm se tornado cada vez mais recorrentes contra os educadores, alertando para a necessidade de pensarmos caminhos de resistência e atuação dos atores sociais ligados à educação, ainda mais fundamentais em tempos em que a democracia e mesmo a vida de muitas pessoas são ameaçadas pelo autoritarismo.

No capítulo 4 Carolina Akie Ochiai Seixas Lima apresenta o texto ***Latim, língua morta?*** Que versa sobre o ensino de latim, uma língua que deixou de ser obrigatória nos cursos de graduação em Letras. Nesse sentido, argumenta que algumas faculdades tiraram o latim da grade curricular. Houve quem acreditasse que ele desapareceria por completo dos Cursos de Letras no Brasil. Considerada uma "língua

morta", o latim ainda persiste em algumas universidades, como um curso de graduação em Letras - Latim ou como oferta de disciplinas obrigatórias ou optativas nos cursos de graduação em Letras de forma geral. A autora responde à pergunta que foi apresentada no título desse texto, 'Latim, língua morta?', a resposta é clara, o Latim está vivo e passa bem!

O segundo espaço de saberes – memórias, inicia com o capítulo 5 ***Tempo perdido? Entre lutos, esperanças e afetos*** de Alexandra Lima da Silva que traz narrativas sobre perdas e recomeços, ocasionados pelo distanciamento social por conta do coronavírus. Assim, a autora argumenta que "o cenário de caos de uma pandemia expõe as fragilidades do capitalismo, que não tem um modelo de justiça social na agenda. A pandemia ensina que sim, é preciso mudar, pois o futuro estará sempre ameaçado enquanto os modos de produzir e existir seguirem sendo predatórios e injustos, pois, 'só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar uma sociedade em que a humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita' (Santos, 2020, p. 66). Ou a gente muda, ou a gente se extingue, é isso que um vírus nos ensina."

O capítulo 6 ***Lições do além? Implicações no uso de materiais didáticos de educadores falecidos*** escrito por Vinícius Ferreira Galvão, Eunice Pereira dos Santos Nunes, Cristiano Maciel, Vinícius Carvalho Pereira e Kátia Morosov Alonso que discutem sobre os vários fenômenos decorrentes do uso intenso das tecnologias digitais (TD) nos processos educativos, um deles parece bastante importante: o legado digital de professores falecidos nos denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Afinal, como ficam os aspectos legais, afetivos e sociais concernentes a tais legados?

A circulação de conteúdos pelo e no ciberespaço tem favorecido a interconexão digital entre as pessoas, como um dos principais elementos da cibercultura. (LÉVY, 1999, p. 17). Assim, formam-se diferentes cenários para preservação e uso do legado digital, também conhecido por memória digital.

O capítulo 7 versa sobre ***Autobiografias de mulheres estudantes do ensino superior, durante o ensino remoto, na pandemia da Sars Covid-19, no Brasil***, texto escrito por Tatiane Oliveira e Lívia Ribeiro Bertges que versa sobre gênero literário "autobiografia" e que conforme Lejeune (2008), é o momento em que se busca a "verdade" da própria vida. Nesse sentido, as autoras têm como objetivo geral do ensaio compreender as autobiografias poéticas com enfoque na noção temporal enquanto indicativo para construção da memória das mulheres estudantes do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva, durante o ensino remoto.

O capítulo 8 ***O que nos ensina o romance de memória contemporâneo?*** de Ana Paula de Souza, argumentando que o romance de memória ajuda a tornar compreensível, para o sujeito contemporâneo, um passado não tão longínquo e catastrófico. Mostra que conhecer o passado é útil não a título de mero eruditismo, mas no sentido de que quem tem consciência histórica, entende melhor o presente

e tem mais ferramentas para se posicionar diante do mundo em que vive. Falar sobre as catástrofes do passado, sobretudo as do século XX, não é redundante quando ainda há muita gente que vive em ignorância histórica, e essa ignorância é terrivelmente perniciosa, porque leva à insensibilidade e ao negacionismo.

O capítulo 9 ***A trajetória da extensão universitária na pandemia Covid-19 na Universidade Federal de Mato Grosso*** das autoras Sandra Jung de Mattos, Aline Izabel Ribas e Michelli Sampaio Tunes Porto que tratam dos impactos causados pela pandemia que geraram consequências negativas na área econômica, social e principalmente na saúde. Nesse contexto, seguindo as orientações nacionais e mundiais, as instituições de ensino superior tiveram que suspender suas atividades presenciais e se reinventar para adequar e adaptar suas ações de ensino, pesquisa e extensão para a forma remota, se adequando à Portaria n. 343 de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação (MEC), tiveram que fazer uso dos mais variados recursos dos meios digitais, com a finalidade de manter as atividades acadêmicas e contribuir para mitigação das consequências da pandemia e de conter a disseminação do novo coronavírus.

O terceiro espaço de saberes – educação, tem como texto inicial o capítulo 10 ***Reflexão sobre a prática docente: situações de aprendizagens na ótica de uma educação antirracista no ensino de História*** de Nayara Bianca Serra Varella e Renilson Rosa Ribeiro abordam as possibilidades de diálogos e trocas de experiências que possam contribuir para o avanço dos debates e melhorias da prática docente no que tange à uma educação antirracista, podendo ser analisados e utilizados por outros profissionais da área do ensino de História.

O capítulo 11 ***Os imemes como fontes históricas no ensino de História***, escrito por Marcelo Nunes Rocha e Osvaldo Rodrigues Junior que apresentam resultados parciais da dissertação de Mestrado em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso. O objetivo do trabalho é investigar as ideias históricas acerca do racismo mobilizadas por estudantes da Educação Básica na leitura de memes de *internet* ou imemes. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual de Mato Grosso situada em Várzea Grande, região metropolitana de Cuiabá e contou com a participação de 19 estudantes do 8º ano.

O capítulo 12 ***Concisos apontamentos de um mundo vivido instruído por ensaios pedagógicos no ensino superior mato-grossense*** de Ney Alves Arruda traz uma narrativa que percorre algumas rotas vivenciadas, alguns ensaios de atividades em sala de aula, tendo a UFMT como um grande laboratório no exercício sensato e criativo da prática pedagógica. O autor argumenta que a sala de aula se mantém como um formidável laboratório para o compartilhar do conjunto de experiências vividas, nossas vivências cognitivas, nossos mundos vividos culturais para o exercício de experiências pedagógicas que tem o potencial de aprimorar competências e habilidades tanto de professores como de alunos.

O capítulo 13 ***O processo de leitura literária na escola como instrumento intrínseco à formação do estudante: desafios necessários ao professor de Língua Portuguesa***, escrito por Edvanio Caetano da Silva que apresenta como característica fundante do texto literário, a seguinte afirmativa: código em que se firma o seu discurso, embora associado ao código comum, veicula distinções singulares. Ora, o discurso literário, por essa ótica, é propício à multiplicidade dos signos, enquanto os demais, por uma questão de coerência, não ultrapassam a esfera razoável da significatividade. Sendo assim, o autor argumenta que o professor entenda que ele é o grande imbuído da atribuição de inserção dos alunos no mundo da criação literária. Muitos são os estudiosos que dedicaram e ainda dedicam tempo a estudos voltados à abordagem da literatura no contexto escolar da Educação Básica, e, nessa seara, Todorov (2009, p. 10) tece alguns apontamentos realmente oportunos para auxiliar nessa problemática, como, por exemplo, quando diz: "O estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários, propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária".

No capítulo 14 ***O futuro da escola: o paradigma do lugar social*** de Emerson de Arruda e João Clemente de Souza Neto, os autores argumentam que é importante entender que a certeza do futuro da escola não traz como implicação imediata a garantia de uma formação de qualidade, mas, viabiliza a conjugação de campos teóricos que podem proporcionar a construção de um fazer pedagógico crítico, fazendo com que a educação brasileira ocupe uma posição melhor no ranking da educação no cenário internacional. Deste modo, o paradigma do lugar social utilizado pelo historiador francês Michel de Certeau, na obra, "A escrita da história," se estabelece como um elemento teórico importante na construção de um futuro com qualidade, fazendo com que ela perceba sua relevância como um dos espaços fundamentais na formação integral do ser humano.

No capítulo 15 ***"Com-passos": narrativa de uma formação profissional e docente*** de Renata Costa, a autora nos traz uma narrativa que apresenta uma "viagem pelos túneis do tempo" de sua trajetória profissional. Nessa trajetória, apesar de ter feito incursões por serviços no âmbito da saúde mental; atuação em psicologia clínica para atendimento psicanalítico de adultos em consultórios particulares e em uma clínica de Reprodução Humana; atuação como Psicóloga Forense etc., o foco desse capítulo foi a própria formação e o percurso docente.

Encerramos essa obra com o capítulo 16, ***Ensinar e aprender na rede municipal de ensino de Várzea Grande, Mato Grosso: experiências em tempos pandêmicos***, escrito por Nailza da Costa Barbosa Gomes, Rosana Fátima de Arruda e Emerson José de Souza com a discussão sobre as táticas de comunicação que foram utilizadas para viabilizar o ensino-aprendizagem na escola pública, indo desde as mensagens de texto, áudios, imagens, chamadas de vídeo, *lives*, reuniões *on-line*, videoaulas até o envio de apostilas, ou ainda em alguns casos, visita a residência do aluno tomando os cuidados de biossegurança. Neste cenário, os autores apontaram para a situação de extrema gravidade da educação. O significativo aumento

da evasão escolar, das desigualdades, além de elevados retrocessos no processo de aprendizagem e aumento do estresse socioemocional dos estudantes e de suas respectivas famílias preocupadas com o seu desenvolvimento futuro são pontos de destaque nesse último capítulo da obra.

Esperamos que o conjunto de debates e narrativas aqui apresentados instiguem os/as mais diversos/as leitores/as.

Desejamos uma excelente leitura!

Cuiabá/MT, março de 2022.

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima
Osvaldo Rodrigues Junior
Renilson Rosa Ribeiro

I. Espaço de saberes

LINGUAGENS

CAPÍTULO 1

PRÁTICA DE LETRAMENTOS EM LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Jubileia Mendes de Matos Coelho
Dánie Marcelo de Jesus

Considerações iniciais

Concernente à educação de surdos, as diferenças culturais e linguísticas reivindicadas como *locus* de enunciação do surdo/surda sinalizante podem ser atribuídas "a uma maneira mais particular (visual-espacial) de significar e entender todo um conjunto de fatores culturais e linguísticos da língua de sinais." (COELHO, 2017, p. 33). Quando se enfatiza o direito linguístico e identitário de surdos sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme defendido por Lodi e Lacerda (2009) e Lodi, Rosa e Almeida (2012), entre outros, coloca-se em pauta o direito dos surdos de serem educados por meio das línguas de sinais e lhes assegura o ensino da língua majoritária (em nosso país, o português na modalidade escrita), posicionamento com o qual compactuamos neste trabalho. E, apesar de não constar na referida lei o ensino de uma outra língua escrita, de modo geral, o inglês tem sido a língua ensinada nas escolas públicas estaduais em nosso contexto de investigação. Portanto, o aluno surdo terá contato linguístico com três línguas, principalmente, libras, português e inglês, organizadas linguística e culturalmente em duas modalidades (visual-espacial e oral-auditiva).

Com este recorte de pesquisa, descreveremos práticas letradas de leitura e escrita com textos nas aulas de português e inglês, nos anos 2018 e 2019, em uma escola estadual bilíngue de surdos do Centro-Oeste, ministrada por uma professora ouvinte. O ensino, tanto de português – na disciplina de Língua Portuguesa, na modalidade escrita – como de inglês – na disciplina de Língua Inglesa, também na modalidade escrita – ocorre por intermédio de sinalização em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

À medida que a prática pedagógica foi sendo construída nas interações em sala de aula, começamos a observar que alguns alunos conseguiam ler enunciados traduzindo em sinais palavra por palavra – realizando, a nosso ver, uma leitura apenas por decodificação, decompondo palavras por palavras em sinais, sem contudo inferir um sentido mais amplo do que havia sido lido. Essa constatação nos levou

a refletir sobre as razões dessa ocorrência. Quando questionados sobre o significado do que haviam acabado de ler ou escrever, alegavam, de forma geral, que não sabiam, não queriam saber, que era muito difícil. Esqueciam a escrita da escola pela pouca familiaridade com práticas letradas inscritas no letramento social, conforme Giordani (2004), Karnopp e Pereira (2015), Gesuelli, (2015) e Lodi (2013), pesquisadores que já apontavam para esta visão estruturalista inscrita no letramento apenas da escola e suas práticas de codificação e decodificação.

Esta pesquisa se justifica, portanto, por estar inserida no contexto da educação de surdos no Brasil, assim como por investigar as possíveis contribuições dos letramentos crítico e crítico visual no ensino de português e inglês. Para tanto, pretendemos questionar a visão estruturalista de língua, com o intuito de desenvolver capacidades críticas de leitura com alunos surdos.

Considerando que as pesquisas na área da educação de surdos, de modo geral, conforme SKLIAR (2005), apontam para o aparente fracasso educacional do surdo – em específico à leitura e à escrita padrão do português – de forma simplista, a saber: surdez como condição biológica de fracasso educacional, além da insistência na culpabilização dos professores ouvintes e/ou dos métodos de ensino. Assim, com esses "três tipos de justificativas mencionadas, evita-se toda uma possível denúncia acerca do fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado." (SKLIAR, 2005, p. 18).

O contexto desta pesquisa corrobora essa queixa: sendo a única escola da região a ensinar Libras, ainda segue como um centro de atendimento ao deficiente auditivo, apesar de inúmeras reivindicações provenientes dos surdos e profissionais da escola por uma educação de surdos numa perspectiva curricular, cultural e linguística, bilíngue. Reivindicação de longa data ainda não atendida, pois a última nota apontada sobre tal questão remonta ao ano de 2016, na qual o então superintendente estadual de Promoção de Articulação de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência:

> Esclarece que as discussões avançaram e aguardam parecer favorável do governo do Estado. No entanto, alerta que as pautas citadas acima se encontram em discussão há não menos de 30 anos. (COELHO, 2017, p. 30).

Entretanto, notamos que, além de as reinvindicações não terem sido atendidas localmente, ainda são uma demanda que persiste em seguir por uma perspectiva bilíngue. Uma luta da comunidade surda em âmbito nacional, a exemplo o Projeto de Lei 4.909/2020, em discussão no momento, busca alçar a educação bilíngue como uma modalidade de ensino independente – com garantia de atendimento especializado bilíngue e programas de ensino e pesquisa específicos, desvinculados da Educação Especial –, como possibilidade educacional e pedagógica para atender surdos na educação regular e escolas bilíngues de surdos.

Trouxemos esse pequeno recorte das políticas públicas e demanda da educação bilíngue de surdos sinalizantes para ressaltar as condições de trabalho nesta área de educação como um espaço com muitos desafios e de mudanças em curso, no âmbito linguístico, sociocultural e político.

Fatos como estes nos impulsionaram a, além de investigar as dificuldades de leitura dos alunos surdos no contexto educacional e político em que estão situados, sobretudo, refletir sobre possibilidades de trabalhar leitura e produção escrita dos alunos quando estas lhes parecem tão distantes de suas práticas letradas e linguísticas. Desse modo, pretendemos colaborar com pesquisas que apontam para outras possibilidades, como trabalhar um letramento escolar para além da escola, que faça sentido para esses alunos, motivando-os a se expressarem por meio do português (e inglês) na modalidade escrita.

Por isso, fundamentamos teoricamente este trabalho na perspectiva dos estudos dos letramentos para apontar possibilidades de práticas de leitura e escrita mais críticas e situadas, considerando o contexto educacional e as práticas linguísticas e culturais dos alunos. Isso significa ensinar os aspectos linguísticos e gramaticais em letramentos sociais de leitura compreensiva e escrita.

Para viabilizar esta discussão, além destas considerações iniciais, este trabalho está organizado do seguinte modo: no primeiro momento, apresentamos o viés dos letramentos que subsidia nossa interpretação dos dados, "Letramentos crítico e visual na educação de surdos". Na sequência, abarcamos o "Contexto da pesquisa: procedimentos interpretativos, instrumentos de geração de dados, participantes". Em seguida, procedemos à análise interpretativa dos dados, que está dividida em duas seções: a primeira parte, "Letramentos crítico e crítico visual de inglês", e a segunda, "Letramento crítico e crítico visual de português escrito na educação de surdos". Por fim, tecemos nossas considerações finais.

Letramentos crítico e visual na educação de surdos

Por meio da língua(gem), ensinamos, aprendemos e, sobretudo, agenciamos nossas práticas sociais e letradas. Daí a relevância de conceber o ensino de línguas no campo dos letramentos críticos no qual língua é discurso, prática social e ideológica de construção de sentidos (JORDÃO, 2015; 2016).

Assim, em relação à filiação teórica dos letramentos, este trabalho se conecta à síntese feita por Ferraz e Kawachi-Furlan (2019. p. 2011), com a qual definem:

> Os letramentos (críticos, novos letramentos, multiletramentos, visuais), inspirados em Freire, foram desenvolvidos por teóricos como Luke, Freebody, Kress, Street, Norton, Morgan, Cope e Kalantzis, Lankshear e Knobel, Snyder, para citar alguns, e trazidos para o Brasil via língua materna (Soares, Kleiman, Rojo, Signorini). Além disso, têm sido expandidos (e localizados) por educadores e acadêmicos das línguas estrangeiras (especialmente da língua inglesa), tais como Monte Mór, Menezes de Souza, Mattos, Takaki, Duboc, Jordão, Pessoa, Rocha, Maciel, Zacchi, Jucá, Martinez, Ono, entre tantos outr@s. (FERRAZ KAWACHI-FURLAN, 2019, p. 2011).

Apesar de concisa, nossa síntese descreve a historiografia do *locus* crítico em pesquisas relevantes na área dos letramentos, especialmente do letramento crítico e letramento crítico visual. Não pensamos em termos de um construto fechado, mas em um ensino de língua crítico que se desdobra em práticas letradas e pedagógicas possíveis: "através das reflexões que ocorrem mediadas pela observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem." (FERREIRA, 2018, p. 43).

Nessa perspectiva de ensino crítico de línguas é que buscamos a construção de práticas de ensino-aprendizagem mais colaborativas, por meio da diversidade de textos e de atividades de ensino, em prol de maior engajamento ativo dos alunos, assim como, de outro modo, a centralização do trabalho pedagógico em questões relevantes a esses alunos (FERREIRA, 2018), somadas a experiências socioculturais e linguísticas, por exemplo. O termo colaborativo surge do entendimento de que aprendemos com o outro, nas coletividades e decorre das interações que realizamos.

Nesse direcionamento, os letramentos vão além da decodificação e codificação da palavra, do texto e percorre o viés ideológico. (STREET, 2014). Conforme Street (2014), não há que se falar em dicotomia mas em entrelaçamentos de aspectos técnicos/funcionais e sociais aos letramentos. Portanto, o ponto em destaque é ler e escrever para aprender a (re)significar, construir sentidos de si e do outro, ampliando sua visão do mundo.

Portanto, além de uma atitude de escuta ativa por parte do professor, conectam-se à centralidade do processo de ensino temas e componentes curriculares que possibilitem incentivar e despertar o interesse do aluno em interagir discursivamente sobre questões sociais que os atravessam. Esse processo pode e deve ser desenvolvido em aulas que despertem o interesse e a vontade de se expressar, por meio de temas, atividades e projetos para trabalhar as estruturas linguísticas. (SABOTA, 2018; JORDÃO, 2018).

Nesse direcionamento, o ensino de inglês (e português) passa a ser "contextualizado, significativo, sempre relacionado à vida." (JORDÃO, 2018, p. 77). Daí, então, "a língua, as estruturas, o vocabulário, a pronúncia, os elementos linguísticos tradicionais não somem, mas aparecem conforme sejam necessários no trabalho de produção de sentido." (JORDÃO, 2018, p. 77).

Jesus (2018) traz uma abertura de como operacionalizar essa perspectiva no ensino crítico de línguas, que envolve ensinar a língua para além das questões linguístico-gramaticais, abarcando temas e questões sociais latentes. Portanto, por meio de práticas de letramento crítico, cria-se a possibilidade de aprender "a pensar não apenas nas palavras em si, mas nas implicações das escolhas léxico-gramaticais com vista à construção de significados" (JESUS, 2018, p. 100-101), ampliar a visão de mundo, problematizar e desenvolver ações de agenciamento crítico sobre questões centrais da sociedade.

Tal possibilidade leva-nos a refletir sobre os letramentos críticos na educação de surdos, especificamente ensino crítico de português e inglês, como espaço aberto de práticas letradas de leitura e escrita, mais colaborativas e significativas entre professor (surdos e ouvintes) e alunos surdos. Com base nos temas vivenciados em suas práticas linguísticas e socioculturais, e em projetos, essas atividades, além de serem significativas, corroboram a aprendizagem mais ativa.

Nesse sentido, a interpretação crítica de textos visuais (imagens, fílmicos) decorre, também, do entrelaçamento de práticas sociais e culturais, bem como dos letramentos a serem mobilizados pelo leitor em seu processo de leitura compreensiva de imagens, como fotografia, fotorreportagem, cartazes, pôsteres, anúncios publicitários, entre outros. Isso significa que compreender e interpretar aspectos da cultura, da sociedade, traduzidos em textos visuais requer mobilizar efeitos de sentidos e criticidade. Por essa razão, movimenta uma multiplicidade de práticas letradas (ou seja, multiletramentos) para serem interpretadas crítica e criativamente. (GEE, 1996 *apud* GOLDSTEIN, 2016).

Assim, esse viés do letramento visual – entre outros – pode nos permitir práticas mais críticas e criativas face ao contexto tecnológico digital (de mídias impressas e digitais) que vivenciamos.

Importante destacar que o ensino de línguas na perspectiva dos letramentos (crítico e visual) não prioriza apenas a leitura do texto visual ou da imagem. Longe disso, significa reconhecer a multiplicidade de textos oriundos da língua(gem) verbal, sonora, visual. Cientes que somos, como professoras e professores de línguas, da importância de práticas letradas com textos escritos (e também com outros tipos de textos), com os quais experienciamos a multiplicidade de recursos e designers textuais, a combinação de formas multimodais, enfatizamos a importância da adoção dessa orientação teórico-prática no ensino de leitura e escrita de surdos. Por exemplo, imagens em movimentos ou estáticas com textos escritos, orais (e sinalizados no caso dos surdos), além das possibilidades de novas práticas letradas criativas oriundas de mestiçagem, renderização, representação em diferentes espaços – *on-line*, offline, impresso, midiático – podem ser levadas para a sala de aula com finalidades diversas, entre elas comunicar, informar, convencer, entreter-se.

A definição de letramento crítico visual pode ser entendida também em consonância com nosso *locus* de enunciação e visão de mundo. Por esse ângulo, "pensando cuidadosamente sobre de onde vemos, 'podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver.'" (HARAWAY, 1991 *apud* ROSE, 2007, p. 13, tradução nossa[3]).

3 "As Haraway (1991: 190) says, by thinking carefully about where we see from, 'we might become answerable for what we learn how to see.'" (ROSE, 2007, p. 12).

As práticas de leitura ocorrem pela interpretação, considerando-se as práticas sociais e de significação, apesar de essa interpretação não, necessariamente, remeter-se à ideia de 'certo' e de 'errado'. Por essa razão, conforme proposto pela autora, posicionamo-nos a favor de uma atenção e compromisso em termos metodológicos sobre como fazer interpretação de textos visuais numa perspectiva mais crítica de ver/ler imagens.

Contexto da pesquisa: procedimentos interpretativos, instrumentos de geração de dados, participantes

Metodologicamente, esta pesquisa é de natureza interpretativa auto-etnográfica (PARDO, 2018; ONO, 2017) e foi aprovada pelo Comité de Ética em Pesquisa – CEP/UFMT/Humanidades, número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 12359218.0.0000.5690. Construída por meio da docência de um dos autores desta pesquisa como professora-pesquisadora, em uma escola pública de surdos, os instrumentos utilizados para geração de dados foram notas de campo, registros fotográficos e filmagens de partes das aulas para posterior transcrição. Estas últimas foram realizadas com consentimento de uso dos dados gerados: autorização dos responsáveis e participantes, bem como consentimento da equipe gestora da escola. Os nomes dos alunos, participantes da pesquisa, são fictícios para assegurar sua privacidade.

Os dados gerados foram organizados, tematicamente, da seguinte maneira: observação reflexiva, seleção dos dados, transcrição da Libras para o Português. Destacamos que as transcrições respeitam o uso de língua portuguesa dos alunos, sem alteração para o português padrão. Na sequência, culminando na interpretação dos pontos mais recorrentes, consideramos sua participação e assiduidade nas aulas e objetivamos investigar as possíveis contribuições dos letramentos crítico e crítico visual no ensino de português e inglês, na modalidade escrita, para os alunos do 8º e 9º anos participantes da mencionada pesquisa, nos anos de 2018 e 2019.

O critério para seleção dos trechos se deu em decorrência de sua representatividade nas práticas de letramento crítico e crítico visual, tanto nas aulas de português como de inglês escritos. Portanto, os exemplos que serão interpretados decorrem de aprendizagens colaborativas ocorridas na sala de aula de línguas.

No quadro 1, a descrição dos alunos participantes desta pesquisa e período em que participaram das aulas. Reiteramos que os nomes são fictícios para preservar a identidade dos alunos e que os relatos foram produzidos (escritos e/ou sinalizados) por eles mesmos.

Quadro 1 – Alunos participantes desta pesquisa.

Lia, em 2018 - 9º Ano, 15 anos. Sou surda, tem surdos na família. Moro com ouvintes. Não tem libras em casa. Não sabia libras... Aprendi Na escola. Minha avó me trouxe. No começo ficava olhando, mas logo me desenvolvi com os amigos. Mas, com ouvintes... pouca comunicação em libras... mais fala.
Dário, em 2018 - 9º Ano, 18 anos. Sou surdo, família e irmãos são ouvintes. Não tenho comunicação em casa, libras não tem. Não entendo o que falam.
Daniela, em 2018 - 8º Ano e 2019 – 9º Ano, 15 anos Sou surda, não utilizo libras para comunicar em casa, não tem libras. Tenho tia surda e meu irmão que é um pouco surdo [deficiente auditivo].
Théo, em 2018 - 8º Ano e 2019 – 9º Ano, 18 anos Família fala (oraliza em português). Libras não tem. Comunicação... Não tem!
Mário, em 2018 – 8º Ano e 2019 – 9º Ano, 15 anos. Sou surdo, família ouvinte... oralização, comunicação difícil. Minha mãe sabe libras um pouco, faz curso de libras. 2016 até 2017 estudei escola inclusiva, professor ouvinte falava português... libras não. Eu não entendia. Professor escrevia no quadro e intérprete traduzia em libras e explicava. Eu fazia curso de libras à tarde em outro lugar. Mudei de escola. Comecei aqui em 2018, libras fui aprendendo e interagindo. Me desenvolvendo cada vez mais. Futuro, quero ser professor de português.
Liz, em 2018 - 9º Ano e 2019 – 9º Ano, 18 anos. Sou surda, família ouvinte... comunicação difícil. Futuro quero ser professora, gosto de desenhar.
Caio, em 2019 – 8º ano, 14 anos Família ouvinte, tia surda, minha mãe sabe libras, estuda. Minha mãe comunica por libras, meu pai gestos. Com minha família tenho dificuldade para me comunicar, minha irmã [ouvinte] fala com suas amigas... eu sozinho, triste. Primeiro contato libras 5 anos ... na escola, amigos na escola.
Lara, em 2019 – 8º ano, 15 anos [Quando] criança estudava escola ouvinte, vim para esta escola 2015, quando cheguei achei estranho... alunos surdos, só olhava, libras pouco muitas dúvidas... libras fui interagindo, praticando e acostumei.
Bryan, em 2019 – 8º ano, 14 anos. Sou surdo, família toda ouvinte. Só eu surdo. Antes, estudava em uma escola inclusiva. Todas as disciplinas, tudo separado. Tinha intérprete, professores oralizavam e intérprete interpretava. Me sentia errado, difícil estudar português era pesado. Me provocavam, me sentia triste ... esquecia tudo, em defasagem (perdia sempre). Abandonei. Mudamos. Aqui nesta escola tudo novo. Não sabia... Tinha libras pouco... curso pouco, avançado não. Em 2017, comecei nesta escola, aluno novo. Primeiro contato libras na escola. Comecei aos poucos na libras, me desenvolvi muito. Hoje, [minha] libras [é] boa.
Lucas, em 2019 – 8º ano, 16 anos. Sou surdo, família toda ouvinte, não sabem libras... falam (oralização). Comecei libras com 12 anos.

Nota: Elaborado pela professora-pesquisadora.

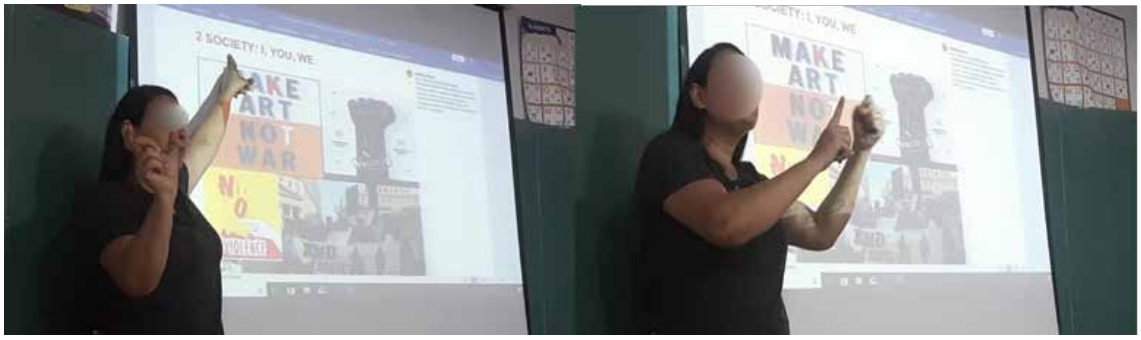
Assim, os participantes desta pesquisa são alunos dos 8º e 9º ano, matriculados regularmente em uma escola estadual bilíngue de surdos, localizada na região Centro-Oeste. A professora-pesquisadora, por sua vez, é ouvinte.

Interpretação dos dados: letramentos crítico e crítico visual de inglês e português

No primeiro excerto, a professora descreve aos alunos o tema que irá trabalhar, indicando, por meio de apontamento, o texto escrito (também o texto visual) e, por meio da sinalização em libras, questiona-os sobre o texto a ser lido e sobre a interpretação dos significados percebidos por eles em suas leituras dos textos escrito e visual. Este excerto, ainda, demonstra como se dava a prática de ensino, com a apresentação dos temas que poderiam ser trabalhados nas aulas – tanto de português como de inglês – semestralmente e/ou bimestralmente, a depender do engajamento dos alunos numa aprendizagem mais colaborativa.

Nos anexos, há dois recortes de alguns dos temas trabalhados nas respectivas disciplinas, as quais eram ministradas em horários e momentos diferentes: 1. Inglês, na modalidade escrita; 2. Português, na modalidade escrita, com a descrição dos objetivos de aprendizagem de cada uma delas, relacionados ao Documento de Referência Curricular e à Base Nacional Comum Curricular - DRC-BNCC, respectivamente.

Excerto 1 – Apresentação e problematização dos temas.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Com o intuito de engajar os alunos nas práticas letradas de leitura e escrita, e para que possam fazer uma primeira leitura mais ativa, os temas a serem trabalhados são apresentados, para que reflitam sobre quais conhecimentos demonstram ter a respeito de tais questões sociais e se estas fazem parte de sua vida ou lhes despertam interesse. Assim, da apresentação dos temas às respostas dadas pelos alunos, procede-se a uma sondagem para posteriores adequações e/ou reformulações na sequência didática a ser trabalhada. Um tema pode ser trabalhado semanalmente, semestralmente ou bimestralmente, dependendo do interesse e engajamento dos alunos na temática proposta.

Esses exemplos também trazem imagens que ilustram como ocorrem as interações em sala de aula, em razão da filiação teórica dos letramentos críticos, com apresentação temática de manifestações e questões sociais. Igualmente, evidenciam que a apreensão do contexto é fácil no material.

Seguindo nesse viés crítico dos letramentos, a didática empregada pela professora advém de um processo reflexivo e interpretativo – teórico-prático –, presente desde a seleção e elaboração do material pedagógico até a docência.

Assim, os excertos 2, 3 e 4 seguem a sequência do tema "questões raciais e movimentos sociais de (re)existência", trabalhado nas aulas de inglês.

Letramentos crítico e visual de Inglês escrito na educação de surdos

As atividades da sequência didática a seguir foram criadas e adequadas para atender os alunos surdos nas aulas inglês, com a intenção de trabalhar práticas letradas de leitura e escrita de textos, bem como considerar questões mais voltadas "a contextos políticos de produção e uso das formas da língua." (JORDÃO, 2015, p. 72). O foco não é trazer respostas, mas incentivá-los a questionar e problematizar os sentidos lidos nos textos, relacionando-os com suas práticas letradas e sociais.

Excerto 2 – Letramento visual, aula de inglês, turmas 8º e 9º ano, em 2018.

Read the poster and answer

From: Nexo Jornal

What do you think is happening in this photograph?
What are people doing in this photograph?
What "Black is beautiful" is meaning in this photograph?

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Por meio de questionamentos em libras, como os exemplificados no excerto 2, foi proposta aos alunos a leitura do texto visual – fotografia retratada em cores branco e preto –, que mostra um grupo de mulheres negras segurando uma faixa com os dizeres ***Black is beautiful***, em um espaço social. Algumas delas estão com braços erguidos e punho cerrado, possivelmente, gritando o lema escrito na faixa.

Enfatizamos que os alunos surdos, muitas vezes, realizam atividades de codificação e decodificação – de palavras com foco apenas na aquisição de vocabulário, razão pela qual "a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê." (KARNOPP; PEREIRA, 2015, p. 34). Esta dificuldade, conforme as autoras, pode ser atribuída à quase ausência de práticas letradas de leitura e escrita, principalmente quando chegam ao ensino formal institucionalizado (mas não só), e também à ênfase dada à leitura e à escrita no ensino de surdos.

Ademais, uma educação embasada no saber docente a ser transmitido ao aluno, sendo este instado a reproduzir palavras e textos que repetem a escrita e as verdades da escola (GIORDANI, 2004), dificulta a aprendizagem da leitura e escrita críticas. Nesse direcionamento, os alunos são convidados a apenas receber informações com poucos momentos para reflexão crítica. Este fato justifica a proposição de outros letramentos para além da escrita da escola e para além da mera codificação e decodificação da escrita em português sinalizado, objetivando maior afastamento desse padrão de ensino linear: professor detentor do saber – aluno mero receptor de informações institucionalizadas – centralidade apenas na transmissão de informações por de(codificação).

Para levar o aluno à reflexão crítica, as práticas de ensino apresentadas neste trabalho – e desenvolvidas com os alunos surdos – não são comuns nas aulas de línguas, conforme pontuamos. Trabalhamos estas práticas letradas de leitura e escrita nas aulas de línguas com surdos para oportunizar momentos de reflexão crítica e, assim, propor-lhes um convite a ocuparem o centro do processo de ensino-aprendizagem, de forma mais ativa e crítica.

Por meio dessas práticas letradas de leitura e escrita, convidamos os alunos a inferir sentidos com base na leitura do texto visual. O diálogo e a interação transcorrem em libras e têm como finalidade problematizar os sentidos possíveis de ver/ler no texto. Para isso, é preciso pensar quais aspectos nos são possibilitados ver/ler ou não na imagem oferecida à leitura. Em outras palavras, o professor deve identificar o que influi sobre qual leitura social estes alunos teriam para interpretar o texto e compreender as questões sociais, culturais, políticas, ideológicas e contextuais que compõem os possíveis sentidos e quais efeitos de sentidos cada leitor mobiliza para atribuir determinado sentido e para invisibilizar outros.

As representações e interpretações visuais têm seus próprios efeitos de sentidos lidos em contextos e práticas sociais, que visibilizam e/ou invisibilizam efeitos sociais em diferentes possibilidades de sentidos. (GOLDSTEIN, 2016; ROSE, 2007). Contudo, não são totalmente redutíveis ao seu contexto de produção, existindo diferentes maneiras de ver o mundo. (ROSE, 2007).

Nessa direção, as três perguntas em inglês que acompanham o texto são concernentes a uma leitura de efeito composicional/ estrutural da imagem. (GOLDSTEIN, 2016). [4]

4 Goldstein elabora um quadro para dar alguma visualidade aos modos de ver/ler textos visuais, a saber: 1. afetivo/perceptual; 2. composicional/es-

Após o desenvolvimento desta prática de leitura visual na perspectiva do letramento crítico visual, foi dada sequência às aulas com a atividade 3, que tem como objetivo expandir a problematização do tema e, dessa forma, propor uma leitura mais compreensiva e interpretativa.

Excerto 3 – Letramento crítico, aula de inglês, turmas 8º e 9º ano, em 2018

BLACK IS BEAUTIFUL – Movement

TEASER BLACK IS BEAUTIFUL (TOILER)

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Como pôde ser observado, há um resgate dos sentidos possíveis de interpretação no primeiro texto trabalhado em sala de aula e a inserção de um segundo texto visual. Ambos, apresentam a mesma frase, porém o sentido enunciado é diferente. Assim, questionamos os alunos sobre o que estaria acontecendo na primeira imagem e, em seguida, na segunda imagem, propondo, assim, uma aproximação de leitura entre os textos.

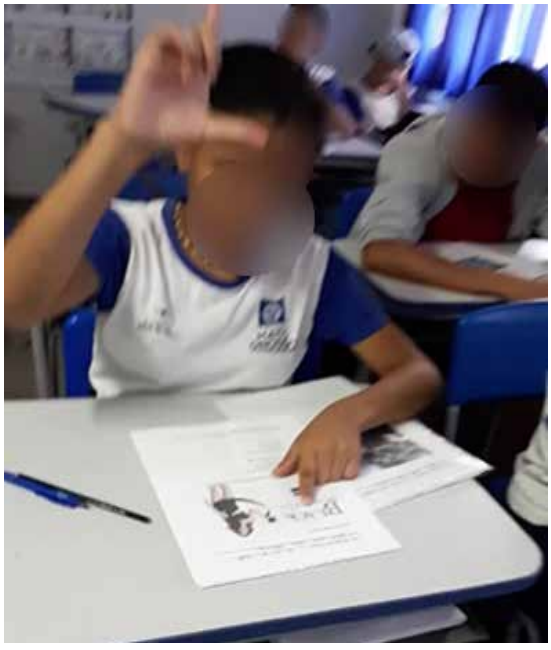
Citamos aqui alguns questionamentos, com base na percepção crítico/ideológica, conforme Goldstein (2016): Quem criou essa imagem? Com que propósito? Em quais mídias a imagem/filme será visto? O título empregado na primeira imagem se manteve com o mesmo sentido textual na segunda imagem/filme? Ou seja, o sentido original do enunciado ***Black is beautiful*** se manteve na segunda imagem? Se existem diferenças, quais seriam? Que mensagem as imagens transmitem? Há outras formas de interpretar essas imagens? Se sim, quais? Alguma das imagens é estereotipada ou não representativa do sentido originário do ***slogan Black is beautiful***? Por que na segunda imagem o verbo ***is*** está em destaque? A ênfase do pronome pessoal ***is*** se refere a que ou a quem?

trutural; 3. crítico/ideológico. O primeiro modo, centrado na percepção afetiva, abarca questões como: Como você se sente com a imagem? Por que te faz se sentir assim? No segundo modo, enfatizam-se a composição e estrutura do texto visual, em perguntas como: Quais elementos você pode ver em primeiro/segundo plano etc.? Que texto acompanha a imagem, se houver (uma legenda, um título etc.)? O que isso adiciona à imagem? O terceiro modo, com perguntas como: Que mensagem a imagem transmite? Quem o criou? Com que propósito e em que contexto?, traz o contexto ideológico e crítico de produção dos textos. Na atividade, trabalhamos uma leitura interpretativa do que pôde ser lido (ou não) na composição dos textos visuais. (GOLDSTEIN, 2016, p. 10, traduzido e adaptado).

Nessa atividade, priorizamos um modo de ler engajado na cultura visual de construção de sentidos, centrado na problematização dos efeitos sociais dessas imagens (ROSE, 2007), que englobam multimodalidade textual associada a outras representações sociais e letradas: escritas e sinalizadas. Trouxemos, nos termos da autora, alguns questionamentos para problematizar como essas imagens funcionam (ou tornam invisíveis) a diferença social: o que está sendo dito por determinada imagem? Quais efeitos de sentidos podem ser acionados no contexto e prática social. (GOLDSTEIN, 2016; ROSE, 2007). Também levantamos questões para investigar e questionar as maneiras de ver (ler) a imagem: o que me faz ler/interpretar dessa forma? Por que produzo esses efeitos de sentidos? Qual a relação dessa produção de sentidos com minha prática social? Tais questionamentos levam em conta o fato de que a construção de sentidos também ocorre visualmente na sinalização em libras.

A seguir, os efeitos de sentidos críticos e ideológicos compreendidos e interpretados por Lia:

Excerto 4 – Tradução conforme sinalização da aluna Lia, 9º ano, ano letivo de 2018

PROFESSORA: Me responda, o que você percebeu? Percebeu o quê? 	**LIA**: Número 1... /W-H-A-T/ o que você pensa [que] acontece [no] vídeo? [Lia, lê o enunciado e a imagem] Número 2... [Lia responde] Aconteceu o quê? [Lia retoma a frase e explica] A **mulher branca** fez papel preto higiênico [movimento de se enrolar] fez se enrolou [de papel]. **Outras pessoas não gostaram** tema [*slogan* usado] palavra...olha! [aponta a frase escrita no texto] /B-L-A-C-K—I-S—B-E-A-U-T-I-F-U-L/ Significa... /NEGRO- É- BONITO/ [Lia lê, digitalizando as letras em inglês e interpreta o significado] As palavras... As pessoas não gostaram... [A aluna compara o significado, primeiro usado pelo movimento negro, em seguida usado no comercial de papel higiênico] [Lia prossegue e faz uma leitura mais crítica da questão social] **LIA**: Movimento contra preconceito não gostou não. Entendeu? [Aluna pergunta à professora] **LIA**: Eu respondi número C: S-E-L-L—A—B-L-A-C-K — T-O-I-L-E-T— P-A-P-E-R. [Lia escolhe uma das alternativas e faz uma leitura digitando as letras do alfabeto em inglês] [Na questão: ***What type the text (genre) is?*** A aluna marcou a alternativa ***advertisement, relacionada ao comercial]***

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na progressão do tema, é apresentado aos alunos o mesmo enunciado escrito em acontecimentos diferentes. O objetivo é que, ao relacionar o que haviam estudado sobre a origem do movimento negro, pudessem realizar uma leitura ampliada do contexto político, visto que o sentido do enunciado ***Black is beautiful*** não estava contido apenas nas palavras, mas, de outro modo, nos usos sociais em que tal

enunciado foi mobilizado, a saber, de *slogan* de um movimento negro contra o preconceito racial a uma propaganda de papel higiênico.

Parece que o vídeo da campanha publicitária de papel higiênico resgata uma memória discursiva[5] de luta e empoderamento negro, construídos historicamente e socialmente como manifestações de luta e resistência contra formas de discriminação e preconceito racial, assim como contra estereótipos sobre a feiura da pessoa negra por causa da cor da pele, do cabelo ou mesmo de suas características físicas.

Temos clareza de que, para que os alunos possam fazer uma leitura compreensiva, precisarão ler criticamente os sentidos dos enunciados: 1. ***Black is beautiful*** e 2. ***Black is beautiful***. Entendemos que não basta decodificar as palavras e sua estrutura linguística, pois ambas são escritas graficamente da mesma forma. Contudo, os efeitos de sentidos são díspares. Para ler o que está sendo dito, no texto e pelo texto, em específico pelo pronome pessoal ***is***, é necessário, novamente, acionar uma leitura de mundo – ler criticamente – o que está sendo enunciado.

Essa atividade se pautou pelo letramento visual, em específico sobre questões de natureza afetiva e perceptual (GOLDSTEIN, 2016) na relação entre o texto visual e o texto fílmico comercial. Para tanto, baseou-se em perguntas como: O que você sente e percebe? Como esse tema se relaciona com a sua vida? Você se identifica ou se relaciona de alguma forma com isso? Se sim, como? O que te faz lembrar?

No excerto 4, Lia procede a um letramento crítico e visual para além da palavra escrita ***is,*** vinculando-o a um comercial de televisão protagonizado por uma famosa atriz branca, que tem seu corpo coberto (enrolado) por papel higiênico de cor preta.

Na sequência, destacamos uma das atividades desenvolvidas nas aulas de português por escrito, as quais seguem a mesma prática pedagógica das aulas de inglês já descritas noutro ponto: do letramento crítico e visual de textos visuais e escritos, por meio de sinalização em libras.

Letramento crítico e crítico visual de português escrito na educação de surdos

Os excertos a seguir abordam as respostas escritas dos alunos, após problematização em língua de sinais, de textos escritos e textos visuais em relação à leitura compreensiva destes. Constam nos anexos os objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC.

5 Memória discursiva, na proposição feita por Foucault (1996; 2008), decorre da repetição dos discursos e/ou enunciados já consolidados historicamente. Uma memória discursiva consiste do aparecimento do enunciado em outros campos, em outros meios enunciativos. (COELHO, 2018). O enunciado primeiro – *slogan* do movimento negro – acontece em um contexto situado socialmente na luta e resistência desse movimento. O comercial aciona essa memória discursiva de luta e resistência, e, propõe um deslocamento. Esse deslocamento se dá na repetição do enunciado *Black is beautiful*. Apesar do deslocamento, proveniente do comentário/enunciado primeiro; a repetição é nova – papel higiênico de cor preto é bonito. Essa nova repetição busca se inscrever em um novo acontecimento. Assim, o "novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta." (FOUCAULT, 1996, p. 26).

Excerto 5 – Turmas: 8º e 9º, agosto de 2019, aulas de português escrito

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

No primeiro quadro, estão os textos visuais trabalhados no mês de agosto de 2019. No segundo quadro, representamos práticas colaborativas mais ativas dos alunos, organizados em grupos para a produção escrita proposta na sequência das atividades de leitura visual.

Ponderamos que os letramentos crítico e (crítico) visual se entrelaçam, muitas vezes, realizando um movimento engajado de idas e vindas por entre textos sinalizados, visuais e escritos. Esse movimento não é um passo a passo rígido. Pelo contrário, destacamos uma prática docente situada em um recorte temporal. Entendemos, por essa razão, o ensino de línguas como uma prática social que se mescla a outras práticas sociais, letradas e textuais, no ensino de línguas de/para surdos.

Nesse direcionamento é que buscamos trabalhar o engajamento dos alunos em práticas letradas de leitura compreensiva (sinalizadas) e escritas, sob a perspectiva dos estudos dos letramentos, em especial dos letramentos crítico e visual. Assim o fazemos, entendendo não ser suficiente enfatizar, apenas, o acesso às formas linguísticas e/ou regras gramaticais, mas abarcar questões mais voltadas "a contextos políticos de produção e uso das formas da língua." (JORDÃO, 2015, p. 72).

Na sequência, dois recortes são transcritos das interações dos alunos na aula. Conforme alertamos em outro ponto do texto, a transcrição segue conforme grafia escrita produzidas pelos alunos.

Excerto 6 – Caio e Lucas, 8º ano agosto e setembro de 2019.

Caio:
Sim – lei porte de arma
pessoa pode comprar livre
Você pensa o quê?
Eu discordo não gosto Ver nunca porque pessoa violência arma perigoso para sociedade é pessoa bobo.
Caio:
1. Eu vi, senti ar Queimadas por isso pessoa não cuida não pode, por isso respirar ruim
2. Eu vi ônibus saindo fumaça ruim saude
também terra mais quente igual aquecimento global
3. meio ambiente lindo Vida pessoa cuida bom saude
4. pessoa cuida vários animais, água, árvore também rua lixo não pode

PROFESSORA: Com base nos temas estudados – sobre avanços e problemas sociais - Se vocês fossem convidados a se expressarem qual seria sua questão?

---- 1 e 2
(Ao final, sem que a professora solicitasse, ambos realizaram a leitura do texto escrito).

1.
CAIO: Nome: C-A-I-O, profissão: estudante. Eu, vontade futuro (espero no futuro) escola mudar Capital meio (social) (ir) rua pessoas cuidar Escola Bilíngue precisa surdo Sim! Mundo (todas as pessoas) chamar (muitos) surdos muitos... grupo de surdo Escola mostrar (para) as pessoas entenderem (que é) Importante Escola bilíngue! Sim.

2.
LUCAS: Meu nome L-U-C-A-S, escola estudante. Eu, futuro (espero) bom estudante apreender precisa querer vontade surdo é ajudar aluno (muito) importante muito cobrar/lutar

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O excerto 6 traz dois recortes de práticas letradas de leitura compreensiva dos textos visuais (sinalização em libras). Em suas escritas, Caio e Lucas utilizam uma estrutura linguística compreensível, por meio da qual registram os sentidos atribuídos às leituras, abordadas coletivamente.

Caio, ao escrever sobre o que lê, estabelece também reflexões com sua experiência social e pessoal. Os elementos gramaticais estão presentes na sua escrita, de forma que o aluno consegue expressar sua percepção e seu posicionamento sobre o que tem interesse em dizer. Por exemplo, ao utilizar o verbo na primeira pessoa do singular, reporta-o a situações vistas e experienciadas por ele em suas práticas sociais. Do mesmo modo, ao se posicionar sobre algumas questões sociais, a saber, a violência armada,

a Lei de abertura para a posse de armas, aquecimento global e poluição, consegue mobilizar estruturas linguístico-gramaticais e argumentativas que materializam seu posicionamento.

Como se observa na leitura reflexiva realizada por Caio, os elementos linguístico-gramaticais não estão dissociados dos componentes curriculares trabalhados em sala de aula. Pelo contrário, eles estão articulados aos letramentos ensinados na escola e para além dela. Desse ponto, entendemos a experiência de ler e escrever como ação de atribuir-construir-produzir sentidos ao oportunizar práticas letradas que favoreçam o acesso aos textos de modo mais crítico. É uma postura oposta àquela de apenas memorizar palavras ou sinais e/ou dissociada das práticas sociais dos alunos. Conforme posicionamento de Caio e Lucas, tais práticas os ajudam a apropriar-se de práticas letradas para se expressarem sobre questões importantes para eles. Nesse contexto, a partir dessas leituras e escritas, o professor pode trabalhar os aspectos linguístico-gramaticais da língua em leituras compreensivas e interpretativas e (re)escrita de textos sociais.

Assim, trabalhar temas e questões da coletividade, por meio de textos, atividades pedagógicas e projetos coletivos pode corroborar o letramento para além da escola. Por meio da diversidade de textos – sinalizados, escritos, visuais, fílmicos – pode-se despertar o interesse e engajamento dos alunos para se expressarem por meio dessas práticas linguísticas e letradas. (FERREIRA, 2018; JESUS, 2018; JORDÃO, 2015, 2019; SABOTA, 2018).

Considerações finais

Práticas letradas com textos em português e inglês ocupam, em conjunto com a língua de sinais, esse espaço de práticas sociais letradas e de interação linguística. Daí, o ensino na perspectiva dos letramentos crítico e crítico visual trabalhar em consonância com práticas sociais e linguísticas mais próximas dos alunos surdos, em uma perspectiva bilíngue mais flexível.

O letramento crítico reivindica práticas letradas de leitura e escrita e, ao desenvolver a ação de letrar, encampa um exercício de reflexão/problematização de aspectos sociais e culturais de forma a encaminhar uma ação para a autonomia dos alunos. Esse procedimento inclui os letramentos escolares e práticas letradas sociais de leitura e escrita. Desse modo, os letramentos reivindicam os múltiplos usos da língua nas práticas sociais. Portanto, o ponto em destaque é ler e escrever para aprender a (re)significar e não apenas memorizar palavras-sinais para depois ler ou escrever. Trata-se de propor significação e compreensão de textos em uso nos mais diversos espaços sociais. Em virtude disso, para além de práticas de leitura e de escrita escolares, o engajamento dos alunos pode contribuir para a aprendizagem mais colaborativa e significativa.

O ensino sob a perspectiva dos letramentos crítico e visual de línguas na educação de surdos colabora para a aprendizagem da escrita e para a reflexão sobre a língua em uso por eles em contextos

situados. Igualmente, oportuniza o entrelaçamento de outros sentidos e interpretações situadas na prática de uso da língua. À vista disso, cria possibilidade de os alunos surdos se expressarem sobre suas experiências letradas e fornecerem informações do seu contexto social e linguístico. E, assim, colabora para a aprendizagem da escrita. A escrita e a leitura são, ambas, constitutivas das práticas sociais; portanto, a produção textual, autoral e engajada é necessária.

Compreendemos que este trabalho contribui com a área de educação de surdos ao propor um ensino de línguas de viés crítico e colaborativo. Igualmente, por lançar um olhar mais atento à dimensão afetiva dos alunos e sua autonomia em produzir práticas letradas críticas.

Enfatizamos que este trabalho pode contribuir com futuras pesquisas, no tocante à desconstrução de crenças de que surdos sinalizantes de libras "não sabem nada" ou de que "não sabem escrever ou ler" textos em língua escrita (não sinalizada). Esses enunciados não condizem, muitas vezes, com as práticas letradas dos alunos surdos e se filiam à ideia de primazia da oralidade sobre a escrita, estabelecendo-se como meras repetições, inclusive nas falas (sinalizadas) dos alunos. Ademais, além de serem infundadas, focam apenas os "erros" em relação à escrita padrão do português. São, igualmente, prejudiciais à aprendizagem e à autonomia dos sujeitos surdos. Desse modo, propomos centrar o processo de ensino em práticas letradas de leitura e escrita com os alunos, em um ensino crítico e visual que colabore para a aprendizagem formal da escrita e para os letramentos sociais.

Referências

COELHO, J. M. M. **Borderland**: Formação de professores e práticas de letramento de inglês para alunos surdos. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagem, Universidade de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

COELHO. J. M. M. #SURDOSEXISTEM. *in:* BARONAS, R. L; BORNEMANN, N. B. O; LIMA, C. R. Z; ALMEIDA, T. F; MELO, A. (Org.). **Lambadão discursivo**: estudos de discursividades no mato grosso. Araraquara: Letraria, 2018. p. 106-116.

FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN. As imagens nas aulas de inglês: por um letramento visual ético e responsável. *in:* FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 205-219.

FERREIRA, A. J. Ferreira. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. *in:* PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 39-46.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [1970].

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: Ideology in discourses. London: Taylor and Francis, 1996.

GESUELLI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos *in:* LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 39-48.

GOLDSTEIN, B. **Visual literacy in English language teaching**: Part of the Cambridge Papers in ELT series. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

GIORDANI. L. F. Letramentos na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. *in:* THOMA. A. S; LOPES, M. C (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 114-127.

JESUS, D. M. Letramentos para as diferenças: minhas histórias e meus sentidos como docente nos estudos de linguagem. *in:* PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 93-102.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? *in:* ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2015. p. 69-90.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico. *in:* JESUS, D. M de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 41-53.

JORDÃO. C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *in:* PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 69-80.

KARNOPP, L. B; PEREIRA. M. C.C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. *in:* LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 33-38.

LODI, A. C. B; ROSA, A. L. M; ALMEIDA, E. B. de. **Apropriação da Libras e o constituir-se surdo**: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 3 abr. 2021.

LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. *in:* **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 7-32.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

PARDO, F. S. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública**: observações e auto-observações. 2018. 218f. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

ONO, F. P. T. A. **Formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017, 156f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

ROSE. G. **Visual methodologies**: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials. London: SAGE Publications Ltd, 2007.

SABOTA, B. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. *in:* PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 59-68.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação. *in:* SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobreas diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 07-32.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANEXOS

Práticas letradas de inglês

Sociedade I (me), You, We. Turmas: 8º e 9º ano, ano 2019

Sociedade: Eu, o Outro e Nós. Turmas: 8º e 9º ano, ano 2019

Possíveis objetivos DRC - Estadual/BNCC: Inglês
Interessar-se pelo texto lido compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica. Alinhado à BNCC EF06LI12.
Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. Alinhado à BNCC EF07LI11.
Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto. Alinhado à BNCC EF08LI08.
Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias. Alinhado à BNCC EF06LI19
Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. Alinhado à BNCC (EF06LI05).

Práticas letradas de português

Possíveis objetivos DRC - Estadual/BNCC: Português
Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. Alinhado à BNCC EF15LP01.
Reconhecer informações explícitas em textos. Alinhado à BNCC EF15LP03.
Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. Alinhado à BNCC EF15LP04.
Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. Alinhado à BNCC EF15LP18.
Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Alinhado à BNCC EF35LP15. Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração. Alinhado à BNCC EF06LP10

CAPÍTULO 2

DEMOCRÁTICOS, PORÉM NÃO MUITO: ANÁLISE DAS IDEIAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE LIBERDADE DE EXPRESSÃO, DISSENSO E *FAKE NEWS*

Ana Paula Rodrigues Carvalho

> Ninguém pretende que a Democracia seja perfeita ou sem defeitos. Tem-se dito que a Democracia é a pior forma de governo, salvo todas as demais formas que têm sido experimentadas de tempos em tempos.
>
> Winston Churchill[6]

Neste capítulo irei apresentar uma breve análise a respeito das ideias que estudantes do ensino médio da cidade de Guarapuava/PR apresentaram sobre liberdade de expressão, dissenso e *Fake News* em sociedades democráticas. Proponho, portanto, discutir a relevância dada a liberdade de expressão dentro da concepção de democracia apresentada pela amostragem, assim como compreender de que forma o dissenso e a relação entre verdade/política são experienciadas. Os dados apresentados aqui compõem uma parte do material recolhido durante minha pesquisa de doutorado sobre a concepção do conceito substantivo democracia de estudantes do ensino médio.

O termo democracia, assim como todos os conceitos sociais e políticos, "contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos." (KOSELLECK, 2006, p. 108). Devido a polissemia intrínseca ao conceito de democracia adoto, para os fins desta análise, uma definição mínima deste conceito. Afinal, o significado descritivo geral continua válido, o povo é o legítimo detentor do poder e tem direito a participar das decisões públicas. No entanto, esta frase que pode parecer tão simples e óbvia, tem a capacidade de gerar uma série de deduções contrastantes. Por exemplo, quem é considerado povo/cidadão? Como se dão as tomadas de decisão? Em quais esferas a participação é possível? E para quê?

6 CHURCHILL, Winston S. *Democracy is the worst form of Government except all those other forms that have been tried from time to time*. House of Commons, 1947.

Por razões pragmáticas nossa discussão não prevê adentrar em questões sobre ***quem? como?*** e sobre ***o quê?*** Mas sim, refletir, conforme a definição mínima de democracia apresentada acima, a importância da participação popular nas tomadas de decisões. Neste sentido, a liberdade de expressão é tida como premissa não somente para a existência das democracias, como também para sua manutenção. Restringir ou impedir a liberdade de expressão seria uma violação grave à livre associação, à deliberação, à contestação e, portanto, as próprias bases legitimadoras que garantem a existência das democracias. (COHEN, 2009).

Conforme Robert Dahl, as poliarquias[7] são regimes que foram substancialmente popularizados e liberalizados, isto é, fortemente inclusivos e amplamente abertos à contestação pública. (DAHL, 1997, p. 31). Dahl por inclusão se refere a camada da população que pode efetivamente participar das decisões públicas por meio do voto, de candidaturas e expressar suas opiniões. A contestação pública se refere a todas as formas de oposição às condutas do governo, que podem ser efetivadas por meio de eleições competitivas, liberdade de expressão e associação. Estes dois componentes, participação e contestação, estão extremamente vinculados à ideia central do conceito de democracia que é a responsividade do governo diante das preferências de seus cidadãos.

A partir de um viés realista, que admite a impossibilidade da democracia real atingir os ideais teóricos democráticos, Dahl propõe uma teoria descritiva sobre o conceito de democracia em que reforça a importância de compreender como estes ideais se conectam com os sistemas democráticos reais. Para explicar a relação entre os ideais democráticos e os sistemas democráticos reais, o autor isolou quatro variáveis, representadas através de quatro questionamentos: a) ***o que é a democracia?;*** b) ***por que a democracia?;*** c) ***que instituições políticas a democracia exige?***; d) ***que condições favorecem a democracia?*** As primeiras duas perguntas relacionam-se com o esfera teórica e ideal do conceito de democracia, enquanto as duas últimas com os governos democráticos reais. (DAHL, 2001).

A liberdade de expressão é contemplada na terceira variável: ***que instituições a democracia exige?*** Para Dahl, as poliarquias demandam: funcionários eleitos, eleições livres, justas e frequentes; fontes de informação diversificadas; autonomia para as associações; cidadania inclusiva e liberdade de expressão. Esta, entendida como o direito dos cidadãos "de se expressar sem o risco de sérias punições em questões políticas amplamente definidas, incluindo a crítica aos funcionários, o governo, o regime, a ordem socioeconômica e a ideologia prevalecente." (DAHL, 2001, p. 100). E é a partir desta premissa e definição de liberdade de expressão que as narrativas dos estudantes apresentadas a seguir foram analisadas.

7 Para superar a impossibilidade de equivalência entre o conceito teórico e ideal de democracia e os sistemas democráticos reais, Dahl propõe a utilização do termo poliarquia, para tratar da real democracia.

Estudo Empírico: análise das narrativas

Os dados aqui analisados, decorrem de uma pesquisa de campo desenvolvida em quatro etapas, realizadas em momentos diferentes entre os anos de 2018 e 2019. O estudo foi realizado com uma amostragem de conveniência composta por 225 estudantes do ensino médio de três colégios estaduais (denominados em seguir de Escola A, B e C), localizados na cidade de Guarapuava/PR. A metodologia empregada na coleta, análise e categorização dos dados foi a *Grounded Theory* – Teoria Fundamentada nos dados.[8]

Em um primeiro momento, foram coletados alguns dados referentes aos aspectos socioeconômicos e culturais da amostra, de modo a levantar um perfil discente dos sujeitos da pesquisa. Em seguida procedeu-se com a coleta de dados referentes as ideias que os participantes apresentaram sobre democracia e de vários outros temas que tangenciavam essa temática como: regimes autoritários, história da democracia ao longo da história, participação popular convencional e não convencional, instituições políticas, direitos etc.

Nas três primeiras etapas os estudantes responderam a diferentes questionários, semiestruturados e abertos. Na última etapa do estudo foram organizados nove grupos focais, que contaram com a participação de 82 estudantes. Importante ressaltar que em nenhum momento o foco das questões que compunham os instrumentos de coleta abordou diretamente o tema liberdade de expressão. Todavia, as menções feitas a liberdade de expressão foram frequentes, assim como alguns aspectos como dissenso e *Fake News*, foram relacionadas a ela.

Durante a terceira etapa da coleta de dados, os participantes responderam a seguinte questão: ***O que é democracia?*** Na tabela a seguir encontram-se as categorias identificadas a partir das respostas fornecidas pelos participantes a esta pergunta. As categorias não foram apresentadas em porcentagens, porque foram contabilizadas as ideias presentes nas respostas. Assim, a tabela retrata a quantidade de vezes que os elementos contidos na tabela foram mencionados.

Como se lê abaixo, para a definição do conceito de democracia a grande maioria dos participantes deu destaque às *eleições/voto*. Ao somar esta categoria com a de *representantes*, o peso dado ao princípio de representação é o dobro do segundo elemento mais associado ao conceito de democracia, a saber, liberdade de expressão e contestação. Sendo assim, o conceito de democracia para a amostra está ligado principalmente aos aspectos procedimentais e em seguida a aspectos ligados aos princípios e liberdades, como a liberdade de se expressar e de participar.

8 A *grounded theory* pode ser definida como uma metodologia que se baseia em "algumas diretrizes, ainda que flexíveis, para coletar e analisar os dados visando à construção de teorias 'fundamentadas' nos próprios dados." (CHARMAZ, 2009, p. 15). Na *ground theory* a teoria é gerada ao longo da pesquisa, conforme os dados são recolhidos e analisados. O procedimento de recolha, análise e codificação dos dados é simultâneo e conforme os códigos identificados as etapas subsequentes da pesquisa de campo são organizadas.

Tabela 1. Distribuição dos alunos conforme definição do conceito democracia

	Escola A	Escola B	Escola C	Total
Eleições	24	24	20	**68**
Liberdade de expressão/ contestação	11	10	18	**39**
Participar/ decidir	5	18	12	**35**
Direitos	7	8	2	**17**
Representantes	0	2	10	**12**
Leis	0	1	7	**8**
Conotação Positiva	1	2	2	**5**
Igualdade	0	0	3	**3**
Conotação Negativa	1	1	0	**2**
Não respondeu	9	12	2	**23**

Para estes estudantes a democracia pode ser definida como ***O direito de votar em um representante 'presidente', representantes políticos*** (André, 1° ano, Escola A)[9]. Para Liz do 2° ano da Escola C, ***democracia é o governo de acordo com a vontade do povo. Por exemplo nas eleições aonde tem liberdade de votar no candidato que quiser.*** O voto aparece seja como direito seja como meio de expressar as demandas da coletividade. Outro aspecto emergente nesta questão, e já observado em outras ocasiões, foi a tendência, entre os estudantes que supervalorizam as eleições, de agregar conotações positivas aos resultados decorrentes da escolha de um bom candidato. A resposta de Tiago, do 1° ano da Escola A, é um bom exemplo disso. Para ele, a democracia é quando o país é ***comandado por um presidente que tem suas ideias para mudar o pais e torna-lo melhor, junto com os governadores, senadores, deputados, vereadores e presidente.***

As respostas inseridas nesta categoria apresentaram uma definição de democracia mínima, vinculada apenas ao processo eleitoral. O voto emerge como direito, como modo de se expressar e de participar de um sistema político democrático.

A definição de democracia apresentada pelos estudantes fez também muitas referências aos princípios e as liberdades democráticas, os quais incluem, em específico, liberdades políticas, de expressão, de organização e de participação. Para Roberto do 2° ano da Escola A, a democracia é, ***Uma forma de governo onde as pessoas são livres, podendo expressar sua opinião sobre o governo sem ser repreendido***. Jeanne do 1° ano da Escola B, diz, ***Democracia é um lugar onde as pessoas possam se expressar sem temer nenhum "ditador". E os candidatos façam o povo não se arrepender do seu voto.*** Além de mencionar a liberdade de expressão, Jeanne ressalta como nas democracias opinar sobre questões políticas não é só um direito garantido, mas também tutelado. A população pode ser expressar livremente sem medo de repercussões, ao contrário do que ocorreria em regimes ditatoriais.

9 Todos os nomes utilizados são fictícios.

Ainda durante a terceira etapa da pesquisa, a liberdade de expressão torna a aparecer na questão em que se investigava o nível de adesão dos participantes em ações contestatórias coletivas. Na nona questão, os participantes responderam a seguinte interrogação: ***O que você pensa sobre as manifestações e os protestos enquanto meio de participação social ao longo da história e nos dias de hoje? Justifique.*** Foram dadas as seguintes opções: ***sou a favor; sou contra e sou indiferente.*** Esta questão foi acompanhada de algumas imagens, nas quais eram retratados alguns protestos. Cada figura continha uma legenda esclarecendo as razões da mobilização popular e o seu desfecho.

No geral, a grande maioria dos participantes (86%) posicionou-se a favor das mobilizações populares organizadas sob forma de protestos. Quase 11% da amostra se declarou indiferente a essa modalidade de ação contestatória, enquanto apenas 1,49% se declarou contrário a este tipo de ação popular. Quase 2% dos participantes não responderam a questão.

As justificativas dadas pelos participantes favoráveis às manifestações foram analisadas, codificadas e reunidas nas cinco categorias retratadas na tabela abaixo. Muitas vezes as respostas fornecidas pelos estudantes continham mais de uma ideia. Em função disso, a tabela apresenta a quantidade de vezes que uma ideia apareceu.

Tabela 2. Distribuição dos alunos conforme concepção de participação

	Escola A	**Escola B**	**Escola C**	**Total**
Caixa de ressonância	15	38	42	95
Direitos	14	19	17	50
Expressão	21	7	16	44
Conquista histórica	1	2	8	11
Há um modo correto de manifestar	2	0	2	4

Na categoria Caixa de ressonância foram inseridas as narrativas cuja tônica recaiu sobre o poder da esfera pública de alertar sobre problemas vivenciados pela sociedade civil, de influenciar a agenda formal e de consequência provocar mudanças. Para Marília do 3° ano da Escola B, *manifestar é um meio de conseguir seu objetivo se o povo protesta ou manifesta significa que tem algo a ser ajustado*. Tati do 3° ano da Escola A declara que, *Quando a sociedade não é ouvida ou mostra-se insatisfeita com alguma situação desconfortável que lhe afeta diretamente ou indiretamente, é necessário que ela se faça ouvir por meio, no caso, das manifestações*.

Destas declarações emerge um elemento justificador e legitimador das mobilizações populares contestatórias, centrado na ideia que é a sociedade civil que vivencia algo a ser ajustado, ou experiencia alguma situação desconfortável que lhe afeta. A sociedade civil por ser mais sensível aos novos problemas se torna, portanto, uma caixa de ressonância, ou o sistema de alarme, responsável pela identificação e denúncia dos problemas vividos pela sociedade ao sistema político.

A esfera pública não se limitaria a identificar os conflitos presentes na sociedade. Ela também exerce pressão para que os problemas sejam resolvidos de modo eficaz pelo sistema político. A capacidade da sociedade influenciar o sistema político também foi mencionado entre as narrativas alocadas nesta categoria. Guilherme do 1° ano da Escola A, com relação as manifestações declarou, ***são as maneiras mais efetivas de fazer o governo cumprir os pedidos do povo***. Laís do 1° ano da Escola C afirmou, ***com as manifestações os políticos não ficam parados e tem que agir de alguma forma para nos ouvir***. A identificação de um problema seguido pela denúncia e a pressão exercida sobre o sistema político tem como escopo produzir mudanças. Como declarou a Lorena do 1° ano da Escola B, ***por meio das manifestações as pessoas podem mostrar o que realmente querem e tentar mudar.***

> ***Sou a favor. Porque assim as pessoas podem mostrar o que realmente querem e tentar mudar*** *(Lorena, 1° ano, Escola B)**;***
> ***Sou a favor. Porque o povo se manifestar é um meio de conseguir seu objetivo se o povo protesta ou manifesta significa que tem algo a ser ajustado*** *(Marília, 3º ano, Escola B);*
> ***Sou a favor. Quando a sociedade não é ouvida ou mostra-se insatisfeita com alguma situação desconfortável que lhe afeta diretamente ou indiretamente, é necessário que ela se faça ouvir por meio, no caso, das manifestações. Porém deve-se organizá-la conscientemente.*** *(Tati, 3° ano, Escola A);*
> ***Sou a favor. Porque é só assim para que os governantes saibam o que a sociedade precisa*** *(Isaque, 1° ano, Escola C);*
> ***Sou a favor. Protestos e manifestações são as maneiras mais efetivas de fazer o governo cumprir os pedidos do povo*** *(Guilherme, 1° ano, Escola A);*
> ***Sou a favor. Porque com as manifestações os politicos não ficam parados e tem que agir de alguma forma para nos ouvir*** *(Laís, 1° ano, Escola C).*

A luta pelos próprios direitos foi a segunda razão mais apontada pela amostra. Jeanne do 1° ano da Escola B, apoia as manifestações como forma de participação social, ***porque temos que lutar pelos nossos direitos se nos calar vai ser ainda pior ai o governo vai "pisar" em nós, em todo seu povo***. Carol do 1° ano da Escola A, aprova as mobilizações sociais, ***Porque as pessoas precisam ir atrás de seus direitos de alguma forma.***

Assim como já havia sido observado nas etapas precedentes, os participantes não especificaram de quais direitos estão falando. O respeito aos direitos políticos, aos direitos de liberdade e aos direitos sociais são intrínsecos ao funcionamento e manutenção da regra do jogo democrático. Por mais que os participantes não tenham especificado a quais direitos se referem, é possível conjecturar – pelas respostas obtidas em outras questões – o peso dado a liberdade de expressão e ao direito de participar das decisões políticas. Mesmo não especificando os direitos nestas questões em particular, os participantes forneceram uma série de indícios espalhados em outras questões que demonstram o nível de compreensão com relação aos direitos e as liberdades existentes em um regime democrático e por quais direitos é lícito lutar, seja por meio de mobilizações contestatórias ou não.

***Sou a favor. Porque as pessoas precisam ir atrás de seus direitos de alguma forma** (Carol, 1° ano, Escola A);*
***Pelos meus direitos** (Eliane, 1° ano, Escola A);*
***Sou a favor. Porque temos que lutar pelos nossos direitos se nos calar vai ser ainda pior ai o governo vai "pisar" em nós, em todo seu povo** (Jeanne, 1° ano, Escola B);*
***Sou a favor. Porque as pessoas estão lutando pelos seus direitos. Direitos que muitas vezes são esquecidos, então por meio das manifestações ganham visibilidade** (Esther, 2° ano, Escola B);*
***Sou a favor. É um modo das pessoas poderem lutar por seus direitos e serem ouvidas; no entanto as manifestações tem de ser passivas** (Luna, 1° ano, Escola C);*
***Sou a favor. Porque é a maneira que se tem de lutar contra todo ato de covardia que o governo faz contra o povo, só assim buscaremos nossos direitos** (Ronaldo, 2° ano, Escola C).*

O exercício da liberdade de expressão foi a terceira justificativa mais utilizada entre os participantes favoráveis as mobilizações populares. Trata-se de um direito que tenciona resguardar seja a participação como a contestação dos cidadãos em um regime democrático. Ambos os aspectos foram identificados nas narrativas alocadas nesta categoria. Por exemplo, para Maria Eduarda do 3º ano da Escola A, o apoio as manifestações são devido ao fato que, ***temos o direito de expressar aquilo que pensamos, de uma forma que todos possam ver***. De acordo com Roberto do 2° ano da Escola A, é um meio de pessoas ou grupos em minoria se expressar sobre o que lhes falta. A liberdade de expressão apresenta aqui seja conotações participativas como contestatórias. É vista como um direito garantido pelo processo democrático vinculado a uma concepção de autodeterminação coletiva que pressupõe a participação dos cidadãos na formação da opinião pública, no processo eleitoral, entre outras. Também foi mencionado a liberdade de crítica pública ao Estado ou a cargos administrativos.

***Sou a favor. Porque temos o direito de expressar aquilo que pensamos, de uma forma que todos possam ver** (Maria Eduarda, 3° ano, Escola A);*
***Favor. Pois é um meio de pessoas ou grupos em minoria se expressar sobre o que lhes falta.** (Roberto, 2° ano, Escola A);*
***Sou a favor. Como dizem 'a voz do povo é a voz de Deus' então o povo tem o seu direito de ter liberdade de expressão e dar suas opiniões** (Agatha, 1° ano, Escola C);*
***Sou a favor. Cada um tem o seu direito de se expressar** (Suzi, 1° ano, Escola C).*
***Sou a favor. Para o povo poder se expressar, falar sua opinião dar ideias** (Olívia, 1° ano, Escola C).*

Como já mencionado, nesta questão foi solicitado aos participantes utilizar as imagens que acompanhavam a pergunta, de modo a sustentar o próprio posicionamento com base no conhecimento sobre passado. No entanto, apenas 11 participantes fizeram algum tipo de referência ao passado para justificar o próprio posicionamento em relação às manifestações. Amy do 1° ano da Escola A, reconhece como ***através das manifestações já conquistamos muitas coisas.*** Isabelly do 2° ano da Escola B, corrobora com a ideia de direitos obtidos por meio de ações populares, ao utilizar como exemplo a conquista do voto pelas mulheres. Lucielen do 1° ano da Escola C, não só menciona as vitórias alcançadas por meio de protestos, mas também acrescenta como na atualidade este tipo de mobilização popular

podem mudar muitas crises e situações do país - dando a entender como este tipo de participação cidadã é ainda hoje efetivo.

> ***Sou a favor. Pois atraves das manifestações já conquistamos muitas coisas*** *(Amy, 1° ano, Escola A);*
> ***Sou a favor. Por que conseguimos muita coisas uma delas é o voto das mulheres*** *(Isabelly, 2° ano, Escola B);*
> ***Sou a favor. Porque ao longo dos anos por causa das manifestações que hoje temos o voto para maiores de 16, o direito de expressão mas também muitas vezes protestos e manifestações hoje não são ouvidos, e são raridades*** *(Ravi, 1° ano, Escola C);*
> ***Sou a favor. Porque através de manifestações e protestos houve mudanças ao longo da história e hoje podem mudar muitas crises e situações do país*** *(Lucielen, 1° ano, Escola C).*

Grande parte dos "indiferentes" justificaram seu posicionamento denunciando a ineficácia das manifestações para a conquista de verdadeiras mudanças no cenário político. Para Débora do 1° ano da Escola A, as manifestações são inúteis, porque ***não vai fazer diferença na verdade, vai fazer diferença no dia mas depois ninguem liga***. Maitê, do 1° ano da Escola C, corrobora com esta ideia quando afirma que nada muda ***e quando muda logo volta ao que era antes***. Observou-se também que entre os indiferentes haviam alguns favoráveis às manifestações. O problema na realidade era a forma como os manifestantes se conduziam. Fernandes do 2° ano da Escola A, afirmou, ***É claro que acho bom manifestações porém muitas vezes existe o exagero das manifestações violentas muita gente morre e luta mas muitas vezes o problema não é resolvido e muitas é quando é uma manifestação pacífica.***

Para outros estudantes são os motivos da mobilização a interferir com a rejeição ou aprovação desse tipo de participação cidadã. Adriano do 3°ano da Escola A declara, ***Algumas*** são muito importantes, para manutenção do respeito, liberdade e segurança e outras não servem para absolutamente nada, só para destruir a família. Dentro desta ótica apenas as manifestações em consonância com o que é reputado correto são legítimas.

Com exceção de três estudantes que não justificaram a própria resposta, a maioria dos participantes não se mostraram indiferentes com relação as manifestações. Provavelmente o mais correto seria dividir este grupo em dois: no primeiro encontram-se os estudantes contrários ou desesperançosos quanto a efetividade deste tipo de mobilização e no segundo grupo encontram-se os jovens tendencialmente favoráveis as manifestações, mas somente se fossem respeitadas algumas condições, sejam quanto a modalidade seja quanto a substância.

Apenas dois participantes se declararam contrários às manifestações e protestos e as justificativas dadas relacionam-se com aspectos já observados entre os indiferentes, a saber a ineficácia deste tipo de mobilização e a substância que motiva o próprio ato. Cristóvão do 1° ano da Escola A, é tendencialmente contrário, ***pois várias manifestações são por motivos absurdos que não tem um bom motivo e que faça sentido.*** Enquanto Nicole do 1° ano da Escola B, acredita que: ***As vezes as manifestações e protestos não levam a nada.***

A outra ocasião em que a liberdade de expressão retorna de forma relevante nos dados foi quando a amostra respondeu a seguinte questão: ***Se você e toda a sua família fossem enviados para viver em um país não democrático, governado por um ditador, a sua vida mudaria pouco ou muito? Quais seriam as principais mudanças que você notaria no seu dia a dia e da sua família?*** Para poder elaborar hipóteses ou justificativas sobre como as suas vidas mudariam, a luz do cenário apresentado, os participantes necessitavam mobilizar os conteúdos substantivos a respeito da natureza e dos princípios que norteiam os regimes democráticos e ditatoriais. De modo a poder explicar o que de fato mudaria em sua vida a partir da instalação em um país ditatorial.

A grande maioria dos participantes (81,09%) concordou que suas vidas mudariam consideravelmente, caso fossem viver em um país governado por um ditador. No total, apenas 16,42% dos estudantes assinalaram que não haveria muitas mudanças entre viver em um regime democrático ou ditatorial. Cerca de 2,50% dos estudantes não responderam esta questão.

As justificativas dadas pelos participantes, que responderam que suas vidas mudariam consideravelmente caso se transferissem para um país governado por um ditador, foram inúmeras. E portanto, decidiu-se selecionar apenas os primeiros quatro elementos mais citados entre essas respostas. Para 23 alunos da Escola A (39,65%), a mudança maior seria a perda da liberdade de expressão. Além de citarem as restrições à liberdade de expressão, alguns alunos também estavam cientes das consequências suscitadas pela perda deste direito. Como apontado por Serena, do 3ºano da Escola A, "***Um lugar sem o direito da fala é um lugar sem mudança viável para quase todos***". Ou como mencionado por Clio, do 3ºano da Escola A, ***a perda da liberdade de expressão resultaria em não participar de debates sobre a sociedade e governo, e como consequência se acabaria por ter que acatar decisões injustas***. Estes jovens estudantes parecem estar cientes de que sem a garantia concedida pelo direito de se expressar livremente a sociedade não pode externar com segurança suas opiniões, participar de discussões que lhe dizem respeito e muito menos de colocar em ato ações contestatórias como meio de propor ou combater mudanças no cenário político.

O segundo elemento de mudança mais citado entre os estudantes da Escola A foi a perda de liberdades. Como visto acima, alguns especificaram a liberdade de expressão, mas oito alunos (13,79%) apenas citaram que viver em um regime ditatorial comportaria a perda de liberdades em geral. De fato, o Estado liberal, emerso da erosão do poder absolutista, encontra legitimidade na doutrina dos direitos naturais, entre os quais se encontra o direito à liberdade. O Estado democrático de direito moderno, não apenas garante, mas também é responsável pela proteção destes direitos. Historicamente os ideais liberais e o método democrático se imbricaram de tal forma que os direitos de liberdade se tornaram premissa necessária a própria aplicação das regras do jogo democrático (BOBBIO, 2000). Portanto, a associação realizada entre os estudantes que mencionaram a perda das liberdades vividas em um

regime democrático apenas confirma como a democracia se tornou o principal meio de defesa dos direitos de liberdade.

Sete alunos deste colégio (12,06%) ainda mencionaram a censura como uma das principais mudanças que sentiriam caso se transferissem para um país não democrático. Previamente, em outra questão do instrumento de coleta anterior, a censura foi associada ao conceito de ditadura por 10 alunos deste colégio, enquanto não foi mencionada nenhuma vez entre os estudantes da Escola B e da Escola C. Paulo, do 1º ano, mencionou como os meios de comunicação como, tvs, jornais e revistas, teriam seus conteúdos analisados pelo crivo da censura. A resposta dada por Clio do 3º ano, permite vislumbrar como a censura não se limitaria apenas aos meios de comunicação ao afirmar que ***não poderia postar em redes sociais a minha opinião***. Isto ocorreu também na resposta de Juliano do 1ºano, quando declara que, ***no Brasil a gente tem a liberdade de expressar já numa ditadura e tudo censurado e proibido***. Isso se dá, porque a perda da liberdade de expressão se encontra estreitamente ligada a questão da censura, tanto que poderiam ser tratadas em uma mesma categoria. Optou-se por adotar duas categorias diferentes porque a forma como a perda da liberdade de expressão foi mencionada pelos participantes deu a entender que se tratava da perda da liberdade de opinar, de externar as próprias opiniões. Enquanto os participantes que mencionaram a censura pareceram exportar a tônica para os meios de comunicação em geral ou para alguma forma de vigilância por parte do governo.

Quatro participantes (6,89%) da Escola A, declararam que sentiriam a perda de seus direitos caso se mudassem para um país não democrático. Para Jonas do 2º ano, ***Numa democracia, temos os nossos direitos, liberdade e poder de escolha adquiridos. A mudança para um governo ditatorial faria com que esses direitos fossem tirados de nós*** [...]. Como já observado no instrumento de coleta da etapa precedente, a associação entre o conceito de democracia com a ideia de direitos foi considerável em todos os colégios. A palavra Direitos foi o termo mais relacionado ao regime democrático. Mesmo aparecendo em um percentual menor, quando comparado ao instrumento de coleta anterior, a questão da perda de direitos foi a quarta mudança mais mencionada entre os participantes da Escola A.

Muito. Não fariamos as mesmas coisas que normalmente faríamos em um país democrático a falta de liberdade de expressão, toque de recolher, censura nas tvs, jornais e revistas *(Paulo, 1º ano, Escola A).*
Muito. Porque no Brasil a gente tem a liberdade de expressar já numa ditadura e tudo censurado e proibido *(Juliano, 1º ano, Escola A).*
Muito. Numa democracia, temos os nossos direitos, liberdade e poder de escolha adquiridos. A mudança para um governo ditatorial faria com que esses direitos fossem tirados de nós, pois não teriamos assim o poder de escolher, se expressar, opinar e ser livre tranquilamente *(Jonas, 2º ano, Escola A).*
Muito. Direitos negados sem poder opinar e escolher. Decisões realizadas sem consultar a sociedade *(Isabelle, 2º ano, Escola A).*
Muito. A principal mudança que eu notaria seria com certeza a limitação da liberdade, principalmente a de expressão. Um lugar sem o direito da fala é um lugar sem mudança viável para quase todos *(Serena, 3° ano, Escola A).*
Muito. Não poder postar em redes sociais a minha opinião, não participar de debates sobre a sociedade e governo, ter que acatar decisões injustas *(Clio, 3º ano, Escola A).*

Assim como os participantes da Escola A – e como veremos da Escola C – quase 18% dos estudantes da Escola B declararam que a mudança que mais notariam caso se transferissem para um país não democrático seria a perda da liberdade de expressão. Isabelly do 2º ano, afirmou que sua vida ***Ia muda muito por conta que não poderia expressar o que eu penso sobre o modo que está agindo o politica, por conta que a ditadura tende a usar a violência para reprimir as ideias da sociedade***. Para além da perda da liberdade de expressão, sua resposta descortina outras características já associadas ao conceito de ditadura no instrumento de coleta passado, como repressão e violência.

Oito alunos deste colégio (11,94%) afirmaram que as leis seriam mais rígidas ou o regime mais rigoroso. Helder do 3º ano, escreve ***Regras, e muitas regras que vão ter que ser seguidas dia após dia sobre o olhar sanguinario dos rifes*** [...]. Isis do 2º, menciona como ***a ditadura seria rigorosa, não teriamos liberdade***. Doze participantes deste colégio já haviam associado a palavra leis ao conceito de ditadura no questionário anterior. Por se tratar de um exercício de *brainstorming* não foi possível, naquele momento, elaborar hipóteses a respeito do termo leis. Mesmo nesta atividade, os estudantes que mencionaram a existência de leis ou regras mais rígidas não especificaram o conteúdo que tornariam estas leis severas. Entretanto, as respostas obtidas nesta etapa remetem a uma ideia de imposição, pois como complementam Isis e Helder, ***não teriamos liberdade e as regras seriam seguidas dia após dia sobre o olhar sanguinario dos rifes***. Estas respostas permitem interpretar a menção a estas leis e regras rígidas sob a luz da coerção e até mesmo da violência. Estas regras, a quem os indivíduos são obrigados a obedecer, são ascendentes e a não observância pode resultar em represálias.

Assim como na Escola A, e com veremos na Escola C, a menção a perda das liberdades foi também apontada por 7 alunos da Escola B (10,47%). Os estudantes deste colégio, assim como os participantes da Escola A, não especificaram as liberdades que perderiam ao se transferir em um regime autoritário, apenas mencionaram que perderiam as liberdades normalmente garantidas em um regime democrático. De fato, os cidadãos em um Estado democrático de direito usufruem de uma série de direitos e

liberdades pessoais, uma vez que na democracia a liberdade não está limitada a esfera política, mas se estende para a vida pessoal do indivíduo. (DAHL, 2001).

Seis alunos da Escola B (8,95%) declararam que uma das mudanças que mais notariam seria a perda do direito a contestação. Elisa do 3º ano, escreve que não poderia manifestar por seus direitos, não poderia falar ou ser contra o ditador. O politólogo Robert Dahl, utiliza como parâmetro para estipular que uma forma de governo possa vir a ser considerada uma poliarquia deve ser "fortemente inclusivo e amplamente aberto à contestação" (DAHL, 1997, p. 31). A contestação pode ocorrer seja por meio do exercício da liberdade de expressão e associação, como através de eleições competitivas. O regime democrático é o único que garante esse direito, portanto estes estudantes estão corretos quando afirmam que em uma ditadura formas de oposição contra o governo não seriam garantidas.

> ***Muito. Muito pois lá eu não poderia votar. E nem participar sem poder usar minha opinião. Assim o povo ficaria sem voz*** *(Gabriela, 1° ano, Escola B).*
> ***Muito. la muda muito por conta que não poderia expressar o que eu penso sobre o modo que está agindo o politica, por conta que a ditadura tende a usar a violência para reprimir as ideias da sociedade*** *(Isabelly, 2° ano, Escola B).*
> ***Muito. Pois não poderiamos opinar a respeito a politica e a ditadura seria rigorosa, não teriamos liberdade*** *(Isis, 2° ano, Escola B).*
> ***Muito. Regras, e muitas regras que vão ter que ser seguidas dia após dia sobre o olhar sanguinario dos rifes ninguem [...]*** *(Helder, 3° ano, Escola B).*
> ***Muito. Não poder me colocar nem falar sobre política, sobre o que está acontecendo no país, só com isso já mudaria muita coisa em nosso modo de viver, a falta de liberdade, as regras totalmente severas*** *(Ana Laura, 3º ano, Escola B).*
> ***Muito. No dia-a-dia onde teria horário para ficar nas ruas, onde não poderia manifestar por seus direitos, não poderia falar ou ser contra o ditador*** *(Elisa, 3° ano, Escola B).*

Como já mencionado, entre os participantes dos colégios acima tratados, na Escola C a mudança mais citada foi também relativa a perda da liberdade de expressão. Vinte estudantes (26,31%) apontaram que a perda da liberdade de expressão, assim como das liberdades em geral usufruídas em um regime democrático seriam as diferenças mais perceptíveis. Ian do 1º ano, declara ***nós não poderia nos expressar e não teríamos essa liberdade que temos no dia-a-dia.*** Erika do 3º ano, também menciona a perda seja da liberdade de expressão e das liberdades em geral quando afirma que ***Mudaria toda nossa rotina, não teríamos mas o mesmo direito a liberdade, não iriamos poder ter voz na sociedade assim como temos no governo democrático.***

Com exceção do primeiro instrumento de coleta, voltado especificamente para o levantamento do perfil discente, tanto no segundo como no terceiro questionário as respostas em que a liberdade de expressão foi mencionada foram sempre acompanhadas por conotações positivas. Como vimos, a amostragem associou frequentemente a liberdade de expressão ao conceito de democracia, ressaltou em vários momentos a sua importância e de como suas vidas mudariam caso esse direito fosse cer-

ceado ou sofresse qualquer outra forma de limitação. Todavia, na última etapa, durante as sessões com os grupos focais, a liberdade de expressão foi apresentada como um elemento gerador de problemas, uma fragilidade ou defeito das democracias.

No quadro abaixo é possível acompanhar o debate que se seguiu no Grupo Branco, formado por 10 estudantes do 1º ano do ensino médio da Escola A. Este excerto apresenta a discussão realizada após o moderador perguntar: ***Vocês acreditam que a democracia apresenta alguma fragilidade ou defeito? Vocês conseguiriam citar algum problema que necessita ser tratado?***

> Grupo Branco
> - A ideia da democracia é muito boa na parte de deixar todo mundo falar. Mas a gente viu o debate do Daciolo e então, dá um espaço pra um cara daquele falar é complicado. Porque o cara inventa um monte de coisa e ficou (...) fica por isso. Que é da democracia, ela tem essa falha. A própria ideia da democracia é falha, ela dá a possibilidade pra qualquer um falar, dizer o pensa.
> - Eu acho que a democracia se aplica melhor em pequenos grupos. Por que assim, a gente tá aqui só entre nós e a gente acaba decidindo (...) Assim, tem duas opções, sim ou não. E a maioria quer o sim. Quem quer o não, a gente acaba se aliando a gente tá aqui entre amigos, a gente acaba aceitando a opinião do outro. Mas aí coloque isso com milhões de pessoas, com pessoas extremistas. Assim o sim é aceito e as pessoas do não, vão dizer a gente quer o não e não adianta, mesmo o sim sendo a maioria. Ai vai começar uma briga entre o pessoal do sim e o pessoal do não. Ai vai gerar um conflito.

Uma das falhas da democracia, segundo o Grupo Branco, é que ela dá a possibilidade ***pra qualquer um falar, dizer o que pensa, mesmo que não sejam verdades.*** Para estes estudantes, o direito de poder se expressar livremente, garantido pelas democracias, é tido como responsável pela veiculação de mentiras. E a inexistência de limites a liberdade de expressão, segundo o grupo, possibilitaria ao propagador de inverdades seguir sem ulteriores repercussões - ***Porque o cara inventa um monte de coisa e ficou (...) fica por isso.*** Esta declaração retoma o velho problema entre política e verdade, mas desta vez inserido em uma nova tipologia e por isso ainda mais pernicioso.

A esse propósito, a revista ***The Economist***, em sua edição de setembro 2016, com o título ***A Arte da Mentira***: A política da Pós- verdade[10] na Era das Redes Sociais, proclamava o divórcio entre o discurso político e a verdade (BUCCI, 2018). Esta sentença implicaria na existência pregressa de uma era da verdade, que provavelmente nunca existiu. Como afirmam Johan Farkas e Jannick Schou, "a democracia, como sistema político, nunca foi prioritariamente sobre verdade" (apud SANTOS, 2020, p. 227). No entanto, tal constatação não impede reconhecer o impacto que fenômenos ligados a era da pós-verdade como ***fake news, shitstorm e candystorm*** teve/têm sobre os processos eleitorais e, consequentemente sobre a própria democracia.

10 Segundo o Dicionário Oxford, pós-verdade é um termo utilizado para detonar circunstâncias em que fatos objetivos são considerados menos influentes para a formação da opinião pública do que apelos emocionais e a crenças pessoais. Disponível em: https://en.oxforddictionaries.com/definition/us/post-truth. Acesso em: 27 jan. 2020.

Os problemas associados ao fenômeno da pós-verdade são graves e, de fato, ameaçam a saúde das democracias atuais, mas não são exclusivos da esfera política, trata-se de um problema global que aflige diferentes dimensões da sociedade. No que concerne o quadro exposto pelos estudantes, analisamos como a existência de mentiras no cenário político justificou a adoção de um comportamento ambivalente quanto à adesão aos princípios democráticos. Para o Grupo Branco, os problemas derivados da liberdade de expressão justificaram comportamentos antidemocráticos, como a limitação deste direito e assim do pluralismo. Preocupados com a propagação de *fake news*, a solução proposta pelo grupo não se concentrou em pensar medidas de combate ao problema e sim impor limites à liberdade de expressão, o que por si só fere um dos pilares de suspenção das regras do jogo democrático e, portanto, impossibilita a sua própria existência.

Outro defeito conferido à democracia é que ela, se aplica melhor em pequenos grupos.

> Por que assim, a gente tá aqui só entre nós e a gente acaba decidindo (...) Assim, tem duas opções, sim ou não. E a maioria quer o sim. Quem quer o não, a gente acaba se aliando, a gente tá aqui entre amigos, a gente acaba aceitando a opinião do outro. Mas aí coloque isso com milhões de pessoas, com pessoas extremistas. Assim o sim é aceito e as pessoas do não, vão dizer a gente quer o não e não adianta, mesmo o sim sendo a maioria. Aí vai começar uma briga entre o pessoal do sim e o pessoal do não. Aí vai gerar um conflito (Grupo Branco).

Emergem dois problemas desta fala. O primeiro diz respeito a impossibilidade, já discutida por Rousseau, da democracia funcionar em grandes Estados; o segundo é referente a questão do consenso. No ***Contrato Social***, a primeira das quatro condições postas por Rousseau para o estabelecimento de um regime democrático era "um Estado muito pequeno, no qual seja fácil reunir o povo e onde cada cidadão possa sem esforço conhecer todos os demais." (ROUSSEAU, 2002, p. 151). Isto porque, para o filósofo, a democracia deveria contar com a participação direta da população nas decisões públicas. O próprio autor reconhecia as dificuldades inerentes ao respeito das condições impostas, chegando a afirmar que uma verdadeira democracia jamais existiu. A forma encontrada para superar a impossibilidade de efetivação da democracia direta, entendida como a participação ativa da população em todas as decisões políticas, foi a adoção da democracia representativa pelo Estados nacionais modernos. (BOBBIO, 1986).

No que diz respeito ao consenso, é interessante notar as analogias tecidas pelo grupo entre a dinâmica estabelecida no grupo focal e a sua concepção de como as tomadas de decisões deveriam ocorrer em uma democracia. Os elementos evidenciados em sua fala estão em consonância com o ideal de democracia defendido pela corrente deliberativa. Como a garantia que todos os participantes

tenham a oportunidade de se expressar e que mesmo diante da presença de discordâncias é possível dialogar de modo a alcançar um consenso. Segundo o Grupo Branco, quando esta realidade se desloca para um cenário composto por milhões de pessoas é impossível prevenir a insurgência de conflitos.

Emergem dessas falas a importância dada a obtenção de consenso entre as partes e a insurgência do conflito como uma ameaça à democracia. De acordo, os teóricos da democracia deliberativa, a finalidade do processo de deliberação ideal é atingir o consenso. (COHEN, 2009).

Portanto, o dissenso é visto de forma negativa, como um impedimento ao entendimento entre as partes deliberantes. Este posicionamento é rechaçado pelos teóricos adeptos da democracia radical plural. Segundo Mouffe (1996), o dissenso é intrínseco à política, e toda tentativa de eliminá-lo tem como consequência a negação da própria política. A democracia, portanto, deve estar aberta ao conflito, ao heterogêneo, em suma a tudo que possa ser excluído sob a roupagem de um consenso, que na realidade embasa uma posição política hegemônica. Porque a percepção do diverso, do que contrasta como problemático para instauração do debate, inviabiliza o pluralismo, elemento essencial para a manutenção de democracias saudáveis.

Este posicionamento se encontra muito distante do que foi exposto pelo Grupo Branco. O dissenso e o conflito foram considerados empecilhos para o bom funcionamento das democracias. Estas falam desconsideram como o dissenso é parte fundamental da política. Para estes estudantes o dissenso é visto como uma ameaça, uma perturbação – por não considerarem que um regime democrático acolhe o conflito e o heterogêneo, uma vez que a garantia do pluralismo é uma das premissas desta forma de governo e revela seu bom funcionamento. Democracias que promovem o estreitamento e silenciamento das diferentes demandas emergentes na esfera pública, sob o pretexto da manutenção de um consenso excludente, na realidade, promovem um movimento oposto ao da democratização.

Considerações finais

A análise das ideias sobre liberdade de expressão manifestadas pela amostra, revelou uma forte relação com o conceito de democracia apresentado. As referências feitas a liberdade de expressão foram frequentes e relevantes do ponto de vista numérico e qualitativo ao longo das etapas do estudo realizado. As menções a dimensão dos princípios e da liberdade, entre elas a de se expressar e de participar, foram recorrentes, sendo superada apenas pelos aspectos procedimentais e pelos princípios de representatividade.

Os dados levantados apontam como a garantia e a tutela da liberdade de expressão nas sociedades democráticas são fundamentais para garantir a livre exposição de ideias e opiniões, o direito de externar descontentamentos e lutar por mudanças, assim como o direito de se informar e ser informado. A partir da análise exposta, pudemos observar como a liberdade de expressão se insere em diferentes

dimensões que abarcam desde questões relativas à deliberação entre iguais, a participação, a contestação e ao direito à informação.

A análise das narrativas apresentadas pelos estudantes revelou uma compreensão da importância da liberdade de expressão e de como esse elemento participa de várias outras esferas necessárias ao funcionamento de democracias saudáveis. Todavia, as menções realizadas nem sempre foram revestidas de conotações positivas. Por exemplo, durante a realização dos grupos focais, a liberdade de expressão foi apontada, juntamente com a corrupção e a limitada participação popular, como uma das fragilidades e defeitos da democracia. De acordo com os dez estudantes que compuseram o Grupo Branco, a liberdade de expressão se encontraria nas raízes de problemas como a propagação de *Fake News* e a impossibilidade de alcançar consenso. Como solução para ambos os problemas o grupo adotou um posicionamento antidemocrático ao sugerir a limitação da liberdade de expressão.

Do ponto de visto do Ensino de História, as identificações deste comportamento ambivalente de alguns estudantes, com relação aos princípios democráticos apontam para dois problemas de base: primeiro, um conhecimento substantivo limitado, que se demonstrou lacunar e insuficiente a respeito do conceito de democracia. Tendo em vista que alguns estudantes demonstraram não reconhecer que a democracia é um regime aberto ao pluralismo de ideias e por tanto o dissenso deveria ser entendido como essencial para o desenvolvimento de democracias saudáveis.

O segundo problema perpassa a defesa de um ensino de história capaz de desenvolver conceitos de segunda ordem, ou seja, de estimular o questionamento a respeito da fonte das informações, das intencionalidades de quem as produziu e da forma como foi relatada. Assim como de elucidar que qualquer narrativa resulta de uma dada seleção e interpretação – e que inevitavelmente sua produção está relacionada a determinados valores e ideologias. Tal premissa é pré-requisito básico para o desvencilhamento das inesgotáveis armadilhas presente nas mídias sociais. Entender o que é a pós-verdade e como esses fenômenos funcionam, como constroem significados é fundamental para o desenvolvimento de uma alfabetização mediática, e de consequência de uma esfera pública sadia e aberta ao diálogo mediante razão.

Como já afirmado, a liberdade de expressão é uma das premissas e bases para o funcionamento das poliarquias. Neste sentido, posicionamentos que propõem cercear este direito ameaçam o próprio processo de democratização. Para que a liberdade de expressão não seja considerada uma ameaça a ser contida, faz se necessário dotar os estudantes de ferramentas intelectuais para lidar com os desafios que a pós-verdade impõe, assim como propor um conceito de democracia que não tema o conflito e o pluralismo de ideias. Reforço a importância de um ensino de história comprometido em cultivar uma cultura política de modo a reforçar as convicções democráticas. Para combater ideias autárquicas e antidemocráticas é preciso investir em uma cultura política democrática. Afinal, "as perspectivas para

a democracia estável num país são melhores quando seus cidadãos e seus líderes apoiam vigorosamente as práticas, as ideias e os valores democráticos". E este apoio incondicional somente é possível quando "essas convicções e predisposições estão incrustadas na cultura do país e são transmitidas, em boa parte, de geração para a outra." (DAHL, 2001, p. 174).

Referências

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BUCCI, E. Pós-política e corrosão da verdade. **Revista Usp**, São Paulo, n. 116, p. 19-30, 2018.

CHARMAZ, K. **A Construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COHEN, J. Deliberação e legitimidade democrática. *in:* MARQUES, Â. C. S. (Org.). **A deliberação pública e suas dimensões políticas comunicativas**: textos fundamentais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DAHL, R. A. **Poliarquia**: participação e oposição. São Paulo: Edusp, 1997.

_____. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.

ROUSSEAU, J.-J. **Do Contrato Social**. Tradução: Rolando Roque da Silva. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponíível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_rousseau_contrato_social.pdf Acesso em: 07 abr. 2022.

SANTOS, N. *Fake news* e mundos de pós-verdade: que democracia em jogo? **Revista Compolítica**. V. 10, n. 3, pp. 225- 232, 2020.

CAPÍTULO 3

SEMPRE ENTRINCHEIRADOS: UMA AMOSTRA DO ATIVISMO BOLSONARISTA ANTIEDUCAÇÃO EM MATO GROSSO

Arivan Salustiano da Silva
Solange Maria de Barros

Vivemos tempos em que uma espécie de luta cultural se empreende, sendo que uma parte, o chamado bolsonarismo (MARTINEZ, 2020), declarou guerra contra tudo o que se filia com ideias progressistas, ou pelo menos é entendido dessa forma pelo presidente da república e/ou os ideólogos que suprem seus seguidores com as 'verdades' que eles devem reproduzir.

Neste cenário, a educação tem sido um dos principais alvos dos bolsonaristas, tendo na figura do professor um inimigo a ser combatido, das mais diversas formas. O assédio aos docentes, com intimidações, ameaças, gravação de aulas entre outras atitudes hostis têm se tornado cotidianas, notadamente de 2018 para cá, com grande chance de se intensificar no pleito eleitoral de 2022.

As milícias digitais bolsonaristas encontram forte ressonância e muitas pessoas por todo o país se 'alistam', por afinidade com o projeto de poder do presidente, passando a ocupar espaços em que possam repetir os discursos que advêm do chamado 'gabinete do ódio' e que encontram fácil difusão por meio das redes sociais e aplicativos de mensagens. Os excertos que nos propomos analisar neste texto são amostras disso.

Muitos *sites* de notícias oferecem a possibilidade de os leitores tecerem seus comentários ao final das reportagens, expressando opiniões e avaliações acerca dos temas tratados. O *corpus* de análise que abordaremos foi obtido em comentários deixados por leitores de uma reportagem do *site* de notícias RD News, do estado de Mato Grosso. A reportagem intitulada "Sintep se manifesta contra retomada de aulas 100% presenciais na rede estadual" é do dia 07 de outubro de 2021 e fora produzida pela jornalista Ana Flávia Corrêa. O contexto de situação é a determinação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso pelo retorno totalmente presencial das atividades nas escolas do estado, mesmo diante do fato de a pandemia ainda não estar totalmente controlada e nem terem todas as escolas as condições sanitárias adequadas para receberem alunos e servidores com segurança, na visão do sindicato.

Nos comentários, a maior parte dos leitores expressou hostilidade à classe dos professores das escolas públicas estaduais e ao sindicato que representa a categoria – Sintep-MT. Os comentários em defesa dos educadores foram poucos e 'curtidos' pela minoria dos que leram os comentários até a data em que coletamos os dados.

Por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006), dentro do Significado Representacional do Discurso, procuramos abordar algumas das manifestações discursivas materializadas nos comentários dos leitores, a fim de perceber na materialidade linguística – transitividade dos processos (HALLIDAY, 1994; FUZER; CABRAL, 2014) - e outras marcas deixadas na tessitura textual, os modos pelos quais a ideologia opera (THOMPSON, 2011) nesses enunciados. Queremos tecer uma crítica explanatória (BASKHAR, 1998; BARROS, 2015) que possa contribuir na direção de desnaturalizar discursos de ódio (GLUCKSMANN, 2007) que têm se tornado cada vez mais recorrentes contra os educadores, alertando para a necessidade de pensarmos caminhos de resistência e atuação dos atores sociais ligados à educação, ainda mais fundamentais em tempos em que a democracia e mesmo a vida de muitas pessoas são ameaçadas pelo autoritarismo.

Bases teóricas

Para o trabalho que aqui subscrevemos, dos três significados apontados por Fairclough (2003) para a Análise Crítica do Discurso – Acional, Representacional e Identificacional – focaremos no Significado Representacional, com as categorias de Interdiscurso, Representação de Atores Sociais e Significado de Palavras. (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Assim como os três grandes significados acontecem de maneira simultânea nos textos, as categorias também procedem da mesma forma. A divisão se dá de maneira a facilitar o processo de análise e apresentação dos dados.

Análise Crítica do Discurso (ACD)

A ACD é um trabalho de análise da linguagem que declaradamente não se pretende neutro. O analista crítico do discurso precisa posicionar-se e deixar claro que sua crítica é parcial. Aliás, a pretensão de neutralidade é vista como hipócrita, já que sempre falamos de um determinado lugar teórico, defendendo certos valores, concepções de mundo e de relações sociais, e não outras. A autorreflexão é exercício essencial no trabalho do analista, com vistas a assumir seu posicionamento. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 140).

A ACD é de característica interdisciplinar, valendo-se de outras ciências como a sociologia, a psicologia, a linguística entre outras para o entendimento dos eventos de linguagem, cuja análise deve revelar os mecanismos de ação do poder para a legitimação dos interesses dos que estão em situação

privilegiada. Tal trabalho deve ter por objetivo auxiliar no processo de tomada de consciência por parte dos que sofrem injustiças e, por meio disso, levar tais atores sociais a perceber que podem agir de maneira a não mais aceitar passivamente tais relações assimétricas e forçar a diminuição das diferenças. Se a ideologia perde o *status* de senso comum e as pessoas passam a enxergar que determinado aspecto do senso comum sustenta relações de dominação, tal relação se enfraquece e pode deixar de funcionar ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 1989 *apud* RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 22).

Para o trabalho que queremos empreender, os conceitos de ideologia e hegemonia são fulcrais.

Ideologia

O conceito de ideologia que assumimos é o formulado por Norman Fairclough (2001, p. 117), o qual define que

> Ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Chamamos atenção para os modos de operação da ideologia, com a finalidade de compreender como as formas simbólicas servem para sustentar relações assimétricas de poder e controle (BARROS, 2015, p. 89). Para este intento, será de grande valia a abordagem de Thompson (2011, pp. 81-9) a respeito dos cinco modos de operação da ideologia, a saber, de maneira bem sucinta:

- **legitimação**: funciona de forma a tornar legítimas relações de dominação, procurando mostrá-las como justas;
- **dissimulação**: o estabelecimento e o sustento de relações de dominação são negados, ofuscados, por meio de construções simbólicas;
- **unificação**: é uma estratégia ideológica que visa construir uma noção de unidade;
- **fragmentação**: relações de poder podem ser mantidas dividindo grupos que unidos representariam uma ameaça para os que estão no poder; e
- **reificação**: é um processo ideológico por meio do qual representa-se uma situação transitória como se esta fosse permanente.

Hegemonia

Termo cunhado pelo filósofo italiano Antonio Gramsci e fundamental para analisar a prática social no que concerne às relações de poder, tratando do embate constante de forças (econômicas, políticas, ideológicas) entre classes e blocos procurando manter ou romper alianças e relações de poder

ou dominação. Essa luta pode ocorrer em diversas instituições da sociedade civil, como na educação, família, sindicatos entre outras. (BARROS, 2015, p. 91).

Fairclough (2001, p. 123) define hegemonia como "[...] o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável' [...]".

E é esta instabilidade que abre a possiblidade de, por meio da crítica explanatória (BASKHAR, 1998; BARROS, 2015), promover a reflexão crítica que pode levar a desnaturalizar as ideologias impostas que passam a não ter mais efeito de verdade, forçando mudanças e recuo nos intentos de dominação e opressão dos que detêm o poder.

Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

A LSF divide as funções da língua em três metafunções: interpessoal, ideacional e textual, que ocorrem simultaneamente nos textos, havendo aqui uma divisão apenas explicativa. (BARROS, 2015, p. 72). Essas três metafunções nos ajudam a explicar o uso da língua, que é feito de acordo com as necessidades e intenções dos enunciadores nos contextos de interação.

Para este trabalho, propomos focar na metafunção ideacional, que corresponde ao significado representacional em Fairclough (2003), atentando para a transitividade dos processos (verbos da gramática tradicional), a fim de entender as representações dos atores sociais expressas em algumas escolhas lexicais.

Para Halliday (1994, p. 107), existem seis tipos de processos, sendo três principais e três intermediários, a saber:

- **Principais** - processos materiais: são os processos de fazer, *e.g.*: trazer, buscar etc.; processos mentais: são processos de sentir/experienciar; e processos relacionais: processos de ser.
- **Intermediários** - processos comportamentais: gramaticalmente, estão entre os materiais e mentais, abarcando comportamentos fisiológicos e psicológicos (olhar, assistir, encarar, preocupar-se, dançar, respirar, deitar-se etc.); processos verbais: são processos de dizer (falar, contar, comunicar etc.), estando entre os processos mentais e os relacionais; e processos existenciais: (haver, existir e ter) se situam entre os materiais e os relacionais.

Fundamentos metodológicos

Nosso trabalho é de cunho qualitativo (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2005), uma vez que buscamos fazer interpretações de uma realidade social específica. Neste tipo de abordagem, se almeja compreender o fenômeno no que concerne ao significado atribuído a ele pelas pessoas. (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Nosso *corpus* de análise foi obtido por meio de reprodução (*ipsis litteris*) de comentários deixados por leitores de uma reportagem do *site* RD News, de Mato Grosso. A reportagem intitulada "Sintep se manifesta contra retomada de aulas 100% presenciais na rede estadual" é do dia 07 de outubro de 2021 e fora produzida pela jornalista Ana Flávia Corrêa, tendo como contexto a determinação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso pelo retorno totalmente presencial das atividades nas escolas do estado. Sintep é o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso, sendo a entidade representativa dos profissionais da rede estadual e das redes municipais no estado.

Selecionamos seis excertos para compor a análise, que são opiniões emitidas por leitores do *site* de notícias, em que "a maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros" (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2005, p. 21) está expresso, o que pode ser indicativo da visão de parte da população mato-grossense acerca não só do tema 'retorno às aulas presenciais em escolas públicas' mas, neste particular, a representação que a população faz da classe docente, do servidor público e do sindicato que representa a categoria dos profissionais da educação.

A educação e os professores: inimigos do Bolsonarismo

Fairclough (2003), ao referir-se ao Significado Representacional do discurso, postula que os diferentes discursos revelam diferentes perspectivas de mundo, pontos de vista a partir dos quais as pessoas constroem seus enunciados, a depender das relações que as pessoas estabelecem com o mundo e com as outras pessoas. Resende e Ramalho (2006) nos lembram que os diferentes discursos podem não apenas revelar a representação que os atores sociais fazem do mundo 'concreto', mas também projetam possibilidades de realidades diferentes, *i.e.*, relacionando-se a projetos de mudança do mundo de acordo com interesses de grupos particulares.

Resende e Ramalho (2006) nos lembram que, em contextos sócio-históricos definidos, determinados discursos podem apresentar muito compartilhamento e repetição. Parece-nos descritivo do que acontece hoje com a reprodução de discursos e mesmo de textos amplamente difundidos em redes sociais e aplicativos de mensagens, a fim de municiar os adeptos de correntes de pensamento, como o bolsonarismo, com um arsenal de ideias e pensamentos. Tal processo teria duas funções, em nosso entendimento: 1 – gerar coesão, identificação e senso de pertencimento aos que participam da 'tribo' bolsonarista e; 2 – municiar os soldados com argumentos para as constantes lutas que empreendem nos mais diferentes espaços, virtuais e reais.

Os excertos que nos propomos analisar parecem ser representativos desse processo, em que os correligionários do chamado bolsonarismo estão sempre a postos em suas trincheiras para atacarem toda e qualquer pessoa ou instituição que sejam alvos típicos dos interesses do presidente, notoriamente

instituições, como os sindicatos, e atores sociais que teriam, na visão da claque presidencial, estigma de "comunistas', como os professores.

É importante esclarecer que entendemos bolsonarismo na esteira de Martinez (2020) como um fenômeno que carrega traços do escravismo e colonialismo e suas consequências: racismo, embrutecimento, indiferença ao social, antipatia ao outro, machismo, elitismo, homofobia, anti-intelectualismo, enfim, contra qualquer característica tida como civilizada e genuinamente democrática.

Abordaremos os excertos a seguir, manifestações livres de leitores do *site* de notícias que nos serve de objeto de análise, considerando as três categorias que Resende e Ramalho (2006) propõem para que se trate do significado representacional do discurso, a saber: Interdiscursividade, Representação de Atores Sociais e Significado de Palavras. Tal divisão é de caráter analítico e didático, haja vista que tais categorias podem acontecer ao mesmo tempo nos textos de maneira dialética. Usaremos a categorização para lançar luz a alguns aspectos que sejam mais relevantes em cada uma das manifestações dos leitores/enunciadores.

Interdiscursividade

Para Resende e Ramalho (2006, p. 72), a análise interdiscursiva de um texto relaciona-se a identificar os discursos que estão sendo articulados neste texto e a maneira como tal articulação é feita. Para identificar tais discursos, é preciso seguir dois passos: 1 – a identificação de que partes do mundo são representadas (temas centrais) e; 2 – a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. As autoras, baseadas em Fairclough (2003), ressaltam ainda que um dos elementos linguísticos mais evidentes e distintivos do interdiscurso é o 'vocabulário', já que diferentes discursos 'lexicalizam' o mundo de maneiras distintas.

> Excerto 1
> ***Valentin, em 08/10/2021, às 8h23***
> "Os professores **não querem trabalhar, não gostam, só gostam de receber sem produzir**, essa é a verdade. MP e TJ, **veja o que esse SINTEP está causando contra as crianças e as famílias** de Mato Grosso".

Seguindo os dois passos postulados por Resende e Ramalho (2006) para a identificação do Interdiscurso, entendemos que o tema central aqui seja a desqualificação da classe dos professores e do sindicato que os representa em Mato Grosso, tendo como perspectiva particular de representação, o lugar de quem está fora do processo educacional e revela uma suposta 'verdade' a respeito do caráter dos docentes. Em outros excertos que apresentaremos, embora enfocando outras categorias, apresentar-se-á de maneira explícita o lugar de onde falam os soldados que opinam abaixo da matéria em

questão: cidadãos indignados, que pagam seus impostos e cobram a prestação de serviço por parte do servidor público, dizendo-se cansados de sustentar gente que supostamente não trabalharia.

Tal visão, com bases neoliberais, em que o Estado deve ser mínimo e as regras do mercado devam ser o ideal de perfeição, e em que tudo é mercadoria, inclusive a educação, parecem compor parte do discurso dos atores sociais que se manifestam dando suas opiniões sobre a reportagem. No primeiro trecho destacado neste excerto, fica bastante evidente o empenho do enunciador em desqualificar a classe docente, generalizando todos os educadores ao escrever "os professores", como grupo homogêneo e que "não querem trabalhar, só gostam de receber sem produzir". Entendemos que ao imprimir tal pecha aos 'professores', o enunciador se vale de um 'modo de operação da ideologia', que Thompson (2001) denomina de 'fragmentação', por meio da estratégia simbólica de 'expurgo do outro'. Ao apresentar 'os professores' como pessoas que não trabalham e recebem por isso, cria a ideia de que os docentes seriam indignos e merecedores de repulsa e reprovação, já que teriam uma postura considerada lesiva e imoral. O mesmo autor (2011, p. 87), lembra a caracterização dos judeus e comunistas nos livros nazistas em 1920 e 1930, assim como os dissidentes políticos na era stalinista, representados como 'inimigos do povo'. O que acontece no enunciado em análise nos parece da mesma natureza de coisas.

Essa ideia de professores como inimigos da nação tem sido difundida pelos soldados bolsonaristas já há algum tempo e muito se fortaleceu em 2018 por ocasião da eleição presidencial, que elegeu Bolsonaro como presidente. Tornou-se comum o embate entre alunos e professores, a filmagem de aulas e denúncia a *sites* que supostamente estariam defendendo os interesses dos alunos, das famílias, contra uma pretensa doutrinação comunista nas escolas. Pessoas que atuaram como recebedoras de denúncias dessa natureza tornaram-se parlamentares, inclusive. Um clima de hostilidade contra docentes se instalou e ainda impera, como forma de constranger e intimidar a livre atuação docente, fato que não se pode conceber numa sociedade verdadeiramente democrática, em que a autonomia de cátedra é fundamental e a censura, inaceitável.

No segundo trecho em destaque no excerto 1, temos o emprego do mesmo modo de operação a ideologia (THOMPSON, 2011) – fragmentação – por meio da estratégia simbólica de 'expurgo do outro' – agora em relação ao Sintep (Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso). Interessante notar o ressoar de um discurso muito comum ao bolsonarismo que, ao evocar um suposto prejuízo causado pelo sindicato às 'crianças' e 'famílias' de Mato Grosso, coloca o sindicato como um grande vilão, já que o enunciador se refere ao MP (Ministério Público) e TJ (Tribunal de Justiça). A atuação sindical, assim como toda atuação progressista, é tachada de 'criminosa' pela claque bolsonarista e aqui tal realidade se materializa quase que explicitamente.

É interessante ressaltar dentro da categoria do Interdiscurso, o emprego dos vocábulos 'crianças' e 'família'. Tais escolhas lexicais tornaram-se lugar-comum nas manifestações bolsonaristas. Esses atores

sociais se apresentam como defensores dos valores da 'família' dita tradicional – mesmo que o presidente esteja no terceiro casamento e tenha filhos com diferentes mulheres – e imbuídos no cuidado com as 'crianças', representadas como seriamente ameaçadas pela ação de professores doutrinadores de valores supostamente comunistas, anticristãos, imorais entre outras classificações. Ao evocar os termos 'família' e 'criança', o enunciador embute em seu discurso outros discursos, tornando seu pronunciamento visto como de grande valor e digno de estima pelos leitores – quem iria contra defender as famílias e as crianças? Contudo, escamoteia-se o fato de que 'crianças' e 'famílias' são usadas aqui dentro do que interessa a um grupo em particular, ignorando que as famílias têm variadas configurações e que muitos pais preferem que os filhos tenham uma formação de luta sindical e não de apatia e conivência com a exploração de trabalhadores, como quer fazer crer o enunciador do excerto, apresentando seu discurso como legítimo.

Thompson (2001, p. 84) nos ensina que a ideologia pode atuar de forma a dissimular relações de dominação e poder, por meio da estratégia simbólica do *tropo*, ou seja, o emprego de figuras de linguagem a fim de camuflar interesses localizados por meio do emprego de termos que generalizam ou particularizam realidades, como vimos no uso do termo 'professores', de maneira generalizante, criando a falsa noção de unidade do grupo. Da mesma maneira com os termos 'família' e 'crianças', empregados sob a forma simbólica *metonímica*, conduzindo a uma representação particular do que seria 'família' e 'criança' como de interesse geral, procurando tornar sua visão de mundo hegemônica.

Excerto 2

***Professor que trabalha**, em 08/10/2021, às 10h30*

"***Culpado é quem elege esses petistas***... Sempre querendo uma boquinha...Um atestado... Um feriado emendado... Sempre apoiados por **jornalecos esquistaa** tbm... **Ve se nas escolad privadas tem essas discussões**".

Falando de Interdiscursividade, no segundo excerto queremos chamar a atenção para alguns elementos. Por mais que o enunciado pareça fora de contexto, já que fala em 'eleger petistas', o que não está em discussão, já que não temos petistas no governo em nenhum dos três níveis da federação atualmente, olhando do ponto de vista de quem está em Cuiabá, Mato Grosso, o enunciador simplesmente ressoa um outro discurso colocado como em 'alto grau de repetibilidade.' (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 71). Falar mal de petistas e culpá-los por todos os males é uma estratégia que visa promover a coesão no grupo bolsonarista e naturalizar tal postulado, tornando-o 'verdadeiro' – "uma mentira dita mil vezes, torna-se uma verdade", já diziam os nazistas.

Impossível não notar a identificação do enunciador – Professor que trabalha – que traz embutida, mesmo que de maneira contraditória, a concepção de que os professores, no geral, não trabalham.

Aliás, tal ideia tem sido muito reproduzida durante a pandemia, em que o trabalho remoto é tido por muitos como não-trabalho, apesar de ter aumentado a carga de afazeres e os desafios cotidianos aos educadores. Pode ser que o autor do comentário nem seja professor de fato, e esteja apenas procurando reforçar o discurso de que professores não trabalham. Nos parece querer criar uma personagem, que faria parte de um pequeno grupo que seja 'trabalhador' e, por isso, não compactue com a postura dos que sempre querem um "feriado emendado, um atestado". Se o enunciador for de fato educador, além de lamentável, estaria atuando contra si mesmo, maculando a imagem dos docentes e reforçando ideias neoliberais, que só aos poderosos traz benefícios.

Nesta esteira, ao apresentar, com problemas ortográficos, as escolas privadas como espaços em que tais discussões (certamente, não aceitar imposições que coloquem a vida em risco – tema da reportagem) não aconteceriam, apresenta as instituições privadas como um lugar melhor, superior, em clara demonstração de apreço pelo que é regido pelos interesses de grupos capitalistas, em contraposição ao que é estatal, como algo pesado, corrupto, ineficiente. Souza (2019) chama a atenção para o fato de que tal postura tem sido parte do que, na ACD, chamaríamos de ordem do discurso (FAIRCLOUGH, 2003), já que há muito tempo, a mídia, as universidades, a escola, os espaços de formação de opinião pública têm se ocupado de tornar legítima e verdadeira a noção de que o patrimonialismo estatal e a corrupção, só do Estado, seriam os grandes males do país. Enquanto isso, a grande corrupção, a do 1% mais rico da população, que pilha as riquezas do país todos os dias, fica sob os véus.

Não poderíamos deixar de notar, ainda falando de Interdiscursividade, que o enunciador do excerto 2 também fez uma agressão à imprensa, representada como 'jornalecos esquerdistaa' (com mais um problema de ortografia). Trata-se de outro discurso muito caro ao bolsonarismo, que elegeu, assim como os professores, a imprensa profissional como inimiga, já que denuncia os malfeitos do presidente. Evidente que não ignoramos o fato de que os veículos de imprensa têm seus interesses e filiações, até mesmo partidárias, e que não são meros meios de informação isenta. Contudo, nos moldes da democracia que ainda temos, a imprensa livre é fundamental. Ademais, os veículos de imprensa confessamente de esquerda exercem papel preponderante na denúncia dos atentados aos direitos que se tornaram corriqueiros com Bolsonaro no poder.

Representação de atores sociais

Como dito anteriormente, as categorias analíticas são divisões apenas para facilitar o exercício de análise, mas elas se apresentam nos textos de maneira sincrônica e dialógica. O leitor notará o Interdiscurso presente, sendo reproduzidas ideias caras aos grupos correligionários do presidente. Contudo, traremos nesta seção algumas reflexões necessárias sobre a 'representação dos atores sociais' que as milícias digitais bolsonaristas querem apresentar em algumas opiniões escritas.

Resende e Ramalho (2006), com base nos estudos de Van Leuween (1997), enfatizam que a maneira como atores sociais são representados nos textos pode revelar posicionamentos ideológicos em relação a eles e suas atividades. E diríamos que não somente às pessoas as quais os comentários se referem – professores, Sintep – mas também, em relação a eles mesmos, os enunciadores.

Van Leuween (1997, p. 200 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 73), entende que, assim como nas narrativas ficcionais, às personagens 'sem nome' cabem papéis passageiros e funcionais, nas narrativas de imprensa acontece da mesma maneira. Como os excertos em questão são extensões, de certa maneira, da reportagem, já que dialogam diretamente com ela, podemos entender que a 'nomeação', mesmo que fictícia da maioria dos comentaristas que emitem sua opinião, denota que eles se dão importância naquele contexto.

Mais do que importância, tais atores sociais, e aqui nos ateremos aos enunciadores, conferem-se um grau de autoridade, como aqueles que poderiam interferir até mesmo na exoneração de servidores públicos.

> Excerto 3
>
> *Kátia Borges, em 08/10/2021, às 10h25*
> "Alex R é comunista desocupado que sente falta de mortadela e quer continuar ficando em casa recebendo sem trabalhar. **Ou você retorna seu beocio ou será exonerado**. Sintep inútil".

No excerto acima, a autora, nomeada com nome e sobrenome, faz uma réplica a um dos poucos comentários que apoiavam o sindicato. Mesmo havendo um termo que não conseguimos decifrar, fica clara no fragmento em destaque a 'ordem', em tom ameaçador, dada para o retorno às atividades presenciais ao ator social, também nomeado, sob pena de perder o emprego. A enunciadora se arvora ter uma autoridade, que nos parece comum aos que se inscrevem no bolsonarismo. São aqueles que se acham 'supremos como povo', que 'autorizam' o presidente a fechar o Congresso Nacional e o STF. Por que não teriam autoridade para exonerar um servidor público? A autorrepresentação que tais atores sociais fazem de si é de pessoas acima da lei, que parecem entender-se muito importantes.

Uma hipótese que levantamos para tal entendimento por parte dessas pessoas, seria a ideia de proximidade, construída pelo presidente com o uso de redes sociais e aplicativos de mensagens, em que ele se apresenta como aquele que está próximo do povo, com o qual as pessoas podem interagir de maneira direta. Se alguém manda uma mensagem à conta de Facebook do presidente, por exemplo, normalmente recebe uma resposta. Certamente não é o presidente em pessoa quem responde. Talvez nem seja um humano designado para dar respostas. Contudo, para a claque presidencial isso não importa. Eles se sentem participantes do governo, com sugestões e expressões de opinião. Essa suposta proximidade e participação pode conferir a tais atores sociais – os bolsonaristas – a ideia de que podem mandar e desmandar. E de que podem demitir um servidor público, como no excerto acima.

Excerto 4

Telemaco Guedes, em 08/10/2021, às 11h21

"O risco é esses inúteis perderem série da NETFLIX pois terão que trabalhar. Funcionário público bom é Funcionário público exonerado".

Na mesma esteira de autorrepresentação dos atores sociais bolsonaristas como autoridades, chamamos a atenção ao emprego da forma verbal 'ser', realizando processos relacionais. Fuzer e Cabral (2014) postulam que as orações relacionais são comumente usadas para representar seres no mundo no que tange a suas características e identidades. No excerto, o enunciador se autoriza a dizer 'o que é e o que não é'. Ao reforçar e repetir o discurso de diminuição da importância dos servidores públicos, crava a máxima que de que o servidor público não deveria existir. Dizemos isso por dois motivos: 1 – ao afirmar que servidor público bom é aquele que foi exonerado, *i.e.*, não atua mais; 2 – porque existe uma clara intertextualidade no final do excerto com a ideia de que 'bandido bom é bandido morto'.

Neste último caso, abre margem para a identificação até mesmo de 'discurso de ódio' (GLUCKSMANN, 2007), em que a vida, a existência do servidor público, só seria boa na sua inexistência. Sem contar o paralelo entre 'funcionário público' e 'bandido'. Não podemos nos esquecer de que o Ministro da Economia, Paulo Guedes, classificou os servidores públicos como "parasitas" em um evento no Rio de Janeiro, em 07 de fevereiro de 2020, ao falar sobre a reforma administrativa pretendida pelo governo. Como fiéis militantes, os bolsonaristas não poderiam deixar de repetir tal representação do ator social servidor público.

Significado de palavras

Completando a tríade de categorias analíticas dentro do Significado Representacional do Discurso, nosso enfoque agora se dará ao 'significado de palavras'.

Excerto 5

Lidiane Tijucal, em 07/10/2021, às 19h28

"Vamos **trabalhar** cambada de parasitas. Vcs vão no shopping, bar, beira de rio. Quem **ousar** não voltar exoneração sumária. **Estamos** fartos de **sustentar Vcs**.

Ainda vemos aqui, neste excerto, a auto representação de autoridade da atriz social, ameaçadora, ao empregar o processo comportamental 'ousar', como atitude subversiva merecedora de sanção firme – 'exoneração sumária', que nos parece ter um paralelo com o termo 'execução sumária', em mais uma referência de morte – revelando a postura autoritária dos que se sentem em lugar de privilégio, moralmente superiores e detentores de uma posição de submeter os outros, como a patroa/senhora que manda o empregado/escravo trabalhar. Ao proferir o processo relacional 'estamos', na última ora-

ção, fica subentendido que a emissora da opinião faz parte de uma coletividade, de uma casta que se entende em posição de demandar o trabalho das demais.

Ao enunciar a forma verbal 'sustentar', empreende um processo material que procura identificar a classe dos professores como um peso, pretensamente pago por este suposto grupo, o dos que trabalham, normalmente associado ao empresariado, que costuma dizer que sustenta o país, fazendo a 'caridade' de oferecer emprego aos cidadãos. A intertextualidade com a fala de Paulo Guedes por nós já referida, ao classificar os professores como "parasitas", não passa despercebida e reforça a ideia de 'eliminação' que o termo "parasita" evoca.

Curioso notar que a enunciadora se identifica como alguém do bairro Tijucal, localidade da periferia de Cuiabá. Segundo dados da prefeitura de Cuiabá (fonte nas referências), com dados de 2010, o Tijucal estava entre os bairros mais pobres da cidade. Isso pode denunciar o não pertencimento da enunciadora ao grupo social ao qual parece que ela quer se achegar, demonstrando flagrante alienação da realidade.

Fairclough (2001, p. 105) nos ensina que devemos observar na análise como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas, defendendo que ressignificações de palavras dentro de determinados contextos podem servir para empreender luta hegemônica. A significação dada ao processo material 'trabalhar' que aqui é evocada, além de afrontosa e desrespeitosa, não traduz a realidade, mas a forma como o discurso de descrédito aos professores tem circulado em nossa sociedade. Todos os que têm contato próximo com os professores, neste período de pandemia causada pela emergência sanitária da Covid-19, sabem o quanto os mestres têm se desdobrado para manterem suas atividades remotamente, a despeito de todas as carências e falta de estrutura, notoriamente nas redes públicas, alvo das agressões empreendidas nos excertos em análise.

Contudo, tal realidade é ignorada e apresentada como se 'trabalho' fosse somente o presencial, parecendo remontar às instruções do presidente durante toda a pandemia, para quem a vida deveria ser levada como se nada estivesse acontecendo, já que a 'economia' seria mais importante que tudo, até mesmo a vida e a saúde das pessoas. Evidente que isso em relação à vida dos pobres, que precisam se aglomerar no transporte público e não teriam meios para preservar-se do contágio. Ainda persiste a luta para tornar hegemônico um discurso que coloca os interesses do capital acima de qualquer coisa.

> Excerto 6
> ***Mariana, em 08/10/2021, às 09h46***
> "A **Educação** é isso aí, professor de hoje está lá pelo salário... não gostam de trabalhar não ensinam querem mamata... Esse sintep é um atraso".

Para encerrar este exercício de análise, chamamos a atenção para o significado dado à palavra 'Educação', grafado pela emissora com letra maiúscula, querendo significar toda a área da educação, fazendo uma definição assertiva do que seria a categoria: professores que não gostam de trabalhar,

estariam na profissão pelo salário (como se fosse alto), que não ensinam e querem mamata. Ao enunciar o marcador temporal 'de hoje', faz referência a um passado, em que as coisas seriam diferentes. Talvez os tempos em que somente a elite tinha acesso à escola ou os tempos da ditadura, em que os modos de fazer militar ditavam os métodos da escola.

Rajagopalan (2003, p. 82) sustenta que o processo de nomeação é eminentemente político e que a mídia tem papel preponderante na formação da opinião pública. Ao oferecer espaço para a expressão de opiniões de leitores abaixo de reportagens, os *sites* abrem margem para a ocupação desses espaços por grupos organizados ou engajados em lutas de disputa por poder.

Os adeptos do bolsonarismo são muito atuantes e ocupam todos os espaços que podem para procurarem difundir e reforçar suas ideias. E nos parece que eles têm sido muito eficientes nisso. Ao nomear, com letra maiúscula, "Educação" demarcam território na luta contra os educadores, que veem como inimigos, numa guerra que abertamente declaram à ciência e à academia.

Considerações

Triste constatar como discursos que até mesmo criminalizam a atividade docente e sindical, como vimos em alguns excertos, encontram apreciação em Mato Grosso. Além das manifestações por meio de opiniões como as que abordamos em nosso exercício de análise, podem ser indicativos disso as manifestações de aprovação que as opiniões hostis aos educadores encontram naqueles que leram os comentários, expressos por sinais ao lado de cada postagem. A esmagadora maioria dos que se dão ao trabalho de avaliar os comentários concordam com aqueles que atacam a classe educacional.

Parece-nos haver um forte ativismo bolsonarista, em que o engajamento com a causa de ressoar e reforçar ao máximo os discursos caros ao movimento encontra muita força e adesão, fator que é preponderante para o sucesso da propagação e hegemonização de discursos que sejam caros ao mandatário da nação e seus correligionários. Todos os espaços possíveis são preenchidos por estes atores sociais, sempre dispostos a expressarem suas opiniões, dando eco aos dizeres que vão se tornando lugares-comuns do bolsonarismo – "bandido bom é bandido morto", "todos os males são culpa dos petistas", "professores são doutrinadores", "o combate ao suposto comunismo e marxismo cultural", "ideias machistas, homofóbicas, misóginas tidas como positivas e conservadoras", "a defesa da família dita tradicional" entre tantas outras.

Bem sabemos que estes grupos são municiados com discursos ideologizados e pensados para parecerem legítimos, além de usarem de mecanismos intimidatórios e de constrangimento para tentarem abafar manifestações contrárias. Se a educação é combatida com tanta veemência, é porque representa um empecilho para o projeto de poder de Bolsonaro e sua claque.

Talvez, a prevalência de opiniões alinhadas ao bolsonarismo não seja prova de que este pensamento seja hegemônico e somente denote um maior compromisso dos correligionários dessa corrente de pensamento em difundir e reforçar suas ideias. Pelo menos é o que esperamos que seja.

Diante disso, faz-se mister que resistamos firmemente, já que não há tempestade que dure para sempre, mas seus efeitos podem ser devastadores quando os alicerces se abalam. A democracia precisa ser cultivada todos os dias, sob pena de dar espaço para ideias fascistas, que grassam em nosso meio. É preciso que assumamos uma postura de engajamento e compromisso em defesa dos valores da democracia e da liberdade, para que não sejamos engolidos e possamos sonhar com um amanhã melhor. Não podemos perder a esperança em dias melhores, que só serão conquistados com muita resistência e luta.

Parece que não há alternativa ao engajamento na luta hegemônica. É preciso que a educação seja defendida por aqueles que apreciam a democracia e a liberdade. Quando a grande mídia faz algumas manifestações de exaltação ao valor do professor e da escola, contribui para diminuir a força dos ataques bolsonaristas, mas não é suficiente, até porque são empresas com pouco ou nenhum compromisso com a mudança social em que acreditamos. Mudanças reais em benefício dos mais desvalidos só podem se dar por meio da formação de cidadãos conscientes de que a realidade em que vivem é fruto não do acaso ou da vontade divina, mas sim de relações sociais, políticas, históricas entre outros fatores que construíram a realidade como ela é. E se foi construída assim, pode ser mudada.

Engajemo-nos em torno de um projeto de mudança que nos permita sonhar novamente com dias melhores, porque haverá sempre o amanhã. E fazer dele um dia de luz, depende de cada um de nós.

Referências

BARROS, S. M. **Realismo Crítico e Emancipação Humana**: Contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2015.

BASKHAR, R. **Uma Teoria Realista da Ciência**. Tradução de Rodrigo Leitão. Niterói: UFF, 1998.

BAUER, W, GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento. *in:* BAUER M.W. & GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 17-36.

CUIABÁ, Prefeitura Municipal. **Classe de renda por bairro, 2010**. Disponível em: https://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/Classe%20de%20Renda%20por%20Bairro.pdf Acesso em: 13 nov. 2021.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *in:* _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAIRCLOUGH, N. Language and Power. New York: Longman, 1989.

_____. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. **Analysing discourse**. London and New York: Routledge, 2003.

FUZER, C; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GLUCKSMANN, A. **O discurso do ódio**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

MARTINEZ, V. C. **Bolsonarismo**: alguns aspectos político-jurídicos e psicossociais. Curitiba-PR: Brazil Publishing, 2020.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SINTEP se manifesta contra retomada de aulas100% presenciais na rede estadual. **RD News**. 7 out. 2021. Disponível em: https://www.rdnews.com.br/cidades/sintep-se-manifesta-contra-retomada-de-aulas-100-presenciais-na-rede-estadual/150572 Acesso em: 4 nov. 2021.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. *in:* PEDRO, E. R. (Org.) **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

CAPÍTULO 4

LATIM, LÍNGUA MORTA?

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima

Inicio essa jornada pelos caminhos da escrita com a pergunta que todos fazem quando descobrem que sou professora de latim. Você dá aula de latim? Mas não é língua morta?

Sobre as origens do latim, sabemos que era a língua falada no Lácio (*Latium*) região central da Itália – hoje, Roma, cidade que foi fundada em meados do século VIII a. C. Havia entre o latim e as línguas faladas na Península Itálica um certo parentesco, entre elas, o osco, língua do Sâmanio (*Samnium*), a língua da Campânia (*Campania*) e o Umbro, língua da Úmbria (*Umbria*). Por conta da existência desses três idiomas supôs-se a existência de uma língua única que convencionou-se chamar de 'itálico.' (CARDOSO, 2005, p. 6).

Durante um longo período, o latim foi utilizado como língua viva e sofreu profundas transformações, sendo conhecida como língua do Império Romano, de Rômulo (séc. VIII a.C.) a Justiniano (séc. VI d.C.). As fontes e informações da história de Roma são variadas, desde textos escritos de antigos escritores romanos, inscrições em lápides a escavações arqueológicas revelam características dessa língua que foi levada pelo Império Romano durante sua expansão. (MARTIN, 2019, p. 17-20).

A importância do latim se deve a esse passado glorioso do Império Romano, tendo surgido em Roma que se tornou a principal cidade da Península Itálica e a capital de um imenso Império que se estendia à longínqua Lusitânia, às terras da Britânia e da Germânia, como também ao Norte das terras africanas, lugares onde o latim era a língua de comunicação. A língua de Roma foi aos poucos vulgarizada pelos soldados romanos e ensinada nas escolas, mas vale lembrar que a latinização não ocorreu nas regiões onde a vida cultural era intensa e tinha características próprias e bem solidificadas. (CARDOSO, 2005, p. 9).

O latim foi, também, muito importante durante a Idade Média, como língua oficial da Igreja Católica, tanto os textos oficiais da Igreja quanto os textos de cunho político, cultural e científicos eram redigidos na língua de Roma, sendo consagrada como língua de comunicação.

Durante muitos anos, a língua de Roma, o latim, foi ensinado nas escolas brasileiras e nas universidades. Segundo Heck (2013, p. 8) a tradição histórico-escolástica do ensino do latim era feita pelos padres da igreja e a tradição jurídico-legal do ordenamento jurídico brasileiro posterior à lei Capanema[11] pode

11 Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.

ser considerado como o ponto alto do ensino de línguas clássicas e modernas, mas não podemos deixar de considerar as leis de diretrizes e bases da educação nacional, que acabaram com a obrigatoriedade do ensino de línguas clássicas no Brasil.

Nesse sentido, Amarante (2013) afirma que

> A LDB de 1996 (Lei No 4.024/1996), em função do exercício da autonomia universitária, assegura às universidades, através de seus colegiados de ensino e pesquisa, o direito de decidir sobre a "criação, expansão, modificação e extinção de cursos (art. 53, parag. único, inciso I) e a elaboração de programas de cursos (art. 53, parag. único, inciso III), entre outros. Fica, então, a cargo das instituições universitárias o desenho de seus cursos e de seus programas. Assim, contrariando a Comissão, que indicava que no ensino superior o latim deveria "ser reabilitado em sua qualidade de matéria plena", a disciplina vai também perdendo seu espaço nesse nível de ensino, ficando resguardado *grosso modo* às instituições públicas, que não raciocinam por objetivos mercadológicos, e a raríssimos casos de instituições privadas, que, por escolha, mantêm a disciplina no currículo. (AMARANTE, 2013, p. 100).

E assim, o latim deixou de ser obrigatório nos cursos de graduação em Letras. Algumas faculdades tiraram o latim da grade curricular. Houve quem acreditasse que ele desapareceria por completo dos Cursos de Letras no Brasil.

Considerada uma "língua morta", o latim ainda persiste em algumas universidades, como um curso de graduação em Letras - Latim ou como oferta de disciplinas obrigatórias ou optativas nos cursos de graduação em Letras de forma geral.

O que pode ser observado, por amostragem, através do número de alunos aprovados, fornecido por três importantes universidades que ofertam o Curso de Letras - Latim, como por exemplo, consta na lista de primeira chamada para matrícula em Letras – Português – Latim da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), um total de 25 aprovados em 2021,[12] o Curso de Letras – Latim da UFF (Universidade Federal Fluminense), na lista de convocados para matrícula 2021[13] constam 21 aprovados, a UFPR (Universidade Federal do Paraná) oferta o curso de Letras Clássicas com habilitação simples, Bacharelado em Latim e com habilitação dupla, Bacharelado em Português e Latim, obteve em 2021 um total de 51 candidatos aprovados.[14]

12 Disponível em: https://acessograduacao.ufrj.br/2021-1/2021-1-sisu-mec/chamada-regular-do-sisu-mec-2021-1/2021_1-SiSU-Chamada_Regular.pdf (Acesso em 14/12/2021) Lista preparada pela Superintendência de Acesso e Registro - SuperAR/PR-1/UFRJ em 16/04/2021, os dados relativos aos candidatos aprovados para Letras – Português – Latim, constam nas páginas 164 e 165 da referida listagem.

13 http://www.coseac.uff.br/20211/arquivos/UFF-SISU2021-1Edicao-Chamada1.pdf (Acesso em: 14 dez. 2021, Listagem do PROCESSO SELETIVO UFF 2021 - 1o Semestre - SISU 1a Edição de 2021 1a Chamada (Chamada Regular) Selecionados para 1a Fase - Pré-Matrícula *On-line*, p. 87 e 88 da referida listagem.

14 Disponível em: https://servicos.nc.ufpr.br/documentos/PS2021/homologadas/preliminar/index.html (Acesso em 14 dez. 2021) Listagem de selecionados no Processo Seletivo UFPR 2020/2021.

Na UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) a disciplina de latim era ofertada para todos as habilitações do Curso de Letras (habilitações em Inglês, Espanhol, Francês e Literaturas), após a reformulação do PPC (Projeto Pedagógico do Curso)[15] de Letras, em 2009, a oferta, sob a nomenclatura 'Língua Latina' passa apenas a contemplar o Curso de Letras – Português - Literaturas[16], tendo a disciplina uma carga horária anual de 144h, com oferta de 25 vagas a cada ano de ingresso pelo SISU[17].

Os professores de latim no Brasil contam com a Associação Brasileira de Professores de Latim (ABPL)[18], uma sociedade civil de caráter científico cultural, autônoma e sem fins lucrativos, que congrega profissionais e estudiosos, além de outros interessados no estudo, ensino e difusão da Língua, Literatura e Cultura Latinas, e dos contextos em que elas forem estudadas, ensinadas e difundidas.

A ABPL tem por finalidade:

- organizar em nível nacional, profissionais, estudiosos que se dedicam profissionalmente ou não ao estudo, ensino e difusão da Língua, Literatura e Cultura Latinas em todos os contextos histórico–culturais em que forem utilizadas, estudadas e difundidas;
- estimular e dar suporte a experiências no ensino e difusão da Língua, Literatura e Cultura Latinas em diferentes níveis de ensino e em diferentes contextos educacionais;
- promover o intercâmbio e a cooperação entre profissionais, estudantes e demais interessados em Língua, Literatura e Cultura Latinas, nos diferentes âmbitos de ensino, bem como orientar e incentivar a pesquisa, produção e publicação de trabalhos relativos ao estudo, ensino e difusão da Língua, Literatura e Cultura Latinas;
- apoiar congressos, simpósios, conferências, cursos, exposições e outras atividades que se destinem a divulgar e discutir o estudo e o ensino da Língua, Literatura e Cultura Latinas;
- promover a cada 02 (dois) anos o Encontro Nacional de Professores de Latim;
- contribuir para o aperfeiçoamento profissional e melhoria das condições dos profissionais ligados ao estudo, ao ensino e à difusão da Língua, Literatura e Cultura Latinas;
- zelar pelos interesses profissionais dos associados;
- promover e apoiar o intercâmbio e cooperação entre associados e entidades nacionais e estrangeiras afins à ABPL.

15 Disponível em: https://ufmt.br/curso/portugueseliteratura/pagina/p-p-c/4498 (Acesso em 15 dez. 2021).

16 Disponível em: https://ufmt.br/curso/portugueseliteratura/pagina/dados/4494#top_page (Acesso em 15 dez. 2021).

17 Disponível em: https://sisu.mec.gov.br/#/ - Sistema de Seleção Unificada é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os candidatos com melhor classificação são selecionados, de acordo com suas notas no exame (Acesso em 15 dez. 2021).

18 Disponível em: https://www.magistri.org Todas as informações sobre a ABPL foram extraídas do *site* oficial (Acesso em 15 dez. 2021).

A ABPL, desde a sua formação, tem organizado encontros de professores de latim numa tentativa de discutir, entre os latinistas brasileiros, o ensino e a didática do latim nos cursos de Letras nas mais diversas Instituições de Ensino Superior (IES).

Sobre os encontros pelo Brasil:

> Sua primeira edição, sediada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2010, contou com mais de duas dezenas de profissionais, representando mais de 10 instituições públicas de ensino superior.
>
> A segunda edição, realizada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2011, reuniu mais de 80 participantes de mais de 20 universidades.
>
> A terceira edição, realizada na Universidade Federal Fluminense, em 2012, reuniu também quase uma centena de professores.
>
> A quarta edição foi realizada em João Pessoa, na UFPB, em 2014, e representou a retomada dos investimentos nos encontros. Nesse encontro, decidiu-se por definir a construção de uma associação. Para que a proposta fosse encaminhada mais rapidamente, propôs-se a antecipação do quinto encontro para abril de 2015, na Universidade Federal da Bahia.
>
> Na quinta edição, realizada em Salvador, fez-se um balanço das atividades desenvolvidas nos cinco anos dos encontros e estabeleceram-se algumas perspectivas. O encontro foi marcado pela definição dos primeiros passos para a criação de uma associação e pela sistematização da sua documentação inicial (Elaboração e aprovação do Estatuto da Associação Brasileira de Professores de Latim, Ata da Assembleia de aprovação do Estatuto, Elaboração do *site* da Associação). (domínio http://www.magistri.org).
>
> Em maio de 2016, a Universidade do Estado do Amazonas – UEA sediou a I Semana de Estudos Clássicos do Amazonas e o VI Encontro Nacional de Professores de Latim, quando foi retomado e aprovado o Estatuto da Associação e foi realizada a Primeira Assembleia Geral para a eleição dos membros da Diretoria da ABPL. Decidiu-se, em Manaus, pela realização do VII Encontro em Juiz de Fora-MG, quando deveriam ser finalizadas as etapas de registro da Associação.
>
> O VII Encontro Nacional de Professores de Latim, foi realizado em 21 de setembro de 2018, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Teve início com a apresentação, pelo Prof. Dr. Fábio Fortes, de uma prévia do resultado do perfil do professor de latim no Brasil, resultante do questionário respondido pelos pares. Na sequência, foi realizada a primeira Assembleia da - agora registrada - Associação Brasileira de Professores de Latim.
>
> O VIII Encontro Nacional de Professores de Latim, sob a responsabilidade da equipe do Rio de Janeiro e demais membros da Diretoria, deverá ser realizado virtualmente em data a ser divulgada em breve.[19]

19 Disponível em: https://www.magistri.org/encontros. Acesso em: 15 dez. 2021.

A respeito do perfil docente do professor de latim no Brasil, a ABPL, em 2018, através de questionário *on-line*, respondido pelos docentes cadastrados na associação, pôde chegar a alguns dados[20] importantes, tais como: sobre o gênero, constatou-se que 66,1% dos docentes são do gênero feminino e 33,9% do gênero masculino; no que se refere ao nível de formação, os dados coletados informaram que 74,6% dos docentes são doutores, 18,6% são mestres e os demais têm especialização ou graduação. No que se refere à inserção docente na área de Estudos Clássicos durante a graduação, 54,2% dos docentes fizeram a graduação em Letras com a habilitação em Letras Clássicas, 39% graduaram-se em Letras – Português ou Línguas Modernas e o restante em outras áreas afins. Quanto à inserção docente na área de Estudos Clássicos durante na pós-graduação os dados coletados puderam demonstrar que 55,9% dos docentes fizeram mestrado e/ou doutorado na área, 25,4% fizeram mestrado e/ou doutorado em áreas afins, com dissertação ou tese relacionadas aos Estudos Clássicos. Quanto ao vínculo institucional, os docentes cadastrados na ABPL correspondem a um percentual de 94,9% vinculados às instituições públicas e apenas 5,1% desses docentes estão vinculados às instituições privadas.

A respeito da informação, trazida pelo formulário, sobre a cor/raça, observou-se que 62,7% são brancos, 28,8% são pardos e os demais são pretos ou preferiram não informar. Não podemos deixar de fazer um destaque necessário a esse percentual de docentes brancos que, também, nos leva a problematizar o acesso e ascensão ao ensino superior e à pós-graduação no Brasil. Temos, com esse percentual de 62,7% de docentes que se declararam brancos uma clara expressão da desigualdade social brasileira. Em 2020 dados do IBGE[21] mostraram que 54% da população brasileira é negra. Desse modo, deixo a pergunta, onde está a representatividade negra entre os docentes de latim?

Um dos itens importantes que o formulário da ABPL pôde nos trazer, foi o dado a respeito do nível de ensino onde o docente atua, de acordo com o resultado obtido pelo formulário preenchido pelos docentes, 89,8% dos docentes atuam no ensino superior, o que de fato demonstra que o latim não morreu, está muito vivo nas universidades brasileiras.

Ainda a respeito da atuação docente nas universidades do país, nos quesitos ensino e pesquisa, os dados apresentados pelo formulário da ABPL demonstram que 51,7% dos docentes ministram disciplinas de latim e/ou literatura latina e 48,3% ministram, exclusivamente, disciplinas de língua e literatura clássica.

Nos cursos de graduação, 56,4% dos docentes ensinam língua ou literatura latina em curso de Letras sem habilitação específica em Letras Clássicas, 32,7% ensinam em curso de Letras com habilitação em Latim/ Letras Clássicas/ Estudos Clássicos e apenas 10,9% ensinam em outros cursos.

20 Disponível em: https://www.magistri.org/_files/ugd/49bf7f_ae690d8aa25a45de979e19e3e5480c10.pdf Formulário constante no *site* da ABPL. Acesso em: 15 dez. 2021.

21 Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=microdados. Acesso em: 17 dez. 2021.

A respeito do material didático utilizado pelos docentes que ensinam latim ou literatura latinas nas universidades brasileiras, os dados coletados pelo formulário da ABPL demonstraram que 41,1% utilizam material didático estrangeiro, 35,7% utilizam material didático nacional e 23,2% destes docentes, utilizam material didático de elaboração própria. Quanto ao conteúdo desse material, os dados informam que o material didático de língua estrangeira usado pelos docentes é em sua maioria, 57,6% em tradução brasileira publicada, 33,3% em adaptação para o português não publicada e 9,1% na língua original.

A respeito da atuação dos docentes de latim e literatura clássica, o formulário da ABPL demonstrou que 48,3% dos docentes não atuam na pós-graduação desenvolvendo pesquisa nessa área, 41,1% desenvolvem pesquisa *Stricto Sensu* e 10,3% desenvolvem pesquisa *Lato Sensu*.

Sobre o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, nas universidades brasileiras, os dados informados pelo referido formulário demonstraram que 46,6% dos docentes desenvolvem pesquisa e extensão, 27,6% desenvolvem somente pesquisa; 10,3% desenvolvem somente extensão e 15,5% não desenvolvem projetos de pesquisa ou extensão.

O que é relevante destacar sobre os dados apresentados nesse formulário a respeito dos projetos de pesquisa e/ou extensão desenvolvidos nas universidades brasileiras é que 49% são em línguas clássicas e/ou literaturas clássicas e em outras áreas, 24,5% em línguas e literaturas clássicas, 12,2% exclusivamente em literaturas clássicas, 10,2% exclusivamente em línguas clássicas e o restante exclusivamente em outras áreas.

Por fim, acredito que os dados apresentados pelo formulário aplicado pela ABPL aos docentes de latim e literatura clássica cadastrados na associação demonstram a profícua e variada participação dos respectivos docentes que ministram disciplinas na área e desenvolvem projetos de pesquisa e/ou extensão nas universidades brasileiras.

O que demonstra que de fato, no Brasil, o latim e a literatura clássica persistem e resistem mesmo após reestruturações de currículos universitários e políticas linguísticas que permitem a exclusão da disciplina nos cursos de Letras do país.

Com o advento da Pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19, no início de 2020, algumas mudanças ocorreram no âmbito do ensino brasileiro que teve que se adaptar passando do modo presencial de ensino para o modo remoto (virtual). Dessa maneira, as universidades brasileiras criaram sistemas de acesso às salas virtuais para que as atividades de ensino não fossem prejudicadas ou mesmo paradas.

Muitos foram os questionamentos a respeito da produtividade relativa ao ensino no formato virtual, um deles foi como os alunos seriam avaliados em seu desempenho e como os docentes poderiam avaliar os alunos de forma a não prejudicar o acesso ao conhecimento acadêmico, dentre outros.

As coordenações dos Cursos de Letras da UFMT (Letras/Português – Literaturas; Letras/Português – Inglês; Letras/Português – Francês; Letras/Português – Espanhol e Letras/Libras), em conjunto, organizaram seções virtuais, intituladas 'Bate-papo de Letras', em que os docentes pudessem apresentar miniconferências com temáticas variadas relacionadas às áreas do saber de cada Curso. No caso da disciplina de Latim, foi apresentada miniconferência intitulada 'Latim – Que língua é essa?', o *link* para a sala virtual foi aberto não só aos alunos de Letras e pós-graduação, como também à comunidade externa. A sala virtual teve uma audiência maior do que o esperado, o que denota a importância e o interesse pela disciplina.

Figura 1: Bate-papo de Letras (2020)

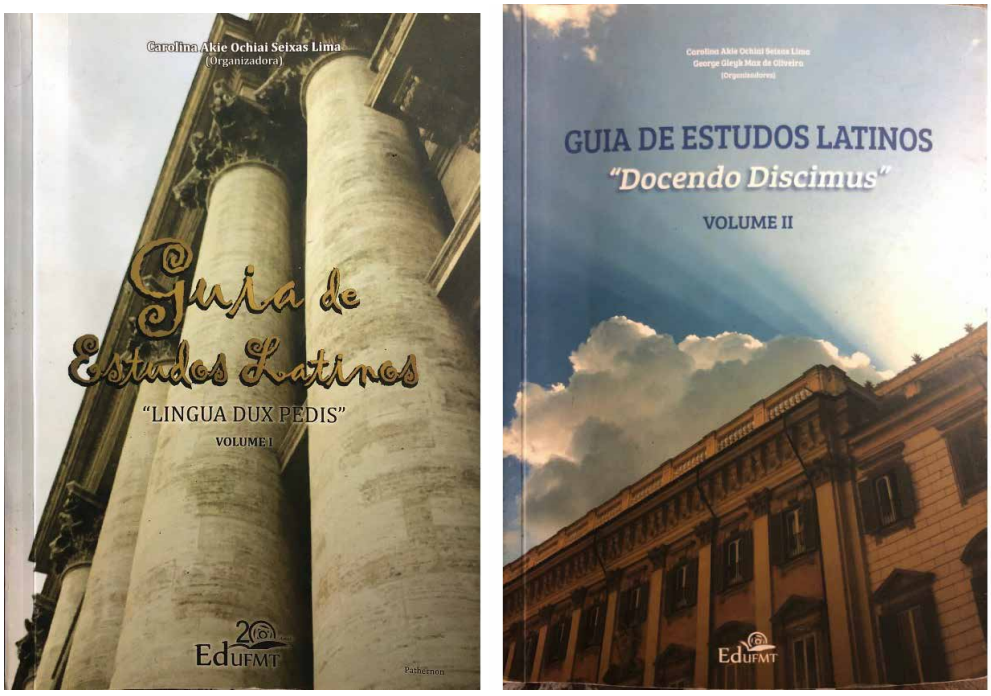
Fonte: Arquivo da autora.

Esse evento é apenas uma demonstração das ações que foram feitas no Curso de Letras (UFMT), durante a Pandemia, para que o conhecimento instigasse os alunos que ainda estão na graduação a interessarem-se pelo mundo da pesquisa e do conhecimento.

Como docente de latim no Curso de Letras/ Português – Literaturas (UFMT), desde 2007, tenho ministrado a disciplina de latim, sob a nomenclatura 'Língua Latina' para os alunos de graduação em Letras do primeiro ano do curso, como uma disciplina anual de 144h. Além disso, durante dois anos, ministrei os Cursos de Extensão de Latim I e Latim II que tiveram como matriculados, alunos de graduação dos cursos de História, Geografia, Direito, Biologia, Filosofia da UFMT, além de alunos advindos do Ensino Médio de Cuiabá, capital mato-grossense.

Ao longo dos anos como docente de latim, coordenei a Monitoria de Latim que tinha como bolsistas, alunos do Curso de Letras, que também fizeram parte da composição do material coligido para os guias de estudo organizados sob minha orientação, intitulados ***Guia de Estudos Latinos – Lingua Dux Pedis – vol. 1*** (2012) e ***Guia de Estudos Latinos – Docendo Discimus – vol. 2*** (2016) que foram publicados pela Editora da Universidade Federal de Mato Grosso em formato impresso.

Figura 2: Guia de Estudos Latinos – vol. I e vol. II



Fonte: Arquivo da autora.

Inicio a obra, ***Guia de Estudos Latinos – Lingua Dux Pedis – vol. 1***, com a pergunta 'Por que estudar Latim no séc. XXI?' e apresento a seguinte justificativa

> O curso de Letras da UFMT tem, em sua grade curricular do 1º. ano, a disciplina de Língua Latina que é estudada de forma metódica, utilizando uma gramática e um livro texto. A grande dúvida que surge entre os alunos é: por que estudar Latim nos dias de hoje? A resposta é muito simples. Há a necessidade, hoje, no mundo moderno, tão veloz, tão globalizado de discutir problemas relevantes às questões linguísticas com mais clareza. O aluno que estuda Latim, entendendo o processo lógico –linguístico de funcionamento da língua, poderá posteriormente analisar, descrever e discutir as mudanças ocorridas na língua portuguesa, já que o português, sendo uma língua românica, é um prolongamento do latim levado

> pelos romanos à Península Ibérica e posteriormente trazido ao Brasil pelos portugueses. Por esse motivo, há uma inter- relação entre o seu histórico e o estudo da língua. O objetivo que cerca o estudo desse idioma, chamado de língua morta, certamente está mais próximo do conhecimento que auxilia a compreensão linguística do que do conhecimento que leva à proficiência oral da língua latina. Nesse sentido, sentimos a necessidade da elaboração de um material próprio para trabalhar a língua latina com nossos alunos. (LIMA, 2012, p. 5)

Essa obra está dividida em seis capítulos: Cap. I – Noções gramaticais; Cap. II – Tabelas das declinações latinas; Cap. III – *Exercitationes latinae*; Cap. IV – Curiosidades; Cap. V – O latim, hoje e Cap. VI – Glossário. Este volume foi organizado em conjunto com os alunos bolsistas da época que sugeriram o material, pois eram estes alunos que trabalhavam com a Monitoria em latim e usavam um material de apoio. Esse material de apoio se transformou nesse livro que foi organizado e pensado com esse intuito e é usado até hoje durante as aulas de latim, na UFMT.

Os capítulos IV – Curiosidades e V – O latim, hoje foram pensados e organizados com conteúdos que levam o aluno de latim a observar como essa língua está presente no seu dia a dia. Com o título "Curiosidades" a obra traz os feitiços usados nas obras e nos filmes da saga "Harry Potter" e sob o título "O latim, hoje" pode-se observar, através de fotografias tiradas de fachadas comerciais, nomes de prédios residenciais dentre outros presentes na capital mato-grossense, Cuiabá e na cidade vizinha, Várzea Grande.

O ***Guia de Estudos Latinos – Docendo Discimus – vol. 2***, publicado em 2016, também foi organizado em conjunto com alunos bolsistas que trabalhavam com a Monitoria em latim ou eram bolsistas de Auxílio Permanência[22] da UFMT.

Na apresentação desse volume, temos a seguinte justificativa

> Dando continuidade ao Guia de Estudos Latinos – vol. I, apresentamos esta obra no sentido de auxiliar o trabalho da monitoria em Língua Latina, um programa institucional que leva o aluno-monitor a uma maior proximidade com a estrutura deste idioma.
>
> A disposição dos capítulos desta obra demonstra seu caráter didático funcional no sentido de que nos prestamos, mais uma vez, a apresentar uma introdução a respeito da língua latina, um breve panorama das línguas românicas, um método de traduzir, um guia de conversação, curiosidades sobre a casa romana, provérbios, máximas e sentenças latinas, algumas fábulas de Fedro, uma seleta de textos latinos para tradução, brasões brasileiros contendo frases em latim e por fim uma seleção de cantos gregorianos das Irmãs Beneditinas do Mosteiro de São João, em Campos do Jordão – SP.

22 Disponível em: https://www.ufmt.br/pagina/bolsas-e-auxilios/462 Auxílio Permanência: auxílio a estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Acesso em: 16 dez. 2021.

> O referencial teórico vem devidamente demonstrado no decorrer da obra e nas referências bibliográficas.
>
> Mais uma vez, gostaríamos de incentivar o estudo da Língua Latina como um idioma que está vivo em nosso cotidiano e pode ser estudado e aprendido por todo aquele que desejar ser melhor conhecedor da sua língua materna, o português. (LIMA, 2016, p. 11)

O segundo volume do ***Guia de Estudos Latinos*** foi dividido da seguinte forma: Cap. 1 – A língua latina; Cap. 2 – As línguas românicas; Cap. 3 – Método de traduzir; Cap. 4 – Guia de conversação; Cap. 5 – A casa romana; Cap. 6 – Provérbios, máximas e sentenças latinas; Cap. 7 – Fábulas de Fedro; Cap. 8 – Seleta Latina; Cap. 9 – Brasões; Cap. 10 – Cânticos das Irmãs Beneditinas.

Nas 'Considerações Finais' do volume 2 do ***Guia de Estudos Latinos*** justifico

> A necessidade de um material que demonstrasse o Latim, hoje, muito presente em nosso cotidiano, fez com que o GUIA DE ESTUDOS LATINOS – LINGUA DUX PEDIS – VOLUME 1 surgisse para auxiliar os estudos da Língua Latina junto aos nossos alunos.
>
> Agora, apresentamos o GUIA DE ESTUDOS LATINOS – DOCENDO DISCIMUS – VOLUME 2 no qual acrescentamos alguns dados a mais, tais como uma breve história da língua latina nos dois primeiros capítulos, em que abordamos alguns aspectos das línguas românicas. (LIMA, 2016, p. 136-7)

Essa obra também tem sido usada como material de apoio nas aulas de latim do Curso de Letras/Português – Literaturas (UFMT).

O ponto que gostaria de ressaltar é que não é necessário saber latim para saber bem português. Não é esse o ponto que enfatizo quando ensino latim aos alunos de letras que são brasileiros, cuja língua materna é a Língua Portuguesa. O que enfatizo é que o fato de saber latim pode auxiliar no ensino de português, já que o curso de Letras forma professores de português.

Os interessados em estudar latim também podem ter acesso ao conteúdo divulgado pela Schola Classica[23] que já disponibilizou de forma gratuita o *e-book* ***Pequeno guia de latim para iniciantes*** que tem como conteúdo: Cap. I – O básico que não sabemos sobre o latim; Cap. II – Vale a pena estuda latim?; Cap. III – Lingua Latina *per se illustrata*; Cap. IV – Aprenda um pouco de latim; Cap. V – O método natural e dicas de estudo e Cap. VII – Conclusão.

Meu intuito não é apresentar uma análise teórico-crítica dessa obra, mas sim, demonstrar que, na atualidade, temos obras sendo publicadas com o objetivo de instigar novos estudantes a conhecerem o latim através de métodos que desconstroem a ideia de que esta é uma língua difícil de ser estudada.

23 Disponível em: https://www.scholaclassica.com/schola-classica-completo (Acesso em 15 dez. 2021).

De acordo com os autores,

> Evidentemente que este manual foi feito como propaganda do estudo do latim, por isso tenta integrar noções muito básicas sobre a língua, de modo que todos possam daqui para frente procurar suas dúvidas mais específicas, assim como perder a timidez para iniciar seus estudos. (Schola Classica, 2021, p. 55).

A Schola Clássica também tem uma conta *on-line* no Instagram[24] onde disponibilizam vídeos, artigos, lições e materiais para incentivar o estudo do latim.

Destaco uma outra obra de publicação impressa, *Latine loqui* (LEITE, 2016) que apresenta em suas páginas iniciais os questionamentos "Latim para quem?" e "Latim por quê?", o que é interessante destacar desse texto é que a autora argumenta

> Sem dúvida, nosso desejo é que o latim esteja ao alcance de todos que almejem conhecê-lo. No entanto, este material foi desenvolvido, entre os anos de 2010 e 2014, para uso na graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Ainda que, talvez, possa ser usado em outras situações, ele foi pensado tendo em mente as condições reais dos cursos de Letras no Brasil: o tempo exíguo, a necessidade do – ou ao menos preferência pelo – contato com a literatura clássica, a sala de aula e a presença do professor. Por essa razão, as unidades são centradas no uso do latim, e explicações gramaticais e exercícios vêm ao final, para os professores e alunos que quiserem utilizá-los. (LEITE, 2026, p. 11-13).

E no que diz respeito à indagação "Latim por quê?" destaco um trecho que a autora nos apresenta como argumento

> Durante um bom tempo, a resposta mais ouvida nos cursos de Letras para essa pergunta foi, sem dúvida, "porque o português vem do latim". Ao aceitarmos e repetirmos essa resposta, inconscientemente perpetuamos uma falácia: a de que, para saber português, é preciso saber latim. Para saber português é preciso nada mais do que estudar português, e basta. Felizmente, essa e outras falácias acerca do ensino de latim têm sido, paulatinamente, desbaratadas nos últimos vinte anos. Este material é fruto direto das pesquisas realizadas no Brasil desde meados da década de noventa com foco no ensino da língua latina, que geraram uma reflexão ainda em curso nos meios universitários brasileiros sobre vários aspectos da docência em latim. (...) Assim, a resposta à pergunta "latim por quê?" não deve refletir apenas uma relação linguística, e sim englobar também outras relações, muito mais complexas, de continuidade e de ruptura, entre nós e o nosso passado, em nível linguístico, literário, artístico, cultural, social, identitário. (LEITE, 2026, p. 11-13).

24 Perfil do Instagram da @schola_classica. Acesso em: 16 dez. 2021.

Finalizando com mais uma argumentação sobre o ensino do latim no Brasil, a obra ***Do latim ao português: identidade, linguagem e ensino*** de Santos e Maia (org.), publicada em 2016 apresenta um conjunto de textos que trazem reflexões de professores que já ministraram aulas de latim no ensino superior. Segundo os organizadores da obra,

> Refletimos que o latim não deixou de fazer parte da vida contemporânea, nem deveria estar ausente nas ementas e programas de ensino dos Departamentos, Faculdades e Universidades brasileiras. Também, que a educação básica, por ser a base da cidadania, deveria instigar o estudo do latim, afinal, será esse estudo que nos dará as respostas que precisamos para compreender melhor a língua hodierna. (SANTOS e MAIA, 2016, p. 8).

Santos e Maia (2016, p. 35-6) discutem a respeito da língua latina na educação brasileira e do ensino, como por exemplo, qual latim ensinar? Nesse sentido, os autores afirmam que a antiga proposta de decorar as famosas tabelas de declinações e traduzir frases a partir da gramática, está defasada. Para eles, "um estudo/aprendizagem de latim descontextualizado como o presente chamado português traz certo desinteresse aos futuros professores de Letras ou a quem quer que seja."

Para estes autores "o desafio está lançado: como trabalhar com uma língua repudiada até pelos próprios professores e com uma carga horária mínima?". (SANTOS; MAIA, 2016, p. 38) Nesse sentido, afirmam que o problema também está na formação do próprio professor de latim que deve dominar a língua latina a partir de sua relação com as línguas neolatinas, no caso, o português. A partir desse domínio, o professor deve mostrar a utilidade que o conhecimento da língua latina pode trazer na prática e no cotidiano.

São muitas e variadas as publicações que cercam os debates a respeito do ensino do latim na atualidade, sabemos que estamos distantes de encontrar uma "fórmula mágica" para que o interesse pelo estudo dessa língua venha a crescer de tal forma que tenhamos que criar turmas extras nas universidades.

Retomo o tema da Pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19 que acometeu o mundo, no início de 2020, e nos obrigou ao distanciamento social e à criação de novas formas de ensinar. Se antes já era difícil demonstrar a importância do ensino/aprendizagem do latim, imaginemos o que ocorreu após as medidas de biossegurança causadas pela referida pandemia. Mas como o ensino de latim foi afetado? O fato é que esse distanciamento social fez com que inúmeros estudantes e professores foram obrigados a utilizar os meios tecnológicos de comunicação para o ensino/aprendizagem daquilo que era feito no formato presencial e costumeiro.

Esse ato de buscar novas formas de ensino/aprendizagem fez, também, com que novos grupos de pessoas interessadas em divulgar o conhecimento criassem plataformas, *sites*, redes sociais para divulgação do ensino do latim.

Muito antes disso, Santos e Maia (2016) já afirmavam que

> [...] o professor de latim deve estar atento a tudo que está a sua volta; as novas tecnologias se tornaram quase que uma obrigação. A tecnologia foi criada para facilitar a vida dos seres humanos, e os recursos tecnológicos estão intimamente ligados ao progresso da sociedade. (SANTOS; MAIA, 2016, p. 45).

Nesse ponto, a ABPL divulgou em 2021 um conjunto de eventos *on-line*, intitulados 'Ciclos de Conversas' que propuseram a discussão desde a formação do professor de latim à pesquisa em latim. Todos os eventos foram disponibilizados *on-line*, via *YouTube*, pelo canal da ABPL[25].

A programação *on-line* da ABPL seguiu a seguinte agenda: (1) Ser docente de latim e de outras áreas (16/09/21); (2) O latim e a extensão universitária (21/10/21); (3) A pesquisa em latim: práticas, metodologias, temas (16/12/21); (4) Ensino de latim no Brasil: percursos e perspectivas (18/12/21); (5) A formação docente em latim (13/01/22) que contou com a participação de inúmeros docentes das mais diversas universidades brasileiras

Figura 3: Live 1 – ABPL

Fonte: Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FNKpRN5A2U4

1. A *live* "Ser docente de latim e de outras áreas" (16/09/21), coordenada pelo Prof. José Amarante (UFBA), um dos membros da atual diretoria da ABPL, contou com professoras que atuam ou atuaram, em suas instituições, não apenas com disciplinas de latim ou de estudos clássicos, mas com outras disciplinas, em função das demandas dos cursos e das especificidades institucionais. Discutiu-se, então, aspectos relacionados às dificuldades e soluções encontradas pelas docentes, em suas instituições, em função do trabalho docente não voltado exclusivamente para a área de latim. Docentes convidadas: Thaís Fernandes (UFSC) Vívian Carneiro Leão Simões (UFR) Michelle Bianca Santos Dantas (UFPB).

25 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FNKpRN5A2U4. Acesso em: 16 dez. 2021.

Figura 4: Live 2 – ABPL

Fonte: Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FNKpRN5A2U4

2. A *live* "O latim e a extensão universitária" (21/10/21), foi coordenada pela Professora Katia Teonia, vice-presidente da ABPL, contou com professoras de latim que se dedicam a projetos de extensão em suas instituições. Docentes convidadas: Paula da Cunha Correa (USP) – Projeto Minimus Tereza Pereira do Carmo (UFBA) – Projeto Mitologia na escola Fernanda Cunha Sousa (UFJF) – Projeto Contos de Mitologia.

Figura 5: Live 3 – ABPL

Fonte: Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FNKpRN5A2U4

3. A *live* "O ensino de latim no Brasil" (16/12/21) teve como mediadora a professora Rívia Fonseca (UFRRJ) que discutiu percursos e perspectivas do ensino de latim em nosso país. Participantes: Johnwill Costa Faria (UEG) Carlos Renato Rosário de Jesus (UEA) Giovanna Longo (UNESP).

Figura 6: Live 4 – ABPL

Fonte: Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FNKpRN5A2U4

4. A *live* "A pesquisa em latim: práticas, metodologias e temas" (18/12/21) foi coordenada pela professora Ana Thereza Basílio Vieira e contou com os convidados: Júlia Batista Castilho de Avellar (UFU) Lucas Consolin Dezotti (UFPB) Robson Tadeu Cesila (USP). A quarta live da série Ciclo de Conversas da ABPL (Associação Brasileira de Professores de Latim) foi dedicada ao tema da pesquisa. No encontro, as docentes e os docentes trataram de suas primeiras incursões nas atividades de pesquisa e de como foram desenvolvendo projetos na área. Na oportunidade, falaram também das metodologias através das quais desenvolvem seus trabalhos e dos principais temas que têm lhes mobilizado.

Figura 7: Live 5 – ABPL

Fonte: Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FNKpRN5A2U4

5. A *live* "A formação docente em Latim" (13/01/22) teve como mediadora a professora Thaíse Bastos (UFF) e contou com os convidados: Luiz Queriquelli (UFSC) Sandra Bianchet (UFMG) Leonardo Kaltner (UFF). A quinta live da série Ciclo de Conversas da ABPL (Associação Brasileira de Professores de Latim) foi dedicada ao tema da formação docente em latim. No encontro, as professoras e os professores discutiram sobre questões ligadas à formação do professor de latim contemporaneamente, diante de uma diversidade de metodologias e em contextos diversos de espaços formativos.

Os debates promovidos pela ABPL nessas *lives*, trouxeram discussões importantes para a área de ensino/aprendizagem/pesquisa do latim que há muito precisavam se tornar mais acessíveis a todos os interessados no assunto e o formato digital, disponível no *YouTube* pôde promover maior acesso.

Meu objetivo com esse texto não era apresentar uma pesquisa exaustiva através de publicações brasileiras sobre o ensino de latim nas universidades, mas sim, demonstrar, por amostragem, que o ensino dessa língua continua vivo e presente nos cursos de Letras das mais diversas instituições de ensino superior do país.

Assim, respondo à pergunta que foi apresentada no título desse texto, 'Latim, língua morta?', a resposta é clara, o Latim está vivo e passa bem!

Referências

AMARANTE, J. O latim no Brasil após a segunda metade do século XX e a emerg6encia de novos materiais didáticos. *in:* CRAVO, C.; MARQUES, S. (Coord.). **O ensino das línguas clássicas: reflexões e experiências didáticas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; São Paulo: Annablume, 2017.

CARDOSO, Z. de A. **Iniciação ao latim**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

HECK, M. R. D. **O ensino do latim no Brasil**: objetivos, método e tradição. TCC (Trabalaho de Conclusão de Curso) Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2013.

LEITE, L. R. **Latine loqui**: curso básico de latim. Vitória, EDUFES, 2016.

LIMA, C. A. O. S. (Org.). **Guia de Estudos Latinos** – Lingua Dux Pedis – vol. 1. Cuiabá, MT: EDUFMT, 2012.

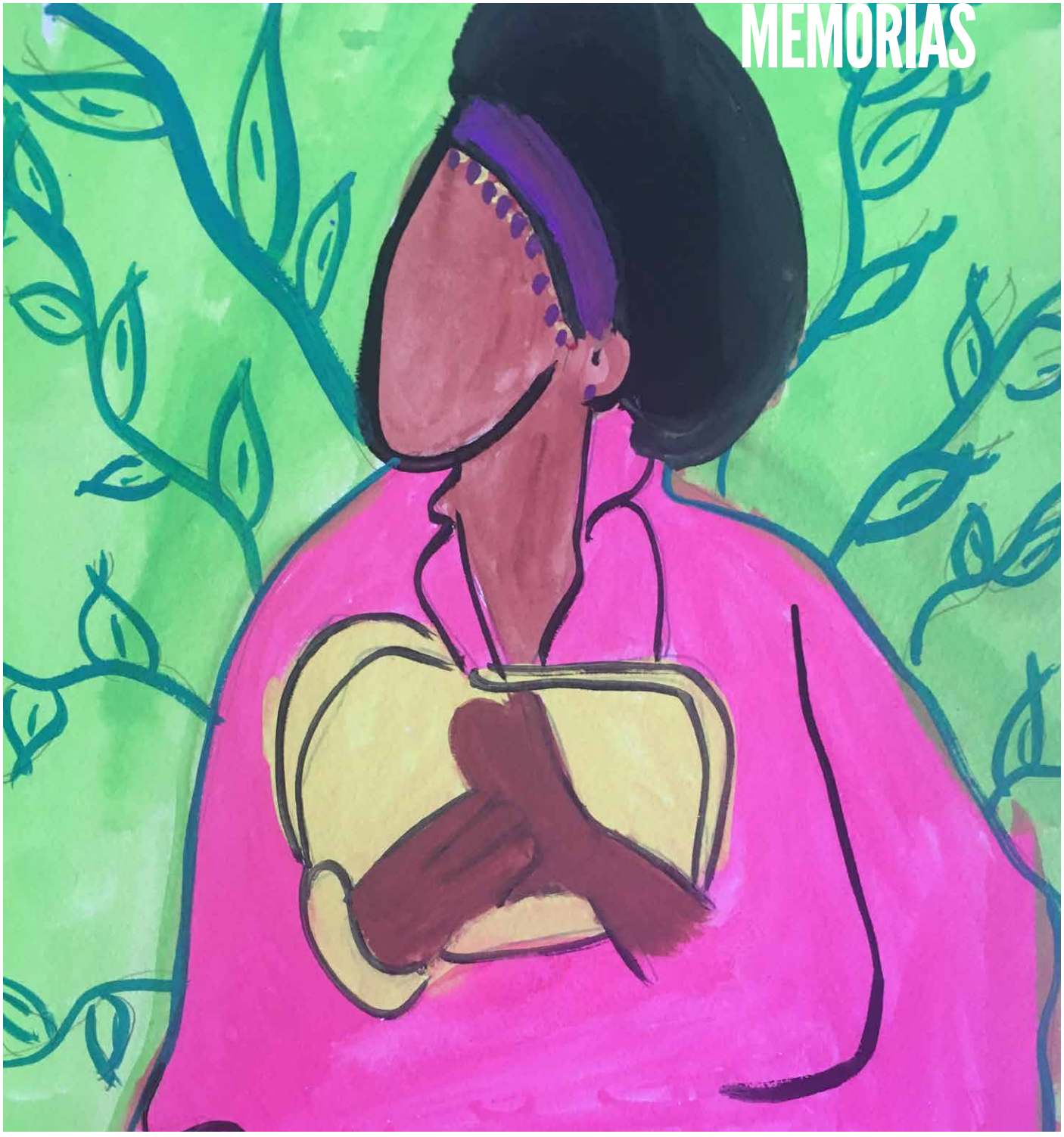
LIMA, C. A. O. S. (Org.). **Guia de Estudos Latinos** – Docendo Discimus – vol. 2. Cuiabá, MT: EDUFMT, 2016.

MARTIN, T. R. **Roma antiga**: de Rômulo a Justiniano. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: L&PM, 2019.

SANTOS, C. P.; MAIA, L. P. de A. (Org.). **Do latim ao português**: identidade, linguagem. Curitiba: Appris, 2016.

I. Espaço de saberes

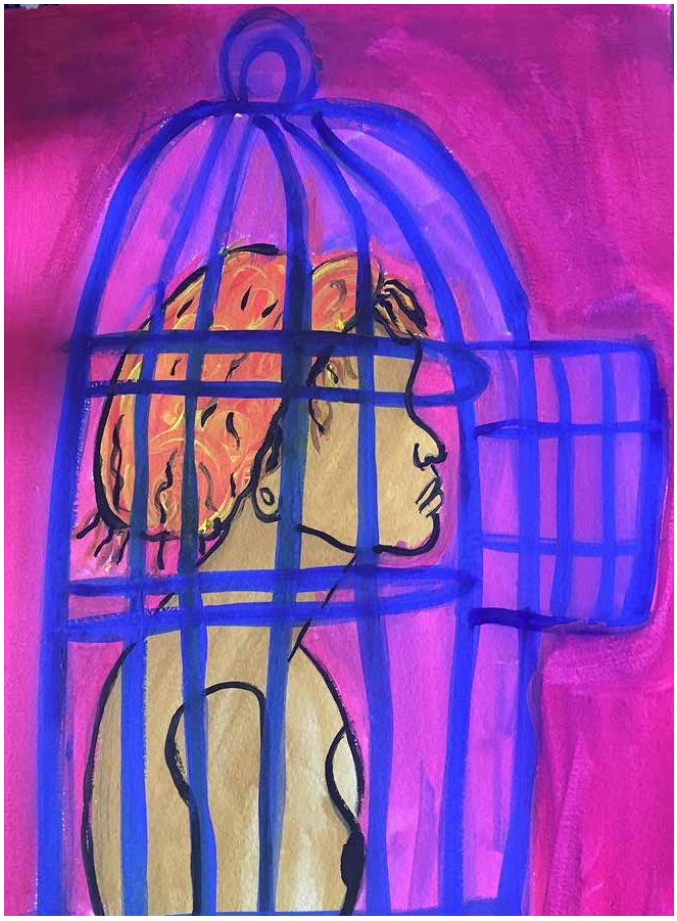
MEMÓRIAS



CAPÍTULO 5

TEMPO PERDIDO? ENTRE LUTOS, ESPERANÇAS E AFETOS

Alexandra Lima da Silva



Pintura de Alexandra Lima da Silva, 2021. (Guache sobre o papel)

O ano era 1991. Eu tinha 10 anos, e cursava a antiga quarta-série (atual quinto ano do ensino fundamental) fiquei fora da escola por alguns meses, por motivo de doença. No lugar de ter aulas, eu tinha consultas médicas. Muitas. Até uma cirurgia foi cogitada. Nesses longos e intermináveis meses, eu aprendi a sentir muita falta da escola.

Eu sentia que o tempo perdido não voltaria jamais...

Eu desejava acordar cedo, tomar banho, vestir o uniforme e ter aulas de português, matemática, ciências... Eu queria ser apenas uma estudante a caminho da escola.

Mas eu não podia, porque eu estava doente. Não podia ir à escola. Eu vivi meses em isolamento, vendo as crianças brincarem desde uma janela.

De casa para hospital, de hospital, para a casa.

E como doía a saudade da escola.

Eu sentia falta do recreio. Das brincadeiras. Do pique pega. Da correria e da algazarra na hora de "formar". Da merenda. Do horário de entrada. Do horário de saída. Do sinal. Sentia saudade das coleguinhas. Sentia falta da professora me chamando a atenção porque eu conversava muito durante a aula.

A escola era meu porto seguro e minha vida de criança tornou-se um eterno dia nublado. Aquele ano de 1991 foi longo e doloroso. Eu tive muitas perdas e quase perdi a principal delas, a esperança de viver.

A vida recomeçou para mim quando eu fiquei boa da doença e pude finalmente retornar à escola. Mas ela já não era mais a mesma. Tudo tinha mudado. Meu mundo se transformou a partir daquela experiência de distanciamento da escola. Eu me sentia deslocada e confusa. Algumas colegas já não mais me incluíam nas brincadeiras. E para piorar, apesar de todos os meus esforços para tentar acompanhar a turma, aquele ano estava perdido. Tive que repetir a quarta-série. Naquele exato momento, eu entendi que crescer doía, mas que o tempo curava tudo. E o caminho da escola me curou. Me trouxe esperança. Aos poucos, meu mundo voltou a ser colorido.

...

Pintura de Alexandra Lima da Silva, 2020. (Guache sobre o papel)

O ano era 1998. Uma das lembranças mais felizes que guardo dos tempos de escola foi um dia de visita ao museu. Aquela era a primeira vez que ia a um museu, e eu já tinha 17 anos. Nesse dia inesquecível, eu vi que o mundo era muito maior do que os arredores da ilha onde eu vivia.

Eu era uma adolescente que estudava numa escola pública. Naquele tempo, eu acreditava que arte não era para mim. Eu também acreditava que eu era boa com números e letras, mas que pintar não era o meu forte. As aulas de Educação Artística também não ajudavam muito. Eu nunca tinha visto uma obra de arte de pintores como Monet, Dalí ou Picasso. Meu contato com as obras de arte era apenas por meio dos livros didáticos. Eram desenhos que ilustravam os livros, apenas. Não eram nem fotografias. Eram apenas ilustrações. Algumas borradas. Sem muita vida, expressão, nitidez...

O ônibus repleto de jovens estacionou em alguma rua próxima ao Museu de Belas Artes. A primeira vez que eu entrei num museu foi para ver a exposição Dalí Monumental, e foi uma experiência sensorial única. Eu finalmente via beleza na arte. Surreal! Surrealista! Impressionantemente extraordinário! Eu desejei que aquele dia nunca terminasse. Quando cheguei em casa, desenhei um dos quadros que não saiam da minha cabeça. Foi uma experiência libertadora. Eu aprendi com Dalí que a arte é para ser sentida. Não cabe em fórmulas ou formas pré-concebidas. Foi a primeira vez na vida em que eu não tive vergonha de expor um desenho. Eu sentia muito orgulho do que eu fui capaz de fazer. Mesmo de olhos fechados, as imagens estavam ali, na minha cabeça. Aquela experiência me marcou.

Me tornei uma adulta que viaja a procura de museus. E eu passei a procurar por Dalí nos museus das cidades que eu visitei: Barcelona, Madri, Paris, Nova York...Dalí era um artista do mundo. E o mundo se abriu para mim.

Em função da falta de condições financeiras para realizar passeios e excursões numa escola pública da década de 1990, aquela foi a única vez que cruzamos a ponte Rio-Niterói. As professoras planejaram aquela atividade com muita antecedência, com muita dedicação e esforço. Aquele foi um dia que mudou a minha vida. Naquele dia eu aprendi que eu precisava de arte, pois a arte também liberta. Eu deixei de ser aquela menina que via o mundo desde uma janela. Eu aprendi que eu era capaz de voar. A escola pública me ensinou isso.

...

“Como será amanhã?” A cruel pedagogia do luto

Pintura de Alexandra Lima da Silva. (Guache sobre o papel, 2021)

2020. Ano 1 da pandemia de Covid-19. Este também foi o ano em que eu fiz 40 anos. Este foi o ano em que vivi enlutada. Crianças tornaram-se órfãs de pais, órfãs da escola, órfãs de um futuro? Como vamos restituir esta geração deste tempo roubado? Vivemos o tempo em que milhares de jovens e crianças aprenderam da pior maneira, o significado do luto: “ele é denso, opressivo, uma coisa opaca. O peso é maior de manhã, logo depois de acordar: um coração de chumbo, uma realidade obstinada que se recusa a ir embora”. (ADICHIE, 2021).

Dizer adeus não é um caminho fácil, não é. Respeitar o tempo de luto é parte da vida. Mas também só vive o luto quem amou, pois a dor é a celebração do amor, “aqueles que sentiam dor verdadeira tinham sorte de ter amado”.

Como sonhar um futuro quando o presente é um pesadelo?

A leitura de Ailton Krenak me fez pensar a urgência de um outro mundo, algo que os povos indígenas já tentam nos ensinar há muito tempo: a natureza precisa de tempo para se recuperar. Para que essa recuperação ocorra, a sugestão é parar as atividades humanadas que ameaçam a vida nos rios, árvores, e das muitas espécies e ecossistemas ameaçados "pelo desenvolvimento e pelo progresso". O legado da pandemia já é cruel para o meio ambiente.

Pintura de Alexandra Lima da Silva. (Guache sobre o papel, 2021)

Mas o que a dor ensina? "Essa dor talvez ajude as pessoas a responder se somos de fato uma humanidade" (Krenak, 2020, p. 5). Porque sim, nos acostumamos a naturalizar a desigualdade e o fato de que grande parcela da humanidade vive na completa miséria, sem direito a nada. Toleramos o absurdo. A falta de saneamento básico, por exemplo, parece não incomodar muitos governantes, afinal, "brasileiros mergulham no esgoto e não acontece nada". Mas o vírus poupa a natureza, ele "não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise." (KRENAK, 2020, p. 7).

Compreender os argumentos de Krenak nos coloca a urgência de não mais aceitar as coisas como estavam: não é natural. As desigualdades não são naturais. O modo de vida que a humanidade escolheu abandona a própria sorte os mais vulneráveis. Não há justiça. Não somos o sal da terra. É doloroso concordar com Krenak quando ele diz que "somos piores que a Covid-19" porque somos destrutivos e predatórios.

O que essa pandemia nos ensina? Silêncio.

É tempo de recolhimento. É tempo de respeitar nossos limites. É tempo de parar de produzir, de destruir. Respiremos. "É hora de contar histórias as nossas crianças, de explicar a elas que não devem ter medo". Um outro mundo é possível, acredita Krenak.

Mas existe uma dimensão pedagógica nos momentos de crise? "Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?"

A partir da leitura de Boaventura de Sousa Santos, pude situar a pandemia num contexto de uma crise previamente existente, tendo em vista o cenário de permanente crise imposto pelas medidas neoliberais desta fase do capitalismo.

Nas palavras do sociólogo português, "a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou degradação dos salários". (Santos, 2020, p. 6). Tal crise tem por objetivo legitimar a concentração de riqueza e impedir providências em relação a iminente catástrofe ecológica, provocada pela relação destrutiva do capitalismo com o meio ambiente e com as reservas naturais do planeta.

Os argumentos do autor me convencem da urgência de mudar as bases nas quais o capitalismo se estrutura, tendo seus companheiros inseparáveis o colonialismo e o patriarcado.

A gravidade da pandemia reside no agravamento da extrema desigualdade social em muitos países. A pandemia é perigosa principalmente num cenário de falta de serviços de saúde pública para todos, na égide de uma sociologia das ausências.

Apontada como uma saída para conter o avanço da doença e do colapso do incipiente sistema de saúde em países como Estados Unidos e Brasil, a quarentena é especialmente difícil para alguns grupos: mulheres, trabalhadores precários, informais, os sem-teto e as populações em situação de rua, os moradores de periferias pobres das cidades, favelas, os internados em campos para refugiados, os imigrantes indocumentados, as pessoas com deficiência. Assim, a crueldade da pedagogia do vírus reside no reforço da injustiça, da discriminação e na exclusão social.

Contudo, tais assimetrias se tornam mais visíveis agora, tendo em vista o pavor daqueles que não estão habituados a experiência da dor e do sofrimento para sobreviver num mundo que se faz insalubre.

O cenário de caos de uma pandemia expõe as fragilidades do capitalismo, que não tem um modelo de justiça social na agenda. A pandemia ensina que sim, é preciso mudar, pois o futuro estará sempre ameaçado enquanto os modos de produzir e existir seguirem sendo predatórios e injustos, pois, "só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será

> possível começar a pensar uma sociedade em que a humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita" (Santos, 2020, p. 66).
>
> Ou a gente muda, ou a gente se extingue, é isso que um vírus nos ensina.

...

Caminhos de cura

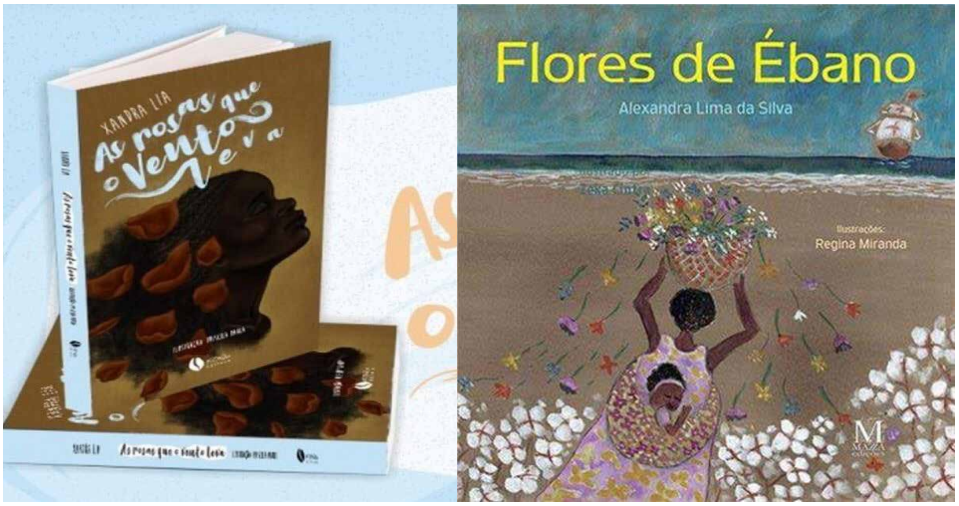
Pintura de Alexandra Lima da Silva. (Guache sobre o papel, 2021)

A descoberta da pintura e da escrita de literatura infantojuvenil foram os caminhos que eu encontrei para seguir acreditando que o sol brilhará no final disso tudo, em tempos de tantas perdas, sofrimento e luto, com milhões de pessoas mortas por Covid-19 em todo o mundo.

O confinamento e o isolamento social tornaram ainda mais urgentes o investimento em políticas públicas na educação pública e na pesquisa. O fomento para uma outra literatura infantil também se faz necessário, posto que esta é uma geração profundamente impactada pela crise. Investir em livros de qualidade, num cenário dominado por games, é investir em saúde e qualidade de vida das crianças e jovens. É tempo de nos reinventar para seguirmos existindo. Respeitar e zelar pelo o direito de jovens

e crianças à uma educação de qualidade, é dever de toda a sociedade. É também preciso fomentar uma literatura infantojuvenil que contemple a diversidade e que respeite a dignidade de jovens e crianças.

Foi neste cenário de dor e lutos, que nasceram meus primeiros livros voltados para o público infanto-juvenil, os quais hoje considero os mais significativos da minha trajetória acadêmica: ***As rosas que o vento leva,*** publicado pela editora Kitabu e ***Flores de ébano***, pela editora Mazza, ambas editoras afrocentradas e lideradas por mulheres negras.



Capas dos livros ***As rosas que o vento leva*** e ***Flores de ébano***. (Fotos do acervo autora)

Eu decidi que escrever para quem também não está na universidade é uma aposta no futuro. É importante que sigamos conversando com quem está na educação básica, e principalmente, devemos lutar para que jovens e crianças se sintam representadas/os nas histórias que leem, nas práticas cotidianas nas escolas.

Inspirada em bell hooks:

> Decidi publicar livros infanto-juvenis também como uma resposta a pais e mães, sobretudo mães negras, que me disseram que, uma vez que meus livros de teoria ajudaram jovens adultos a descolonizar a mente, eu poderia escrever livros para crianças que também desafiassem o racismo e o machismo. (hooks, 2020, p. 215).

Com bell hooks, compreendo que é preciso "ensinar fora do contexto de sala de aula é uma forma de assegurar que a educação democrática seja acessível a todas as pessoas (...). (hooks, 2020, p. 215).

Escrever livros para o público infanto-juvenil é uma maneira de promover reparação comigo mesma, e com as meninas da minha geração. A autoestima importa. Essa não deveria ser uma preocupação secundária nas práticas educativas. É preciso contar histórias que inspirem.

Outra estratégia adotada por mim foi ocupar as redes sociais, pois este pode ser um caminho para estreitar conversas com responsáveis, estudantes universitárias/os, estudantes da educação básica, docentes e público em geral.

Em tempos de pandemia, eu vivi a "Era das *Lives*". Por meio das ferramentas possibilitadas pela *internet*, eu acreditei que estava fazendo meu papel de professora, e tentei divulgar os resultados de minhas pesquisas a respeito das narrativas e o protagonismo de pessoas negras que, mesmo em condições terríveis, como foi o caso da escravidão, se levantaram, resistiram, se tornaram autoras e protagonistas das próprias histórias, em primeira pessoa.

O livro ***As rosas que o vento leva*** é voltado para o público juvenil. O título remete ao protagonismo feminino, aquelas mulheres negras que nem sempre são lembradas. É também uma metáfora para a dor, as separações, o esquecimento. Este livro fala também, da importância do afeto, da solidariedade e dos laços familiares. Eu gosto especialmente da relação da protagonista, uma anciã, com uma jovem menina, remetendo a importância da ancestralidade e da passagem de saberes entre as gerações. E como é importante valorizar essas guardiãs das memórias nas famílias.

O outro livro, ***Flores de ébano***, é voltado para o público infantil e juvenil, e versa sobre 12 mulheres que lutaram pela liberdade, entre os séculos XVIII e XIX, em diferentes lugares, na diáspora. Eu conto um pouco das histórias de Harriet Tubman, Esperança Garcia, Sojourner Truth, dentre outras. Nos dois livros, eu utilizo as flores e as rosas como inspiração, na proposição de pensar o florescimento de todas estas mulheres, que se tornaram sementes, a meu ver.

Outro espaço que não deve ser abandonado é a pesquisa e a pós-graduação, bem como, a captação de recursos para a criação de produtos voltados para as demandas deste tempo de tantas incertezas. Acredito que ocupar o espaço de um Programa de Pós-Graduação em Educação, numa universidade pública como a UERJ, é ter oportunidade de acessar recursos singulares. Apesar da grave crise econômica que atingiu o Estado do Rio de Janeiro, o que impactou inclusive no pagamento dos salários docentes, ainda assim, produzimos pesquisa com muita qualidade. E isso não é pouca coisa. Produzir, apesar das condições adversas, é também, um ato de resistência em tempos de negacionismos e ataques à coisa pública. E produzir conhecimento socialmente relevante, a partir das demandas e urgências da sociedade, que paga impostos e que financia a universidade pública, é uma agenda inegociável para mim. Retornar para a sociedade o conhecimento produzido nas universidades é de fundamental importância e as crianças e jovens merecem especial atenção e respeito neste retorno. É nisso que eu acredito.

...

De volta à escola: A necessidade de esperançar as práticas em tempos incertos

2021. Ano 2 da Pandemia de Covid-19. Escrevo sobre meu presente. Este é o ano do Centenário de Paulo Freire. Lembro que o Brasil que Paulo Freire sonhou era um lugar de esperança, de amor, de diálogo. Era um lugar de escuta, de acolhimento, de educar com afeto, em toda parte.

Sem censura. Sem medo. Com liberdade. Com carinho.

Educava-se debaixo de uma mangueira. Num quintal. Em uma escola com muitas janelas. Abertas para ver o mundo.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921. O que ele diria para as crianças nascidas em 2021?

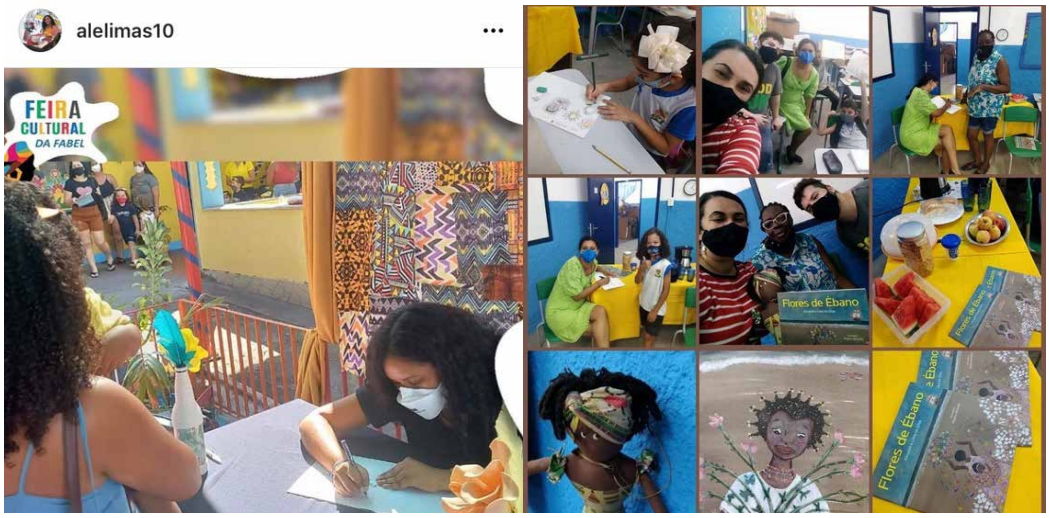
Sejam fortes?

Lutem?

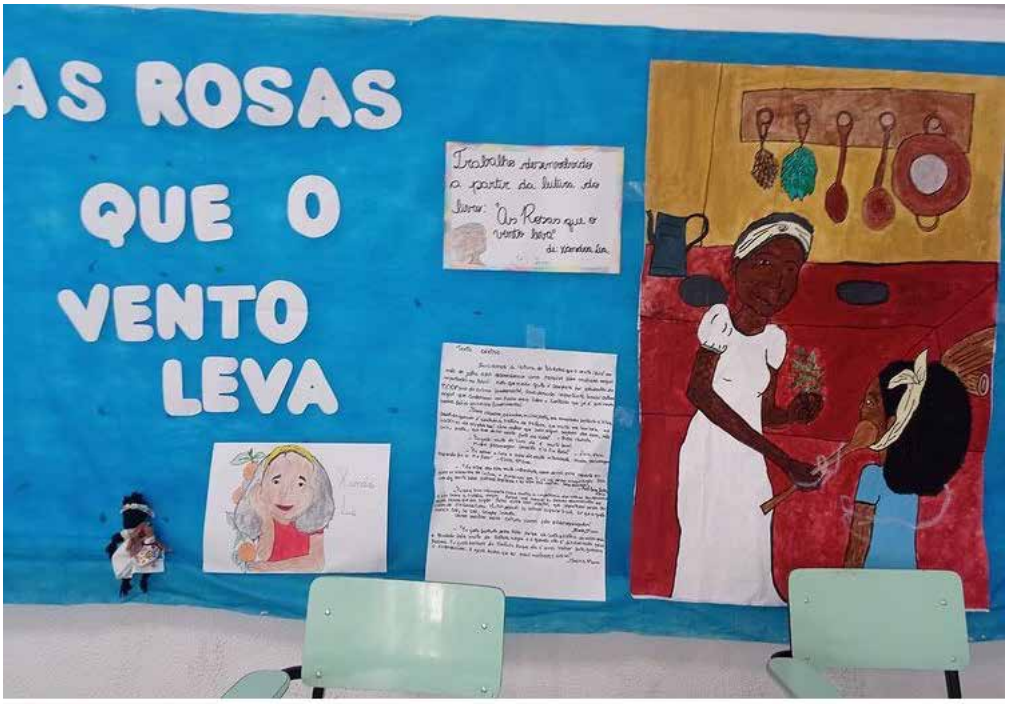
Acreditem no sonho?

A exemplo de milhões de brasileiras, eu fui infectada pelo novo coronavírus enquanto aguardava a primeira dose de uma vacina, que nunca chegava.... Este foi o ano em que o Brasil atingiu a marca de mais de 600 mil vidas perdidas.

Mas este também foi um ano de cura. E essa cura veio quando decidi me reencontrar com as escolas e pude respirar novamente ao conversar pessoalmente com jovens e crianças que vivenciaram o distanciamento social e o ensino remoto.



Eventos nas escolas públicas com as crianças. (Fotos do acervo da autora)



Lançamento de livros. (Acervo da autora)

Vacinada, poder voltar à escola devolveu-me a alegria da docência, algo que eu tinha perdido na frieza e distância das telas do computador. Calor humano e afeto importam. Ainda que nossos sorrisos estejam cobertos pelas máscaras, olhos nos olhos nos fazem sentir afetos e ternuras de estar perto.

Iniciei este texto no ano de 1991. Um ano em que a escola me curou. Passados 20 anos, a escola me curou novamente. Do luto à esperança. É tempo de deixar o futuro nascer.

Esperancemos!

Referências

ADICHIE, C. **Notas sobre o luto**. São Paulo: Cia das Letras, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

hooks, b. **Ensinando Pensamento Crítico**: Sabedoria Prática. São Paulo: Elefante, 2020.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

CAPÍTULO 6

LIÇÕES DO ALÉM? IMPLICAÇÕES NO USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE EDUCADORES FALECIDOS

Vinícius Ferreira Galvão
Eunice Pereira dos Santos Nunes
Cristiano Maciel
Vinícius Carvalho Pereira
Kátia Morosov Alonso

Introdução

"Ler um bom livro é como conversar com as melhores mentes do passado." (DESCARTES, 1960, p. 7). De acordo com filósofos como Descartes (1960), Hume (2009), Popper (2004) e Emmanuel Kant (1944), esta célebre frase evidencia que estamos ativamente engajados com legados de gerações passadas, representando uma das formas mais tradicionais de estudo, pesquisa e aquisição de conhecimento.

Alinhado a isto, com o avanço da tecnologia, o conhecimento passou a ser publicado em diferentes mídias com maior alcance e amplo compartilhamento, sem que as pessoas, necessariamente, levem em consideração se determinado material faz parte ou não de um legado digital que inclui autores falecidos. Se toda obra, após falecimento de seu autor, se torna um legado para potenciais consumidores, tal contexto se torna mais complexo diante das particularidades de materiais didáticos digitais, que nem sempre recebem o mesmo tratamento de artefatos pedagógicos publicados por editoras tradicionais.

O acesso ao legado digital, seja em tempo real ou não, acontece no ciberespaço. Logo, se antes o processo de ensino e aprendizagem na educação formal era construído em salas de aula físicas, segundo as regras próprias das instituições educacionais, o aprendizado e o convívio no ciberespaço também têm suas regras, etiquetas, infrações etc., e configuram quem nele habita, instituindo normas sociais, hábitos, costumes e uma cultura no sentido pleno do termo. (DOS SANTOS; DA SILVA, 2011).

Deste modo, embora as tecnologias digitais (TD) ofereçam condições para a existência de uma cultura virtual associada aos ciberespaços, o processo de ensino e aprendizagem precisa considerar os aspectos afetivos, a sociabilidade e a interação. (DE SOUZA; COSTA, 2005). Tais elementos são importantes sempre que estão em jogo projetos educativos. De toda maneira, durante a pandemia

de Covid-19, a educação mediada por TD foi evidenciada em virtude de suas diferentes implicações (SANTOS e SCHNEIDER, 2020), acelerando mudanças e reflexões que mais lentamente transcorreriam em tempos não pandêmicos.

Nesse contexto, vários aspectos e elementos influenciaram os processos do ensinar e aprender: dificuldades para e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais (DE SOUZA; SILVA; NUNES, 2020; VERSUTI *et al*., 2020); o não reconhecimento imediato das maneiras pelas quais professores e alunos constituem seus percursos de estudos (PACHECO *et al*., 2019); a sensação de não efetividade do ensino mediado pelo uso intenso das TD (LIMEIRA; BATISTA; DE SOUZA BEZERRA, 2020); e, por fim, o uso dos legados digitais de educadores falecidos.

Entre os vários fenômenos decorrentes do uso intenso das TD nos processos educativos, um deles parece bastante importante: o legado digital de professores falecidos nos denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Afinal, como ficam os aspectos legais, afetivos e sociais concernentes a tais legados?

A circulação de conteúdos pelo e no ciberespaço tem favorecido a interconexão digital entre as pessoas, como um dos principais elementos da cibercultura. (LÉVY, 1999, p. 17). Assim, formam-se diferentes cenários para preservação e uso do legado digital, também conhecido por memória digital.

No fluxo de informações contidas potencialmente no ciberespaço, um recente caso chamou atenção no mundo: um professor da Universidade de Concordia, François-Marc Gagnon, faleceu em 28 de março de 2019 (MURDOCH, 2019), porém, após um ano de sua morte, ele "reapareceu" lecionando disciplinas *on-line*, como se sua morte jamais tivesse acontecido. Um aluno, ao entrar em contato com o professor por meio do AVA, não obteve sucesso, logo buscou pelo nome do professor na *internet* e encontrou nos primeiros resultados o obituário do docente (CHIN, 2021), muito embora o material por ele produzido continuasse a ser usado pela instituição de ensino superior.

Mesmo que a universidade tenha os direitos autorais sobre o material do curso desenhado por Gagnon, não se sabe se o professor consentiu o uso póstumo. (CHIN, 2021). Sem dúvida, tal problemática apresenta questões importantes no uso das produções docentes pelas instituições em geral, incluindo as educacionais, gerando debates relevantes nesse campo. (SELWYN, 2019). Assim, tem-se como problema nesta pesquisa: quais as implicações do uso póstumo de materiais didáticos digitais por instituições de ensino sem a anuência dos autores?

Portanto, o objetivo deste capítulo constitui-se em compreender possíveis impactos éticos, legais, afetivos e sociais da utilização de materiais didáticos produzidos por docentes já falecidos, considerando que se trata de legados digitais dos respectivos autores. Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, que iniciou por uma Revisão Sistemática (RS) da literatura, e na sequência foi aplicado um questionário com docentes voluntários para fins de coleta de opiniões acerca do tema em pauta. Os achados da pesquisa foram analisados com vistas a implicações e reflexões importantes sobre a temática.

Este artigo está organizado da seguinte forma: após a introdução, apresentam-se na seção 2 conceitos relacionados a legado digital, educação e imortalidade. A seção 3 relata o percurso da pesquisa, mostrando os materiais e métodos aplicados; a seção 4 apresenta os resultados e discussões; e, por fim, a seção 6 traz as considerações finais deste estudo.

Legado digital e imortalidade

A maior parte dos dados relacionados à vida humana hoje está armazenada em meios digitais. No entanto, uma questão pertinente tem recebido crescente atenção da academia (BARANAUSKAS *et al*., 2014): **a preocupação com os dados póstumos dos usuários de tecnologia**. Bens digitais, como, por exemplo, logins, senhas, fotos, vídeos, e-mails, documentos diversos, entre outros, podem ser transferidos e, subsequentemente, herdados por pessoas que o proprietário designar em vida. No entanto, os serviços digitais nem sempre possuem meios para lidar com o processo de herança e preservação desse legado, e muitos usuários de tecnologia não são conscientes da existência dos dados que construíram ao longo dos anos. Esses fatores, combinados com outros relativos aos tabus da morte (RODRIGUES, 2006), colocam em risco a perda do legado e o acesso por gerações futuras. (MACIEL e PEREIRA, 2013).

No campo da educação, os estudos de Ochôa e Batata (2018) evidenciam a importância de preservar a história e o legado de profissionais do passado. Neste âmbito, parte dos trabalhos publicados por pesquisadores e educadores estão amplamente disponíveis em repositórios digitais, bases de dados científicas e *e-books*, por exemplo. Por outro lado, anotações de aula, planejamentos de curso, apostilas e handouts produzidos como material didático frequentemente se perdem, após alguns anos, sem que haja um arquivamento sistemático desses construtos textuais pedagógicos.

A diferença de tratamento que essas produções recebem repete-se como padrão no mundo todo e justifica a classificação criada por Charles P. Auger (1975) para diferenciar *white literature* (obras facilmente recuperadas em pesquisas bibliográficas, produzidas e chanceladas em sistemas de revisão por pares, como no caso de artigos científicos e livros submetidos a pareceristas) e *grey literature* (produções fora dos circuitos acadêmicos e editoriais que frequentemente não são indexadas sistematicamente em bibliotecas, a exemplo de relatórios, materiais instrucionais, projetos etc.).

No caso específico de Gagnon, a Universidade é detentora dos direitos autorais sobre os trabalhos e materiais de aula produzidos pelo educador (CHIN, 2021), mas há uma lacuna quanto ao direito de uso póstumo. Segundo Leroux (2012), aulas póstumas são conhecidas pela comunidade acadêmica e são consideradas como uma forma de homenagear estudiosos do passado. Um exemplo é o curso póstumo criado a partir das obras de Petre Andrei, sociólogo que teve diversos trabalhos perdidos durante a 1ª e 2ª Guerra Mundial. (DUMITRU, 2017). O curso foi criado a partir das anotações de alunos que participaram de suas aulas e dos livros e cadernos de Petre, que sobreviveram à passagem do

tempo. (DUMITRU, 2017). Radicalizando esse conceito para os propiciamentos das TD, Galvão e Maciel (2020) apontam a possibilidade de recriação virtual de "professores ensinando" por meio de seus legados gerados em vida. Com a aplicação de técnicas computacionais, tendo destaque para o uso de *big data*, redes neurais e avatares, seria possível manter os docentes "vivos" e em ativos no ambiente digital, muito tempo após o seu falecimento.

Salienta-se que o legado digital traz diversas considerações e desafios conforme o país, a legislação vigente, a cultura, entre outros aspectos. (BEPPU; MACIEL, 2020). Como qualquer legado, é sujeito a questões de herança e interesses comerciais, os quais nem sempre estão alinhados. Considerando o foco deste estudo, as discussões do trabalho permeiam a dimensão de tornar o legado do professor – associado a meios tecnológicos desde a reprodução de suas aulas via AVA até técnicas computacionais como redes neurais e *big data* – como uma forma de dar continuidade a cursos e disciplinas sem a necessidade da presença do docente vivo ou ativo com os alunos, bem como implicações pedagógicas de adotar um material didático de autor falecido sem a contratação de um facilitador vivo para mediar o processo de ensino e aprendizagem com esse material. Assim, a pesquisa coloca em discussão como unir educação e os meios tecnológicos supracitados em contextos de legado digital sem infringir aspectos éticos e legais, afetivos e sociais.

Percurso da pesquisa

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo exploratória. Para este estudo, optou-se por duas técnicas principais: revisão sistemática e coleta de dados via questionário. A primeira técnica objetivou encontrar na literatura especializada trabalhos significativos para o tema de pesquisa. Os resultados da RS auxiliaram no embasamento teórico deste trabalho. Por sua vez, a coleta dos dados via questionário permitiu investigar a opinião de docentes sobre o tema em pauta.

Revisão sistemática

A RS foi realizada seguindo o roteiro proposto por Conforto *et al*. (2011), que prevê três fases:

1. Entrada, que inclui o planejamento e o protocolo da RS;
2. Processamento, que inclui as etapas de busca, análise dos resultados e documentação;
3. Saída, que gera os relatórios e síntese dos resultados.

Na primeira fase (entrada), foi estabelecido o protocolo com as diretrizes a serem seguidas na revisão. Dentre as diretrizes, foram considerados os estudos primários publicados nos últimos 5 anos (2016-2020), a fim de encontrar novas abordagens que respondessem a questão de pesquisa "O que revelam os estudos sobre uso de materiais de professores falecidos no contexto educacional?"

O protocolo traz os critérios de inclusão e exclusão dos estudos. Foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: i) publicações associadas a aulas póstumas; ii) publicações que abordassem o uso

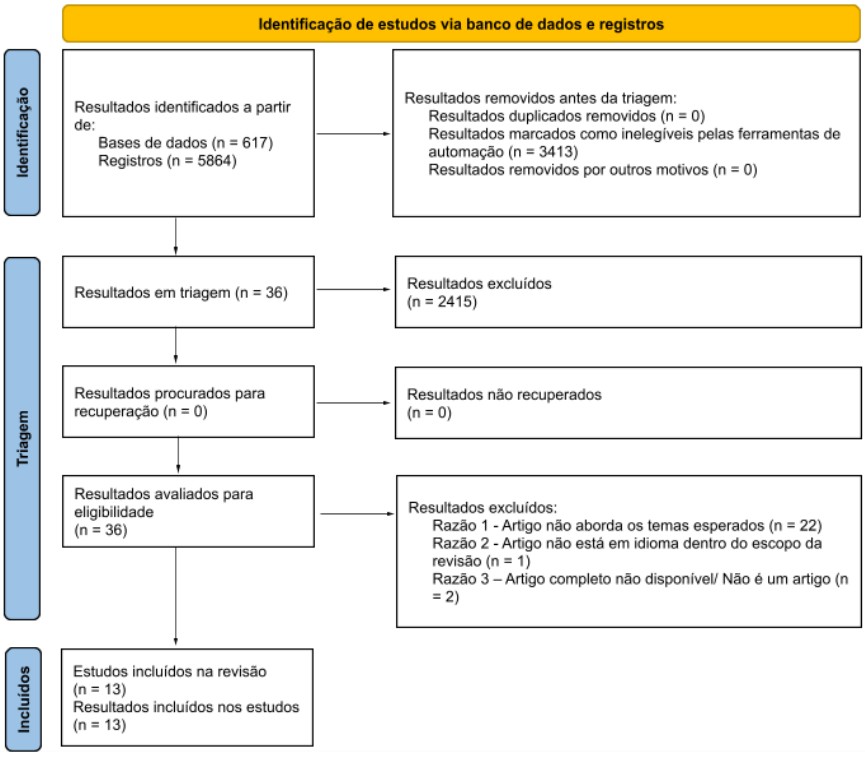
do legado de educadores falecidos; iii) publicações sobre aspectos éticos e legais, afetivos e sociais envolvendo tecnologia e educação. Como critérios de exclusão: artigos que não atendiam aos critérios de inclusão, ou atendiam, mas não estavam disponíveis publicamente. Foram considerados estudos publicados em português e inglês.

Na fase de processamento foi realizada a condução da busca dos estudos baseada na combinação das *strings* pré-definidas no protocolo, a saber:

I. "educação" *and* "morte" *and* "tecnologia" *and* "substituição do professor";
II. "professores falecidos";
III. "educação" *and* "póstuma" *and* "tecnologia";
IV. "*education*" *and* "*death*" *and* "*technology*" *and* "*replacing the teacher*"; "*Deceased teachers*";
V. "*education*" *and* "*death*" *and* "*digital world technology*";
VI. "*teaching*" *and* "*post death*" *and* "*postmortem*".

As *strings* foram aplicadas no *Google* Acadêmico, que integra várias bases de dados. A Figura 1 apresenta o fluxograma que descreve as diferentes fases da RS e mapeia o número de artigos (estudos) identificados, incluídos e excluídos, bem como os motivos das exclusões, baseado no modelo PRISMA. (PAGE *et al*., 2021).

Figura 1 - Fluxograma descrevendo as fases da RS.



Fonte: Elaborado pelos autores baseado em PAGE *et al*. (2021)

Durante a etapa de seleção preliminar (triagem), foi realizada a leitura do título e do ***abstract*** de cada trabalho, tendo sido incluídos 36 artigos que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão. Desses, 13 artigos foram incluídos na etapa final. Salienta-se que para a seleção final (incluídos) foi realizada a leitura na íntegra dos 36 artigos pré-selecionados. Por fim, na fase de saída foram produzidos documentos que registram a extração dos resultados obtidos. Uma síntese dos estudos incluídos na RS é apresentada na seção 4 (Resultados e Discussões).

Questionário

A partir dos resultados da RS, foi possível construir o questionário, aplicado com 15 docentes (público-alvo: Mestres, Doutores, Pós-Doutores de instituições de ensino públicas ou privadas). O questionário é composto de questões abertas e fechadas, entre questões demográficas e outras mais específicas sobre direitos autorais, experiência docente e aulas póstumas. O questionário foi dividido em quatro seções, a saber:

1. **Contextualização da pesquisa e termo de consentimento** - descrição dos objetivos do estudo, fins da utilização dos dados, riscos da coleta de dados, dados de contato dos autores, entre outras informações. As etapas descritas nesta seção dizem respeito a procedimentos deste estudo aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMT.
1. **Dados Demográficos** - identificação do perfil dos voluntários em relação à geração tecnológica de que mais se aproximam, bem como informações do contexto educacional do qual fazem parte, para posterior cruzamento com os resultados do objeto de estudo.
1. **Uso de material de educador falecido** - inicialmente, apresentou-se o caso do professor Gagnon, com links sobre a homenagem da Universidade de Concórdia ao professor (MURDOCH, 2019) e a matéria jornalística. (CHIN, 2021). Em seguida, apresentaram-se nove questões (abertas e fechadas) sobre a temática para os participantes responderem.
1. **Agradecimentos** - Agradece a colaboração dos participantes.

O questionário foi revisado por dois especialistas da área de Educação. Na sequência, o link do questionário, acompanhado do objetivo da pesquisa, foi enviado diretamente pelos autores desta pesquisa para 22 docentes via *WhatsApp* e *e-mail,* sendo que estes podem ter replicado a mensagem. Obtiveram-se 15 questionários respondidos. Por fim, a análise dos resultados foi realizada de forma qualitativa seguindo as orientações de Bauer e Gaskell (2017). As respostas dos docentes voluntários foram organizadas e comparadas com os achados da RS, a fim de verificar quais pontos convergem ou divergem em relação aos aspectos éticos e legais, afetivos e sociais.

Resultados e discussões

Inicialmente serão apresentados os resultados da RS na seção 4.1. Em seguida, a seção 4.2 apresenta os resultados obtidos a partir dos dados coletados do questionário. Por fim, conduzimos as discussões que levam ao propósito final deste estudo.

Resultados da revisão sistemática

Uma síntese dos 13 artigos incluídos na RS é apresentada nesta seção, organizando-se os trabalhos nas seguintes categorias: i) aspectos éticos e legais do legado digital; ii) desafios na educação a distância e no uso de tecnologias para educação; iii) "instrumentalização" do ensino; iv) importância da preservação do legado de gerações passadas.

Na categoria "aspectos éticos e legais do legado digital", encontra-se o trabalho de Beppu e Maciel (2020), que aborda as questões de privacidade, consentimento, propriedade e posse, entre outros aspectos relacionados à legalidade do legado digital. A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) ainda não alcança amplamente o tratamento dos dados de pessoas mortas, mas inclui a proteção e o uso adequado do legado como uma extensão do direito constitucional à intimidade e à vida privada, principalmente relacionado a quais aspectos do legado devem ser compartilhados. No caso de Gagnon (CHIN, 2021), os direitos autorais são questionáveis, uma vez que a instituição está de posse dos materiais produzidos ao longo de sua carreira acadêmica enquanto funcionário da instituição.

Na categoria "desafios na educação a distância e no uso de tecnologias para educação", há seis trabalhos. Fuckner (2020) identificou pontos positivos e desafios na modalidade de educação a distância (EaD) por meio de um estudo de caso que associou a aplicação de questionário e registros eletrônicos do *YouTube*, *WhatsApp* e o aplicativo mentimeter.com, além de fontes documentais (anotações dos voluntários e pontuação nos questionários). O autor destaca que a EaD, com suas TDs, trouxe benefícios (FUCKNER, 2020) como, por exemplo, um número maior de alunos poderem ser atendidos ou o fato de o processo de ensino e aprendizado poder acontecer a qualquer tempo e de qualquer lugar. Por outro lado, há desafios como infraestrutura inadequada na residência dos alunos, baixo nível de interatividade nas aulas remotas, baixa motivação, problemas de afetividade e sociabilidade (até mesmo por parte de professores) e esgotamento psicológico acelerado dos sujeitos. Esses desafios aparecem como uma lacuna na literatura e demandam estudos para serem superados.

Já o trabalho de Pacheco *et al*. (2019) analisou o perfil do aluno tecnológico e sua relação com o educador na era digital, na qual os alunos nativos digitais esperam que educadores e instituições sejam capazes de vencer os desafios dos avanços tecnológicos e façam uso de recursos como jogos, vídeos e aplicativos em suas aulas para tornar o processo de aprendizagem uma experiência mais interativa, colaborativa e produtiva e, consequentemente, mais afetiva e social.

Alinhado a essa categoria, Reamer (2019) apresenta um estudo focado na capacitação de profissionais para atuar em trabalhos sociais (com pessoas com deficiência, idosos, pessoas em situação de rua etc.). Os resultados mostraram indícios de que o uso exclusivo da EaD pode não ser efetivo, uma vez que as aulas de campo e a interação humana presencial são importantes para avançar nos aspectos culturais, afetivos e sociais, apresentando desafios que não seriam superados apenas com materiais digitais postados em um AVA.

Já o trabalho de Rauli e Pessini (2019) estudou o papel social dos avanços tecnológicos para o futuro. Por um lado, o avanço tecnológico está permitindo novas possibilidades de ensino-aprendizagem; por outro, tais avanços ainda não eliminaram problemas humanos como injustiça social, poluição, aquecimento global e preconceito, o que desafia o educador a transmitir valores e conceitos positivos ao ensinar em qualquer área de conhecimento, uma vez que esses valores são construídos com o meio e a interação humana, não apenas consumindo dados e informações digitais de forma robótica.

Mackenzie-Bowie (2018), por meio de uma revisão bibliográfica em língua inglesa, procurou evidências da capacidade de aprendizado dos computadores e se tal capacidade equivale a um processo de ensino e aprendizagem melhor. O autor constatou que, apesar de as máquinas serem capazes de assimilar e reconhecer padrões em um tempo exponencialmente mais rápido que qualquer ser humano, elas falham em compreender o significado das palavras, interpretar erros, repetições e redundâncias realizadas com intenção poética, e em interações verbais com humanos. O autor concluiu que a educação mediada por TD não causará o desaparecimento de instituições de ensino, mas irá transformar a forma como os alunos aprendem e os professores ensinam, tornando a arte de ensinar um processo inclusivo, lúdico e interativo. Tais características podem despertar uma variedade de impulsos emocionais durante o aprendizado do indivíduo, uma vez que a afetividade se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente por situações e circunstâncias inerentes ao meio em que está.

Por fim, Berwing (2017), por meio de um estudo teórico baseado na observação de alunos do Ensino Superior, constatou que a tecnologia é apenas um meio, uma ferramenta para auxiliar o processo de ensino, e não poderia substituir recursos de ensino tradicionais, como sala de aula, trabalhos escolares e projetos em grupo.

Nos trabalhos relacionados à categoria "desafios na educação a distância e no uso de tecnologias para educação", a tecnologia é vista como mediadora no ensino e aprendizagem e, apesar dos desafios, é um complemento positivo aos métodos clássicos de ensino, mas não um substituto. Os trabalhos incluídos na RS destacaram que o aprendizado por meio de TD não deve substituir o professor ou diminuir a comunicação e inter-relação dos sujeitos envolvidos. A tecnologia como categoria geral não pode ser usada indiscriminadamente; no contexto da educação, é preciso pensá-la como TIC ou TD, considerando as especificidades desses conceitos e os modos como diferentes tecnologias são afetadas

pelos aspectos éticos e legais inerentes à questão. Quanto à categoria "instrumentalização" do ensino, nota-se na literatura que existem instituições de ensino que têm dado preferência a formar alunos para passar exames específicos (ex: ENEM, Exames da OAB etc.). Carotenuto *et al*. (2020) se referem à "instrumentalização" do ensino ao tratarem desse fenômeno: "[...] "Olhando para um tempo pretérito marcado por práticas de ensino "magistrocêntricas" e instrucionais, ainda resistentes, diagnosticamos uma "pressão" cada vez maior sofrida pela escola, para que esta seja 'moderna'. Devido às pressões econômicas, as instituições se tornam mais reprodutoras do que produtoras de conhecimento e, devido à lógica mercadológica, são incentivadas a terem menos atenção ao processo de ensino e mais aos resultados; assim, instrumentalizam o processo de ensino. Os meios, via tecnologias, para a substituição do educador podem ser compreendidos como uma espécie de corte de custos. Tais características ecoam no caso de Gagnon (CHIN 2021), pois os materiais do professor falecido foram apenas instrumentalizados para continuidade dos cursos.

Por fim, em relação à categoria "importância da preservação do legado de gerações passadas", nota-se na literatura que as possibilidades de uso e destinação de dados póstumos são diversas, mas as iniciativas ainda são incipientes, como mostra o trabalho de Galvão e Maciel (2020) no campo da educação. Os autores discutem a possibilidade da recriação digital de pessoas buscando "reviver" educadores do passado. Além disso, merecem destaque a investigação de Bainbridge (2018), que investiga a preservação da história de famílias e indivíduos por meio de dados recriados a partir da história de suas vidas, e o trabalho de Albuquerque (2016) na área do entretenimento, estudando a recriação digital de avatares de atores, cantores, dançarinos, entre outros artistas.

Associados a esta última categoria, Ochôa e Barata (2018) destacam a importância de preservar as informações e documentação dos falecidos, como forma de homenagem às gerações passadas. Na perspectiva espiritual, Leigh (2017) aponta que a abordagem do legado de entes queridos falecidos é uma forma de pais e filhos aprenderem com o passado e lidarem com a dor do luto, tirando o foco da perda, e dando atenção aos momentos e lições que puderam compartilhar com o falecido.

Já Leitão *et al*. (2017) destacam que o uso ético do legado digital pós-morte é um dos principais desafios para a área de Interação Humano-Computador. Enquanto usuários de tecnologia continuarem produzindo dados e interagindo por meios digitais, seus dados irão perdurar por muito tempo após a sua morte. Logo, isso abre oportunidades para interação póstuma com os materiais que o falecido produziu, o que é evidente no caso Gagnon. (CHIN, 2021).

A RS revelou aspectos sobre o quão complexos são os fatores que englobam o processo de ensino e aprendizagem com uso intenso da Transformação Digital, da implantação da LGPD e dos avanços do legado digital. Porém, é importante ressaltar que a RS respondeu à questão de pesquisa, mas não encontrou trabalhos com temáticas relacionadas ao caso Gagnon (CHIN, 2021), apesar de termos

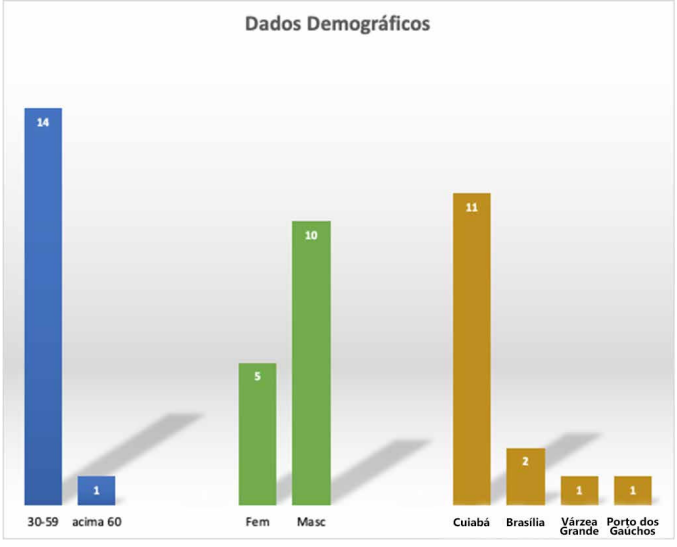
descritores que visavam essa aproximação bibliográfica. Diante dos achados da RS, verifica-se que as aulas póstumas e o uso do legado digital de educadores falecidos e seus impactos surgem como uma lacuna na literatura e demandam o desenvolvimento de pesquisas acerca dos aspectos éticos, legais, afetivos e sociais dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente diante do avanço das tecnologias na educação.

Em suma, de forma geral, percebeu-se que: 1) o uso dos materiais de docentes falecidos ainda não é um tópico de ampla atenção da comunidade acadêmica; 2) há estudos em relação à importância do legado digital, especialmente, no valor de sua preservação para gerações futuras que podem ser aproveitados; 3) há exploração do uso de inteligência artificial e robôs para "substituir o papel do educador"; 4) a exploração adequada do tópico de estudo exige uma abordagem transdisciplinar por abordar múltiplos aspectos que envolvem direitos autorais, perspectivas socioeconômicas e viabilidade dos processos envolvidos na educação mediada por tecnologias; as complexidades afetivas, sociais e técnicas inerentes do processo de aprendizagem; os desafios de lidar com as características emocionais, legais, sociais etc. presentes no evento da morte (seja de um educador ou de um indivíduo), e as limitações tecnológicas presentes.

Resultados do questionário – perfil dos participantes

A Figura 2 apresenta o gráfico com o perfil demográfico dos participantes em relação à idade, ao gênero e à cidade de origem, nesta ordem. Participaram da pesquisa 15 voluntários, oriundos dos estados de Mato Grosso e Brasília.

Figura 2 - Distribuição do número de participantes por, respectivamente, faixa etária, gênero e cidade de origem

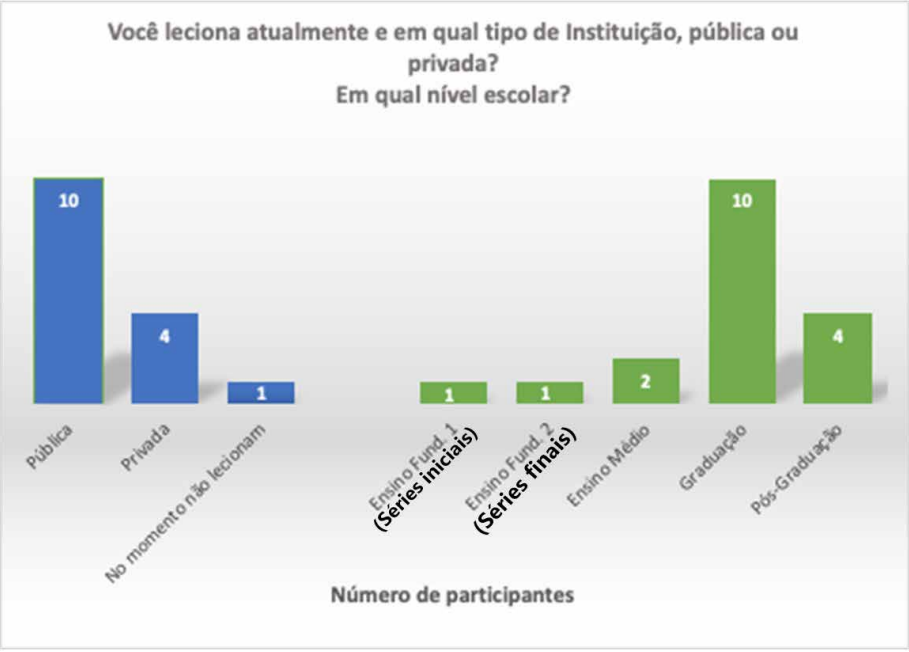


Fonte: Elaborado pelos autores.

Os docentes respondentes têm formação em diferentes áreas de conhecimento: Engenharias, Arquitetura e Urbanismo, Psicologia, Medicina/Oncologia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Física Ambiental, Odontologia, Microbiologia na Ciência de Alimentos, o que foi relevante para a pesquisa, uma vez que trouxe diferentes perspectivas à discussão.

Ainda como parte dos dados demográficos, os participantes responderam se lecionam em instituições de ensino pública ou privada ou se não estavam na ativa. Também foi perguntado em qual nível escolar lecionam (Séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação). Nesta pergunta era possível selecionar mais de uma opção. A Figura 3 apresenta a distribuição das respostas dos participantes.

Figura 3 - Distribuição do número de participantes por tipo de instituição ou se não lecionam (à esquerda), e em quais níveis de ensino cada participante atua (à direita).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em seguida, apresentaram-se nove questões específicas sobre a temática "substituindo um educador falecido com seus materiais" para que os participantes respondessem, sendo uma questão aberta e oito fechadas.

Resultados do questionário – Opinião dos participantes sobre o caso Gagnon

É importante frisar que o objetivo inicial era discutir o uso de dados póstumos, todavia, devido à natureza multidisciplinar da temática, a pesquisa aborda aspectos diversos que agregaram valor à

discussão. Na primeira questão (aberta), ***("Antes do estudo, possuía familiaridade com o caso do professor Gagnon?")***, apenas 2 participantes relataram ter conhecimento prévio do caso, ao passo que 13 só tomaram conhecimento ao ler o questionário.

Na segunda pergunta, os participantes responderam à questão aberta ***"Qual a sua opinião sobre a matéria do Gagnon?"***.

- Seis participantes concordam que o ocorrido é absurdo, indicando, em uma das respostas, por exemplo, "***uma falta de consideração com o professor***", antiético e imoral por sobrepujar direitos de autoria do professor, e um desrespeito com a família do docente. Segundo um dos respondentes, tal situação inclusive poderia levar à ação legal contra a instituição.
- Os demais declararam **cautela diante do caso. Uma das respostas o descreve como** "*uma **situação complicada"***, pois o correto seria ter prévio consentimento do autor, ou consentimento posterior da família. No entendimento deles, se o material foi produzido usando meios da instituição, ambos (professor e instituição), têm direito sobre o material didático criado.
- Apesar dos problemas, alguns participantes afirmaram que se sentiriam lisonjeados se suas produções continuassem sendo usadas após sua morte, pois isso denotaria que seus trabalhos são relevantes e atemporais. Entre as respostas, ressaltou-se que a construção de conhecimento "***não é uma mão única e sim a assimilação de várias vertentes***". Propagar esse material possibilita a construção de novos conhecimentos.

Já a questão 3, também aberta, indagava ***"Como você se sentiria caso fosse um familiar ou um ex-aluno do professor da notícia?"***.

- 7 participantes declararam que ficariam tristes, revoltados, zangados, magoados, que se sentiriam mal ou até surpresos. Em posição similar a estes, 6 participantes tomariam as ações legais cabíveis procurando obter compensação monetária adequada.
- Apenas 3 destacaram que se sentiriam gratos por manter o ente da família "vivo", ou felizes por saberem que o legado dele ainda é útil, sendo possível "***matar a saudade***" do professor. Um dos respondentes afirma que "***não deixaria que isso interferisse nos benefícios que aquele legado, (do docente falecido), proporciona***".

Os resultados da primeira questão reforçam a premissa de que é necessário fomentar esse debate na comunidade acadêmica, principalmente ao considerarmos que as circunstâncias problemáticas do caso Gagnon podem ser repetidas em qualquer lugar do mundo.

Nas questões 2 e 3 supracitadas, observam-se conflitos entre as respostas dos participantes. Por um lado, apenas fazer uso do material do professor, ignorando sua morte e carreira, é um claro desrespeito ao falecido, sua família e seu legado. Tais conflitos também são considerados nos estudos de Beppu e Maciel (2020) e de Galvão e Maciel (2020), pois o legado digital engloba uma parte importante da vida de uma

pessoa e os relacionamentos que ela teve. No caso dos docentes, eles também possuem laços com seus familiares, entes queridos, empresas e instituições que podem possuir interesses distintos e, consequentemente, podem originar conflitos de interesse entre as partes sobre o legado do educador falecido.

Por outro lado, fazer uso desses materiais é até certo momento inevitável; os trabalhos desenvolvidos pelo educador são úteis para a comunidade acadêmica de que participa, bem como para indivíduos interessados na mesma área do conhecimento. Fazer uso do legado digital de docentes falecidos pode ser visto como forma de honrá-los, mantendo-os relevantes mesmo após anos da morte do seu criador. Os participantes concordam que a construção do conhecimento é oriunda desse processo: estudo e refino de ideias do passado que são passadas adiante para gerações futuras. Porém, neste caso, não se trata apenas de uma decisão pedagógica quanto à adoção de um material didático (questão rotineira da práxis de ensino-aprendizagem), ou de uma homenagem a um falecido (questão comum em discussões sobre legado). Trata-se também de uma demanda mercadológica e uma disputa sobre direitos autorais, aspecto confirmado e reforçado por Carotenuto *et al*. (2020).

Resultados do questionário - O papel dos professores na educação dos alunos

Na quarta questão, aberta, os participantes discursaram sobre seu entendimento do papel do educador na formação dos alunos: Eles destacaram que se trata de um papel indispensável por:

1. Contribuir com a experiência que o aluno não tem;
2. Ser fundamental para construção do pensamento crítico para a fixação do conhecimento;
3. Compensar habilidades deficitárias dos alunos no processo de aprendizado;
4. Auxiliar em dúvidas e na resolução de problemas, "***como um pai que acompanha o filho ao tirar as rodinhas da bicicleta***";
5. Guiar os alunos ao indicar as principais matérias para sua formação; e
6. Usar da sua criatividade para elaborar sua própria didática e novas formas de ensinar o conteúdo.

A questão cinco, aberta, indagava se o participante crê que as instituições estão cada vez mais interessadas em substituir os professores por meios eletrônicos (a exemplo de cursos gravados e inteligências artificiais):

- 7 respondentes creem que sim, tendo um deles afirmado que: "***a educação vem se tornando apenas mais um produto***". Observam que há tendência para que no futuro algumas profissões sejam automatizadas, e há interesse por parte das instituições (salientando principalmente instituições particulares) de reduzir custos com os docentes e formar mais pessoas, mas sem aumentar os recursos na mesma proporção, a fim de aumentar os lucros.
- Os que se posicionaram contra argumentam que a tecnologia não é capaz de substituir o ser humano, sua expertise, experiência e a relação aluno/professor. Substituir a relação humano/

professor pela educação por apenas meios tecnológicos leva à desumanização do processo e a possíveis futuros problemas sociais e psicológicos.

Nas questões 6 e 7, tinha-se por objetivo saber de quem o participante acredita que é o direito autoral dos materiais didáticos (textos, provas, listas de exercícios, videoaulas etc.) produzidos por ele, e por quê. 7 participantes creem que docentes têm posse dos direitos autorais de seus materiais, 6 creem que docentes e instituições de ensino compartilham os direitos autorais desses materiais; apenas 1 declarou que somente a instituição de ensino possui autoria sobre o material. Os que creem que o direito de autoria pertence ao docente argumentaram que o esforço despendido foi individual e pessoal, de modo que esses materiais devem fazer parte do seu próprio legado. Os que creem que os direitos autorais pertencem à instituição de ensino destacam que a posse é uma questão contratual: "***contrato assinado é contrato validado***" e "***basta solicitar quitação após morte do professor***". Já quem acredita que os direitos autorais pertençam a ambos ressalta que:

1. Apesar de ser um trabalho individual, tanto docente quanto a instituição têm posse sobre esee material por causa do contrato que honram;
2. Entendem os direitos autorais dos materiais didáticos criados por um docente como uma propriedade intelectual, e, tal como uma patente, ambos possuem direitos sobre a propriedade;
3. Enquanto o docente for pago pela instituição, ela pode utilizar livremente o material. Uma vez terminado o vínculo com a instituição, o docente deve receber um valor referente aos direitos pela obra.
4. Por fim, para outro participante, a relação deve ser mais clara e, para um material criado por ele ser da instituição, esta deve formalmente solicitar e pagar (além do seu salário) por tal material, que poderia então ser utilizado mesmo após a morte do autor.

Nas respostas às questões 4 e 5, a figura do docente é ressaltada como de alta importância para a formação de alunos, oferecendo tanto apoio técnico quanto afetivo e social. Tal apoio é essencial para o sucesso na formação dos alunos como destacado nos trabalhos de Rauli e Pessini (2019) e Berwig (2018). Aspectos sociais, éticos e afetivos são essenciais para uma educação de qualidade.

Na questão 6, é interessante observar que a maioria dos participantes veem a si mesmos como titulares dos materiais que desenvolveram; senão, compartilham a posse com as instituições de ensino onde trabalham. Na questão 7, justificam essa crença: se a posse do material não está explícita em contratos, pelo tempo e esforço dedicados pelos docentes, eles se percebem como titulares destes materiais. Além disso, por esses esforços também se veem merecedores de compensação financeira e respeito da instituição de que fazem parte. Ainda, alguns participantes evidenciaram o fato de o material fazer parte do legado de um docente. Nesse ponto, deveria ser seguido o que rege o direito sucessório de cada país. (BEPPU e MACIEL, 2020).

Resultados do questionário – Aspectos mais introspectivos do caso Gagnon

Questionados sobre o que pensam do termo "***escravidão póstuma digital***" – criado nesta pesquisa após reflexão sobre a matéria de Chin (2021) para se referir aos casos em que, após a morte, uma pessoa continua a gerar valor para uma instituição por meio de seu legado digital, mas sem remuneração de seus familiares –, a maioria dos participantes concordam que, apesar de essas ações estarem dentro do que é previsto na lei, trata-se de uma situação antiética, imoral e injusta com o docente que contribuiu para a formação dos alunos e da instituição. Uma vez que o autor (ou seus herdeiros) têm uma parcela do direito sobre a obra, não é correta sua apropriação pela instituição, dado que existe a lei ***que garante direitos até 70 anos após a morte***. Apenas um participante afirmou não saber se posicionar frente a essa questão.

Por fim, na última pergunta, os docentes discursaram sobre outros pontos que lhes chamaram atenção no caso de Gagnon. A maioria dos participantes não respondeu essa questão. Entre os que o fizeram, as opiniões de destaque abordam aspectos relacionados a/à:

- Legalidade do caso: "***o que o Ministério da Educação preconizaria? qual seria a ação dos sindicatos? Como fazer para proteger e evitar que isso [casos similares ao de Gagnon] aconteça de novo?"***
- Validade das circunstâncias das ações da instituição se "***ela oferecesse suporte aos alunos e compensasse os familiares do falecido professor pelo uso de suas obras***".
- Aspectos éticos: "***conceitos éticos não estão em contratos, mas estão presentes numa sociedade com valores e educação***".
- Importância na preservação do legado dos educadores: ***"(...) existem professores que realmente são de outro planeta e possuem grande capacidade de sintetização, simplificação e criatividade para expor determinados conteúdos. Esses casos devem ser imortalizados, mas (seus materiais) não devem ser utilizados sozinhos para um curso. (...) Há a necessidade de identificar esses casos e oferecer alternativas para tal***".

De forma geral, é evidente que há necessidade simultânea de preservação do legado de educadores falecidos e respeito à memória e às contribuições deles. Esse ponto foi explorado nos estudos de Galvão e Maciel (2020), que identificam que o uso do legado e imortalidade digital dos educadores é uma forma de ligar gerações presentes com o passado de forma mais interativa, além de oferecer a experiência de aprender "diretamente com os mestres". Isso reforça a importância da preservação do legado de profissionais tanto pelo valor técnico, como destacado por Ochôa e Barata (2018), quanto pelo valor afetivo, levantado por Leigh (2017). Os participantes declararam também que é preciso medidas para que instituições de ensino não explorem comercialmente o legado dos professores, porém eles não se opõem ao uso do material dos professores falecidos para auxiliar alunos no processo de ensino.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre os achados da pesquisa, é evidente que há benefícios na aplicação da tecnologia para auxiliar alunos e professores, como: dar continuidade ao processo de aprendizagem longe da sala de aula; permitir que a circulação de materiais didáticos se dê com menores custos; e possibilitar aulas mais dinâmicas. Porém, máquinas não são capazes de suprir aspectos humanos essenciais na formação de alunos: a socialização e o apoio emocional dos professores no relacionamento com seus alunos é uma parte tão integral quanto o domínio das técnicas, métodos e conteúdos a serem ensinados, para que alunos se tornem indivíduos capazes de atuarem em sociedade. Todavia, no mundo digital, parece inevitável que materiais didáticos desenvolvidos ao longo das carreiras dos professores possam ficar como legados digitais para gerações futuras.

Impressões como essas estão refletidas nas falas dos docentes voluntários, os quais não são contra o uso póstumo dos seus materiais, pois entendem que isso mostra a relevância e atemporalidade de seus trabalhos. Os respondentes sentem que suas contribuições poderão ser imortalizadas para a sociedade e serão úteis ao bem coletivo. As principais objeções apresentadas por eles estão ligadas aos aspectos éticos e legais, principalmente relativos aos direitos autorais e de imagem sobre esses materiais e a como evitar mau uso dos conteúdos por parte das instituições de ensino.

Em adição, há questões relacionadas à herança desses materiais, especialmente se há familiares com direito à compensação monetária pelos trabalhos do educador, em contraponto a pressões mercadológicas na área de educação e interesses de grandes empresas do setor. Tudo isso, claro, ganha novas dimensões a depender do tipo de vínculo de docência e do contrato com as instituições. Com relação às questões emocionais, cabe salientar que é importante que os discentes saibam que dado material didático está tendo uso póstumo, para que não sejam surpreendidos ao descobrirem que, através de materiais didáticos digitais, estão interagindo com o legado de alguém que já faleceu.

Ao lançar luz sobre essa temática, reforça-se a necessidade do debate nas instituições de ensino no sentido de conciliar as necessidades de discentes, docentes e instituições, para que situações como essa não tenham impacto negativo sobre a formação escolar ou universitária.

Para trabalhos futuros, são necessárias discussões mais interdisciplinares quanto às possibilidades da preservação de materiais didáticos de docentes falecidos. É necessária uma gestão do conhecimento, para que se possa ter acesso a materiais que muitas vezes são disponibilizados em ambientes com senha como os atuais AVA. É preciso ainda discutir as condições de uso desses materiais, mencionando fragilidades da crescente mercantilização do ensino e as diferenças no encaminhamento por instituições públicas e privadas quanto aos direitos autorais e de imagem dos educadores

Por fim, cabe reforçar que pautas como a dos legados e dos direitos autorais são relevantes e precisam ser discutidas no contexto educacional, nas escolas, nos órgãos que fazem a gestão escolar, e entre os sujeitos envolvidos. A morte de um educador não deve significar o desaparecimento de seus materiais didáticos, que poderiam estar acessíveis, de forma responsável. Tais temas ganham maior expressão com os avanços da cultura digital e por meio da publicização de notícias como a que motivou esta pesquisa, permitindo que discutamos morte e tecnologia na educação de maneira ética e socialmente responsável.

Referências

ALBUQUERQUE, M. S. O. **Eu quero viver, mesmo que seja na sobrevida**. José Miguel Túñez López, p. 137, 2016.

AUGER, C. P. Use of reports literature. ISBN 040870666X, 1975.

BAINBRIDGE, W. S. **Family History Digital Libraries**. Springer International Publishing, 2018.

BARANAUSKAS, M. C. C.; DE SOUZA, C. S.; PEREIRA, R. Grandes Desafios de Pesquisa em Interação Humano Computador no Brasil. **Relatório Técnico**, Sociedade Brasileira de Computação-SBC, Porto Alegre, 2014.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1181-1201, 2004.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Editora Vozes Limitada, 2017.

BEPPU, F.; MACIEL, C. Perspectivas Normativas para o Legado Digital Pós-Morte Face à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. *in:* **Anais do I Workshop sobre as Implicações da Computação na Sociedade**. SBC, 2020. p. 73-84.

BERWING, A. Compreensões sobre tecnologias, ensino e aprendizagem na formação humana. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 106, p. 178-197, 2018.

BOOTH, S. E.; Kellogg, S. B. Value creation in on-line communities for educators. **British Journal of Educational Technology**, v. 46, n. 4, p. 684-698, 2015.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & sociedade**, v. 22, p. 121-146, 2001.

CAROTENUTO, F. M. *et al*. A escola atual "competente", sob o impasse ético entre (apenas) instrumentalizar ou humanizar na mediação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e46591211569-e46591211569, 2020.

CASSIOLATO, J. E.; LASTRES, H. M. M. **O papel da ciência, tecnologia e inovação ao desenvolvimento**: relendo Furtado em tempos de pandemia. Celso Furtado: os combates de um economista. São Paulo: FPA: Expressão Popular, 2020.

CHIN, M. **If you're starting an on-line class, check to make sure your professor is alive**. 2021. The Verge.com. Publicado em 4 fev. 2021. Disponível em: https://www.theverge.com/22262230/on-line-college-class-covid-professor-dead. Acesso em: 17 mar. 2021.

CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; SILVA, S. L. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática**: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. Trabalho apresentado, v. 8, 2011.

DE SOUZA, C. H. M.; COSTA, M. A. B. Abordagens antropológicas do ciberespaço e da cibercultura. **Tempo brasileiro**, n. 162-163, p. 85, 2005.

DE SOUZA, F. F.; DOS SANTOS SILVA, L. A.; NUNES, M. A. S. N. Evidências no desenvolvimento de habilidades socioemocionais via tecnologias educacionais digitais/analógicas para crianças do século XXI: um mapeamento sistemático do estado da arte como fomento a gestores para apoio à políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1121-1150, 2020.

FUCKNER, M. O. **Prós e contras do ensino remoto**: um estudo de caso do projeto Conexão. Docent Discunt, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 128–145, 2020. DOI: 10.19141/docentdiscunt.v1.n2.p128-145. Disponível em: https://unasp.emnuvens.com.br/rdd/article/view/1357. Acesso em: 5 nov. 2021.

DESCARTES, R. **Discourse on method**: and other writings. Penguin Books, 1960.

DESCARTES, R.; MACLEAN, I. **A discourse on the method**: Oxford world's classics. Trans. I. M. New York: Oxford Universitv Press, 2006.

DOS SANTOS, M. A.; DA SILVA, Z. C. G. Cibercultura e Ciberespaço. *in:* **XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação Sistemas de Informação, Multiculturalidade e Inclusão Social**. 2011.

DUMITRU, S. T. A. N. PETRE ANDREI –THE MODEL ROMANIAN SOCIOLOGIST OF THE INTERWAR PERIOD. Scientific Annals of the "Alexandru Ioan Cuza" University, Iaşi. **New Series SOCIOLOGY AND SOCIAL WORK**. Section, v. 9, n. 2, 2017.

EDWARDS, L.; MARTIN, L.; HENDERSON. **Employee Surveillance**: The Road to Surveillance is Paved with Good Intentions. Available at SSRN 3234382, 2018.

EMMANUEL, K. Critique de la raison pure. **Œuvres philosophiques**, v. 1, 1944.

GALVÃO, V.; MACIEL, C. Reflexões sobre a imortalidade digital em contextos educativos. **Communitas**, v. 4, n. 7, p. 59-78, 2020.

HUME, D. **Tratado da natureza humana**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2009.

LEIGH, K.; CCLS, C. T. Promoting Meaning Making and Spiritual Growth in Bereaved Parents and Siblings Through the use of Legacy Building Interventions. **ACLP Bulletin**: Child Life Focus, 2017.

LEITÃO, C. *et al*. Human Values in HCI: a challenge for the GrandIHC-BR. *in:* **Proceedings of the XVI Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems**. 2017. p. 1-6.

LEROUX, G. **Meaning and power**. Champ pénal/Penal field, v. 9, 2012.

LIMEIRA, G. N.; BATISTA, M. E. P.; DE SOUZA BEZERRA, J. Desafios da utilização das novas tecnologias no ensino superior frente à pandemia da Covid-19. **Research**, Society and Development, v. 9, n. 10, p. e2219108415-e2219108415, 2020.

MACIEL, C. Issues of the Social Web interaction project faced with afterlife digital legacy. *in:* **Proceedings of the 10th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems and the 5th Latin American Conference on Human-Computer Interaction**. 2011. p. 3-12.

MACIEL, C.; VITERBO, J. (Org.). **Computação e Sociedade**: a Tecnologia, v. 3. Cuiabá: EdUFMT, 2020.

MACIEL, C.; PEREIRA, V. **Digital Legacy and Interaction**. Heidelberg, Germany, 2013.

MACKENZIE-BOWIE, E. Apocalypse? No! Maintaining traditional educational values in a disrupted environment. **Journal of International Education and Business**, v. 3, 1ª ed., 2018.

MARTINS FILHO, I. G. **Manual esquemático de filosofia**. São Paulo: LTr, 2006.

MEIRELES, S. M.; BATALHA, S. W. S. **Bens digitais legados e a computação em nuvem**: uma proposta de características desejáveis para a modelagem de *softwares* que tratem o legado digital. 2016.

MURDOCH, A.; GAGNON, F.-M. (1935-2019): **A creative thinker and inspiring educator**. Concordia University. Publicado em 5 de abr. de 2019. Disponível em: https://www.concordia.ca/cunews/main/stories/2019/04/05/francois-marc-gagnon-1935-2019-a-creative-thinker-and-an-inspiring-educator.html. Acesso em: 5 abr. 2021.

NETO, J. M. F A. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Prospectus**, v. 2, n. 1, p. 28-38, 2020.

OCHÔA, P.; BARATA, P. J. O direito a ser lembrado: memória e espaço biográfico na profissão de Informação-Documentação (ID). **Páginas A&B**: Arquivos e bibliotecas, p. 46-79, 2018.

PACHECO, C. A. *et al*. **Aluno Tecnológico**: O perfil do aluno e sua relação com o professor na era digital. 2019.

PAGE, M. J. *et al*. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **Bmj**, v. 372, 2021.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. Editora Cultrix, 2004.

REAMER, F. G. Social work education in a digital world: Technology standards for education and practice. **Journal of Social Work Education**, v. 55, n. 3, p. 420-432, 2019.

RAULI, P. M. F.; PESSINI, L. O progresso tecnocientífico e o desafio de construir uma educação para o futuro. **Revista de Ciências da Educação**, p. 227-244, 2019.

RODRIGUES, J. C. **Tabu da morte**. SciELO-Editora Fiocruz, 2006.

SANTOS, V. S.; SCHNEIDER, H. N. Mediações-lives e Aprendizagens Etnocenológicas por Jovens com os Dispositivos Digitais, durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 892-908, 2020.

SARNOSKI, E. A. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 9, n. 20, p. 1-13, 2014.

SELWYN, N. **Should robots replace teachers?** AI and the future of education. John Wiley & Sons, 2019.

VERSUTI, F. M. *et al*. Habilidades para vida e tecnologias digitais educacionais: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1105-1120, 2020.

VINCENT, J. **University staff are worried their recorded lectures will be used against them**. The Verge.com, publicado em 20 ago 2020. Disponível em: https://www.theverge.com/21373669/recorded-lecture-capture-copyright-universities-coronavirus-fears. Acesso em: 17 mar. 2021.

CAPÍTULO 7

AUTOBIOGRAFIAS DE MULHERES ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR, DURANTE O ENSINO REMOTO, NA PANDEMIA DO SARS-CoV-2, NO BRASIL

Tatiane de Oliveira
Lívia Ribeiro Bertges

Para início de conversa...

O gênero literário "autobiografia", conforme Lejeune (2008), é o momento em que se busca a "verdade" da própria vida. Nesse sentido, o objetivo geral deste ensaio é compreender as autobiografias poéticas com enfoque na noção temporal enquanto indicativo para construção da memória das mulheres estudantes do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva, durante o ensino remoto. Os objetivos específicos são analisar as autobiografias poéticas das mulheres estudantes, no período de março de 2020 a maio de 2021 e levantar as dificuldades e superações enfrentadas neste momento de exceção que impacta nas produções do saber. A pesquisa busca responder: como o processo de ensino e aprendizagem pode melhorar, a partir das autobiografias das estudantes?

As autobiografias valendo-se da noção poética apresenta um modo de pensar e narrar o próprio eu, aprimorando sentimentos e criação de sentidos a partir da prática do sensível. Pois o poético é o olhar do descentramento, nele há poesia e ela "ensina" ao sujeito a ressignificar como se fosse a primeira vez (MOISÉS, 2019), fazendo com que seja possível repensar o próprio eu.

Sem aprofundamento na temática feminista, a opção de estudar "mulheres" estudantes dá-se na tentativa de evidenciá-las enquanto sujeitas de escrita que tiveram seus direitos negados por muito tempo "[...]enquanto sujeito do discurso e pela adulteração na representação da experiência e histórias femininas." (HOLLANDA, 1990, p. 3).

E por que auto biografias poéticas? Para "que sirva de consolo" [...] no 'mundo real das sociedades modernas', o poético cumpre pelo menos com o benemérito papel de induzir as pessoas a sonharem e

devanearem." (MOISÉS, 2019). Ou seja, uma tentativa de suavizar o amanhã, por meio da escrita sensível, em meio ao caos da vida real, moderna, tecnológica e pandêmica. O poético constitui-se como estrutura para compreender passado, presente e futuro, na medida em que as escritas são marcas expressivas do presente que processa o futuro. No poético, estado de reinvenção, as temporalidades discursivas se cruzam e, no contexto pandêmico, um meio de se olhar o futuro.

Quanto à profissão de Secretariado Executivo, ela é regulamentada pela Lei n. 7.377/85, complementada pela Lei n. 9.261/96 que descrevem as atribuições do profissional formado no curso técnico em secretariado e no curso superior de Secretariado Executivo.

O curso de bacharelado em Secretariado Executivo[26], do IFMT, campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva, iniciou com a primeira turma no ano de 2010 e de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), aprovado em 2021 em sua versão atualizada, objetiva "proporcionar aos estudantes do curso de Secretariado Executivo conhecimentos específicos da área secretarial, além de conhecimentos generalistas que priorizem o trabalho analítico, criativo, reflexivo, empreendedor e tecnológico, atendendo as demandas da sociedade". O currículo é abrangente e conta com as disciplinas: técnicas secretariais, gestão secretarial, línguas portuguesa, inglesa e espanhola, filosofia, sociologia, administração, marketing, economia, direito, matemática financeira, estatística, contabilidade, empreendedorismo entre outras (PPC, 2021, p. 12).

O curso de Secretariado Executivo tem alta empregabilidade porque, além de outros fatores, tem um currículo diversificado e oportuniza que os profissionais tenham uma vasta área de atuação. A empregabilidade dos egressos, na capital Cuiabá/MT, é mais de 90%, mesmo durante a pandemia da Sars Covid-19. (OLIVEIRA, PORTELA, 2021).

O aporte teórico principal utilizado são as pesquisas de Philippe Lejeune sobre autobiografias enquanto escritas de si. O recorte das autobiografias dispostas no ensaio deu-se durante a pandemia pela Sars Covid-19, no Brasil, em que instituições de ensino, em geral, não estavam preparadas para o ensino remoto. Professores e estudantes tiveram que se adaptar ao processo de ensino-aprendizagem concomitante ao caos das contaminações e das mortes. Por isso, a metodologia escolhida tem abordagem qualitativa e analítica de duas autobiografias escritas por estudantes sobre o tema proposto. É possível considerar que as mulheres estudantes mostraram as suas capacidades de superação e que os professores também foram fundamentais nesse processo, apesar de também terem passado por muitas dificuldades.

26 O motivo desta escolha dá-se pelo recolho de materiais de pesquisa de uma das autoras deste trabalho, Tatiane de Oliveira, que é docente do curso de Secretariado Executivo, no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).

Assim, busca-se compreender as autobiografias poéticas com enfoque na noção temporal enquanto indicativo para construção da memória das mulheres estudantes do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo, do IFMT, campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva, durante o ensino remoto. Nessa direção, abaixo primeiro discorremos sobre a autobiografia e sua relação com a educação, a partir dos conceitos de tempo, memórias e identidades. Em seguida, sobre a metodologia, análise e discussão dos dados e, por fim, as considerações finais.

Autobiografia

De acordo com Lejeune (2008, p. 106), quando o sujeito tenta se enxergar melhor, ele se cria, (re) constrói as identidades, possivelmente é um momento de busca da "verdade" de si. Sobre a verdade, "alguns freiam, alguns aceleram, e todos vislumbram como resultado desse gesto o fantasma da verdade. E, consequentemente, ambos estão convencidos de que os outros estão enganados", ou seja, a autobiografia, na função da literatura ou de mito, influencia na (re)construção das identidades dos leitores, o que não impede de ela trabalhar com a "verdade".

Noronha (2017, p. 57) aponta que, para Lejeune, no viés literário, a autobiografia é uma narrativa em formato de prosa, que conta a memória da própria viva. O "pacto literário" de Lejeune é o compromisso, o "contrato" firmado entre "autor-narrador-personagem", feito apenas por um sujeito, o autor da autobiografia.

Ademais, "escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo, e ainda continua sendo, [...], um privilégio reservado aos membros das classes dominantes. [...] a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres." (LEJEUNE, 2008, p. 113). Nesse contexto, na intenção de dar voz às mulheres estudantes (e trabalhadoras) que em um ambiente escolar (e profissional), muitas vezes, não têm prioridade de fala, é que resolvemos fazer este recorte e oportunizar um momento de fala por meio da escrita autobiográfica e assim, "desvelarem" suas as identidades, suas subjetividades e suas "verdades". Sobre essas questões, Foucault (2000, p. 100) observa que

> [...] nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós, cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar.

A autobiografia é o momento em que o sujeito recupera as suas memórias, algumas já adormecidas, e as ressignifacam com um novo olhar no presente. Esta experiência contada, escrita e/ou falada, oportuniza aprendizagens e reflexões. Cada sujeito rememora e aprende de acordo com as suas perspectivas, subjetividades e interesses.

A autobiografia não é apenas uma "mera" escrita, ao contrário, é a oportunidade de o sujeito dividir com outros sujeitos as suas experiências de vida, memórias, subjetividades, afetividades, angústias, tristezas, perdas, alegrias, conquistas, felicidades etc. Nas palavras de Berzerman (2006, p. 19), a autobiografia "[...] fornece traços de nossa existência, nossas condições e vida, nossas ações e nossas intenções". Geraldi (2002) concorda com essa perspectiva ao apontar que o leitor e o autor são encontrados no texto que não é passivo, mas ativo que oportuniza ressignificações.

Mulheres universitárias escrevem na pandemia

No momento desta pesquisa o IFMT e praticamente todas as instituições de educação do país, por causa da Sars-Covid-19, estão com o ensino remoto que, diferente do Ensino a Distância (EaD), é um ensino emergencial desenvolvido por meios tecnológicos digitais, de forma temporária. (HODGES, 2020 *apud* RONDINI, PEDRO, DUARTE, 2020).

Quanto à questão das mulheres, Scott (1995) cita que o gênero é a principal categoria estruturante das relações de poder na sociedade que aloca as mulheres em escalas inferiores, assim como a raça e a classe, porém essas não serão abordadas aqui.

Seguindo pistas de Silva *et al*. (2020), muitas mulheres estudantes do ensino superior brasileiro sofrem com os diversos impactos da pandemia como o cuidado e a preocupação com os filhos, com a família em geral, com os afazeres domésticos, com a falta de emprego e/ou renda, com as questões sociais, raciais, de gênero, afetivas, emocionais entre outras, além do impacto da produtividade e da permanência acadêmica que englobam o acesso à *internet* e às tecnologias e a falta de tempo para estudar.

A mulher estudante além da preocupação com os estudos tem a preocupação com o trabalho doméstico que recai sobre ela, o que demonstra uma das desigualdades entre as atividades tidas como masculinas e femininas. É um processo geralmente "marcado por dor, opressão e adoecimento." (MACÊDO, 2020, p. 189).

Essa realidade é confirmada com dados de Teixeira, trazidos por Quintans *et al*. (2021, p. 295) que apontam

> a pesquisa "Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia" (realizada pela ONG "Gênero e Número" e pela Organização Feminista "Sempre viva"), concluiu que entre as 2.641 mulheres entrevistadas, 50% passaram a ser responsáveis pelo cuidado de outra pessoa, durante a pandemia [...]. O ponto mais curioso desse dado vem em seguida, quando 14% das mulheres indicam que são responsáveis pelo cuidado de "adultos saudáveis e sem deficiência", demonstrando que a dependência do cuidado não vem somente de crianças e idosos [...].

Nessa situação de sobrecarga de responsabilidades, imposições e "malabarismos", Silva *et al*. (2020, p 157) citam que a falta de uma rede de apoio às "mulheres, mães, universitárias, trabalhadoras, periféricas, suburbanas" impacta na qualidade dos estudos, fora o cansaço físico e mental. Os autores trazem dados da Organização PanAmericana de Saúde sobre a saúde mental durante a pandemia que afirma que "outros grupos que correm um risco particular são as mulheres, particularmente aquelas que estão fazendo malabarismos com a educação em casa e trabalhando em tarefas domésticas".

Schmidt *et al*., segundo Macêdo (2020, p. 199), citam que "estudos têm sugerido que o medo de ser infectado afeta o bem-estar psicológico de muitas pessoas, favorecendo sintomas de depressão, ansiedade, estresse, confusão e raiva". Esse sentimento de medo, de não saber quanto tempo vai durar esta situação de adoecimentos, de mortes, de distanciamentos e de dúvidas, fora outras questões objetivas e subjetivas da vida e da própria pandemia, impactam na condição de "ser" mulher que, historicamente, já são inferiorizadas, tanto em âmbito privado quanto público. Ademais, ainda na perspectiva da autora, o trabalho e a universidade são situações que também influenciam na afirmação das identidades das mulheres, inclusive como cidadãs participantes e contribuintes da sociedade.

Autobiografia e a educação

As autobiografias permitem que os professores e até os próprios estudantes que as escrevem e/ou as leem aprendam com as próprias experiências relatadas, lidas e/ou ouvidas. É um momento de análise mais aprofundada e subjetiva das próprias vivências. Para quem lê é oportunizado conhecer melhor as experiências objetivas e subjetivas do outro, reconhecer-se ou não e aprender. De acordo com Catani (2005, p. 32), "as escritas das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola podem ser úteis como fonte para a elaboração da história da educação". Portanto, a autobiografia no ambiente de ensino é uma via de acesso para o aprendizado de sujeitos críticos e prática de saberes.

Na autobiografia podemos juntar o "saber e [a] racionalidade" (HERMANN, 2002, p. 13), não perder de vista que a instituição de ensino está ligada à sociedade e precisa se relacionar aos saberes e às experiências do cotidiano da vida dos estudantes. Todavia, para conhecer é preciso ouvir, refletir e produzir conhecimentos e/ou práticas diferentes que atinjam às muitas diversidades relatadas. Desse modo,

> [...] a narrativa de si e reflexão sobre a mesma, em uma dimensão individual, subjetiva, mas também coletiva e histórica, possibilita pensar sobre como nos constituímos quem somos, como pessoa e como profissional. A experiência (auto) biográfica e a reflexão coletiva, articulada sobre a mesma na formação de professores pode favorecer um novo processo de percepção e de tomada de consciência individual e coletiva. A construção da narrativa (auto) biográfica em contextos formativos, objetiva uma imersão na própria vida, para possibilitar a manifestação da subjetividade, bem como a passagem de uma consciência ime-

> diata para uma consciência refletida, que busca a compreensão de si mesmo interligados a fatores históricos, sociais, culturais, humanos. (SUANNO, 2010, p. 5).

Nessa busca de si subjetiva, coletiva e histórica, interligada à sociedade e à cultura, Freire (2002) considera que o estudante autônomo pode construir essa autonomia cultural a partir das relações com o outro. Nesse sentido,

> [...] o aprendizado, que até hoje constitui um campo particular de produção do conhecimento psicológico, se converteria em um campo que integraria o estudo da constituição subjetiva do sujeito que aprende, pois dela dependerá, entre outros elementos, a produção de sentidos no processo de aprendizado. Nessa perspectiva, o aprendizado estaria mediatizado pelos sentidos subjetivos manifestados em outras esferas da vida do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235).

Desse modo, a autobiografia como produtora também de sentidos, reflexões, ressignificações e aprendizados, abre caminho para o conhecimento de si e de outros, além do conhecimento acadêmico/científico, pois compartilha saberes e experiências. Esta relação da escrita da autobiografia e a leitura das memórias do outro, possibilita que o autor e o leitor, sejam estudantes ou professores, aprendam, rememorem a própria vida, reflitam, compreendam o outro e as próprias experiências.

A noção de tempo na autobiografia: memória e identidade

Sobre o tempo na autobiografia, Santo Agostinho questiona: "o que é [..] o tempo? Se ninguém me perguntar eu sei; se eu quiser explicá-lo a quem me fizer essa pergunta, já não saberei dizê-lo". Ele compara o tempo com a linguagem que, nas dinâmicas do cotidiano, parece ser de fácil compreensão, entretanto se interrogarmos sobre ela, possivelmente haveria dificuldade em respondê-la. (NUNES, 1988, p. 16).

À vista disso, o tempo cronológico do relógio é igual a todos, ou seja, um dia é composto por 24h e cada minuto representa 60 segundos. O que diferencia o tempo para cada sujeito e/ou grupo são as experiências individuais e coletivas que perpassam por questões sociais, culturais, acrescentamos raciais, de gênero, políticas, profissionais, escolares, afetivas, amorosas etc., que "interferem na concepção do tempo." (NUNES, 1988, p. 16).

O ***tempo psicológico***, também chamado de ***tempo vivido*** ou "duração interior" é considerado o tempo que não coincide com o tempo objetivo cronológico. (NUNES, 1988, p. 18-19).

> Uma hora pode parecer-nos tão curta quanto um minuto se a vivemos intensamente; um minuto pode parecer-nos tão longo quanto uma hora se nos entediamos. Variável de indivíduo para indivíduo, o ***tempo psicológico***, subjetivo e qualitativo, por oposição ao ***tempo***

> ***físico*** da Natureza, e no qual a percepção do presente se faz ora em função do passado ora em função de projetos [...].

O ***tempo cronológico*** não necessariamente é igual ao ***tempo psicológico***, todavia um sempre vai ter relação com o outro, porém o contexto, os grupos, as subjetividades, as identidades, as individualidades de cada sujeito etc., é que movimentam essas diferentes percepções.

Leonor Arfuch (2010, p. 113), a partir do pensamento de Benveniste, chama essa noção de tempo como "***tempo crônico***" que abarca a "sucessão de aconteceres", ou seja, a somatória dos acontecimentos da vida que "moldura" os pensamentos. Logo, é possível entender que o tempo acompanha o presente, o que significou na época, "a fonte do tempo" (Arfuch, 2010, p. 114), pode estar ressignificado agora e, mais tarde, estar diferente ou não.

Segundo Arfuch (2010), Paul Ricoeur em conceitos aristotélicos compreende que o tempo representado no singular é "irrepresentável" e compõe a "***trama*** do relato" que media o processo mimético, isto é, de transformação. Todavia, sem perder relação com o real que gera o "terceiro tempo", que é o próprio relato. O "terceiro tempo" é o "entrecruzamento da história e da ficção", uma "imbricação de relatos" que se torna a "identidade narrativa" do sujeito e/ou comunidade. (ARFUCH, 2010, p. 114-115). De tal modo, a noção de tempo, diferente em cada sujeito, depende da memória dos acontecimentos acumulados que, no presente, ao serem rememorados, tornam-se fragmentos constituintes das identidades de cada sujeito, com impactos no presente e no futuro.

Essa relação entre tempo, memória e identidade, leva-nos a Lejeune (2014, p. 65) que afirma: "quando me releio, fico impressionado com a contradição flagrante entre essa posição inicial, absoluta e arbitrária, e o conjunto das análises que se seguem e estabelecem [...]". Ainda na visão do autor, é como se fosse um "jogo" ligado às identidades do sujeito que se cria o tempo todo. Tal referência nos conduz a reflexão de Ítalo Calvino.

> Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p. 138).

Conforme o autor, somos sujeitos inseparáveis das nossas experiências de vida, elas nos constituem como sujeitos de hoje e de amanhã, cada vida carrega a sua história remixada de particularidades e compartilhamentos. As memórias e as identidades do passado, no ato da narrativa de si (no presente), já se (re)construíram e o narrador está "encharcado" de subjetividades e de outras experiências, foi "quase[27]" total ou parcialmente modificado. Assim,

27 Fizemos questão de deixar o "quase" porque entendemos que o sujeito pode não mudar totalmente e ainda haver uma "fonte", mesmo que rasa, do sujeito anterior.

> [...] o narrador é ***outro***, diferente daquele que protagonizou o que vai narrar: como se reconhecer nessa história, assumir as faltas, se responsabilizar por essa outridade? E, ao mesmo tempo, como sustentar a permanência, o arco vivencial que vai do começo, sempre idealizado, ao presente 'testemunhado', assumindo-se sob o mesmo 'eu'? [...]. (ARFUCH, 2010, p. 54).

Nesta dinâmica do ***eu*** atual e da "outridade" do ***eu***, com o sujeito influenciado pelo tempo que já passou e pelo tempo atual, e até com a expectativa do tempo futuro, diferentes identidades de si vão sendo (re)construídas de forma provisória a fim de "manter na mão o fio que nos liga a nós mesmos [...] para sentirmos a própria identidade e sabermos se ainda somos mesmo nós, na caudal do tempo que nos modifica sem cessar." (CANDIDO, 2012, p. 15).

De acordo com Candau (2011), uma lembrança que foi negativa pode se tornar positiva ao ser relembrada ou, de forma oposta, uma lembrança negativa pode se tornar positiva, já que o sujeito se modifica continuamente, o que mostra a complexidade das identidades e que é possível tentar aprender por meio das memórias e das experiências vividas, relatadas e ouvidas, sejam as próprias ou a de outro sujeito. A "memória é vida" e "viva", desse modo, (re)constrói-se a todo momento e sob "manipulações" são lembradas, esquecidas e "atuais." (NORA, 1993, p. 9). O que vai ao encontro de Lejeune (2014, p. 121) quando afirma que "ao me colocar por escrito, apenas prolongo aquele trabalho de criação de 'identidade narrativa', como diz Paul Ricouer, em que consiste qualquer vida".

Além dessas vivências, as identidades são (re)construídas de acordo com o contexto social, que se modifica ao passar do tempo e está interligada, de acordo com González Rey (2003), com a subjetividade dos espaços em que frequentamos.

Trilhas Metodológicas

A pesquisa tem abordagem qualitativa analítica. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2012). A análise tem enfoque de noção temporal enquanto indicativo para construção da memória.

De acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa busca responder particularidades da vida dos sujeitos que não podem ser quantificadas, trabalha para compreender os significados, "invisíveis" aos olhos ou talvez visíveis quando se quer enxergar ou muitas vezes silenciadas.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Almeida, citado por Barbosa (2005), é oportuna porque revela as escritas "à 'meia luz', o sentido da ***voz dessas mulheres***. É na observação da fúria dessas palavras, e do seu silêncio, que a pesquisa acerca do gênero deve construir seus paradigmas de investigação". Nessa perspectiva é que buscamos compreender essas vozes femininas.

Desse modo, primeiro enviamos um convite ao grupo de *whatsapp* de todas as turmas do curso de Secretariado Executivo, com a solicitação de que que apenas as mulheres estudantes que desejassem

participar da pesquisa, enviassem às pesquisadoras, por *whatsapp* ou *e-mail,* uma autobiografia poética sobre como foi estudar durante o ensino remoto, por causa da Sars-Covid 19, de março de 2020, quando começou a quarentena no IFMT, até maio de 2021, quando foi realizada esta pesquisa.

A única indicação dada às mulheres estudantes foi a de que na autobiografia poética fossem enfatizadas as dificuldades e superações, além de outros relatos que julgassem significativos. Recebemos quatro autobiografias e decidimos analisar duas que estavam mais próximas ao objetivo da pesquisa.

Nessa combinatória de experiência que formam o ser (CALVINO, 1990), a poesia auxilia no processo do relevar identitário, por meio da memória e da linguagem, nesse aspecto,

> A poesia desvela o ser do homem porque ela é instauração do ser com a palavra, na concepção de Heidegger. E este desvelar é o encontro do homem com o humano. Assim, a poesia oculta porque é linguagem transfiguradora, elaborada fora do interesse prático e ordinário, mas desvela porque instaura a verdade do ser. (BÉDA, 2007, p. 99).

Diante de tempos tão difíceis, tensos e de medos, com a autobiografia poética é possível dar um alívio para o corpo, para alma e para a mente, diferente e "fora do ambiente prático e ordinário" do que é solicitado na academia, já que as mulheres participantes são mulheres, trabalhadoras e universitárias.

Meus sonhos e expectativas não serão levados esse ano!

Nota-se nas duas autobiografias, abaixo, a presença do tempo cronológico e do tempo psicológico. Este último interligado, conforme Sibin (2015), com o tempo da memória.

Para retomar, o tempo psicológico é representado pelas vivências e subjetividades dos sujeitos, na perspectiva de Foucault (2000, p. 100), citado acima, seria a "verdade talvez adormecida, [...] à espera de nosso olhar para aparecer". Nos apontamentos de Sibin (2015, p. 100) recuperando Franco Junior, é o momento de experimentar "sensações e emoções", [...] com suas memórias, fantasias, expectativas".

A primeira autobiografia[28] é da Patrícia, 26 anos, branca (autoidenficação), solteira, sem filhos e mora com o pai e a mãe, no mês de março de 2020 quando o ensino remoto começou, ela estava no 3º semestre. No momento da escrita da autobiografia poética, abaixo, ela estava no 5º semestre.

> O mês demorou a passar e, talvez, tenha sido um alerta que teríamos de enfrentar um inimigo mortal, invisível e poderoso.
>
> Observei os eventos sendo cancelados e o medo no olhar de quem me olhava, pânico total em meio a expectativas e sonhos sendo devastados e empurrados, sem saber se iremos sobreviver para realizá-los em um mundo onde pessoas já não são mais pessoas, mas, números.

28 Os nomes das mulheres estudantes que participaram da pesquisa são fictícios e escolhidos por elas.

Os meses foram passando– tudo parecia cinza, mas o sol brilhou. Fui caminhando, tomando cuidados que jamais precisei ter, compreendendo que teríamos de viver diante de um vírus mortal com lucidez e consciência.

Tudo seria um período de mudança, aonde teríamos que mudar os hábitos nos estudos, podia vê até sentir o quanto os professores tentavam passar tranquilidade, mas também estavam sem saber como reagir em meia catástrofe mundial, foi um período de aprender uma forma de continuar os estudos, seria um desafio para todos, a dificuldade para aprender seria um dos maiores desafios, principalmente as pessoas como eu que só aprendo visualmente, foi momentos de pensar e analisar se deveria continuar, dias se passaram e percebi que não era somente um pensamento meu, e me vi, em momento de aconselhar amigos a não desistir, e eles me olharam como uma pessoa forte, mas não sabiam o que havia em meu coração.

O povo demorou a entender o tamanho da gravidade, mas acordou. Todavia, da pior maneira; vendo seus familiares partindo, desespero e a dor que sentiam foi como uma faca cravada em seus corações pelas perdas e o luto social generalizado.

Fechei os olhos para não ver tanta dor. Despertei-me com uma visão diferente, um olhar de luta, que dizia: meus sonhos e expectativas não serão levados esse ano! Levantei a cabeça e mostrei para o mundo que conseguiria conquistar meus sonhos. Acordei de manhã, olhei para meus pais e disse:

- Vou terminar a faculdade e fazer uma pós-graduação, talvez eu precise sair de casa.

Lá estava o olhar de felicidade e orgulho que eu tanto buscava.

A próxima autobiografia é da Érica, 47 anos, parda (autoidenficação), casada, mora com o marido, quatro filhos e o enteado, três adultos e dois adolescentes, além de dois cunhados, um que faleceu de câncer e outro que teve a doença esquistossomose e se recuperou, situações ocorridas concomitantes ao ensino remoto. Atualmente o cunhado não mora mais com a sua família. No mês de março de 2020 quando o ensino remoto começou, ela estava no 2º semestre. No momento da escrita da autobiografia poética, abaixo, ela estava no 4º semestre.

Tudo começou com um vírus que iria mudar nossa vida
Sem perceber tudo mudou, encontramos outras formas de estudar
As conversar com os colegas, as atividades em grupo,
nosso cafezinho coletivo
Tudo mudou, agora é adaptar e reinventar
Novas formas de estudar
As aulas em salas virtuais, tivemos de adaptar
Matar a saudade dos colegas, fazer os trabalhos em grupo

> Essa foi uma das formas que tivemos para matar a saudade de todos
> Saudades até do professor que eu não entendia nada do que ele explicava em sala
> Saudades do professor que buscava a melhor forma de explicar
> Hoje tenho a certeza que mesmo com todas as dificuldades aprendi
> Aprendi a adaptar
> Aprendi a reinventar,
> Aprendi a entender o tempo,
> O tempo passa de qualquer forma,
> Mesmo você parado sem fazer nada ele vai passar
> Descobri que a melhor forma de passar o tempo é estudar
> Estudar mesmo precisando reinventar é bom
> Melhor é estar em sala de aula e poder receber o abraço apertado de todos. Logo estaremos juntos para entender e valorizar nossos momentos juntos.

O tempo cronológico é observado apenas na autobiografia da Érica, de forma objetiva o tempo é demarcado nas palavras: mês, meses, dias, de manhã e ***agora***. O tempo psicológico é rememorado nas duas autobiografias, pois os tempos mais difíceis trazem a sensação de que os dias demoram mais a passar, ainda mais em tempo de tantas mortes devido a Sars-Covid 19, conforme o relato da estudante Patrícia: "demorou a passar" e o relato da estudante Érica: "sem perceber tudo mudou", o que corrobora com Nunes (1988) ao citar que o tempo pode ser mais longo quando estamos em situação desagradável. Nas palavras da estudante Patrícia foram (e ainda estamos) dias de "inimigo mortal, invisível e poderoso". De acordo Sibin (2015, p. 101), Santo Agostinho considera que "a medida do tempo é subjetiva", cada sujeito compreende o tempo de uma maneira, conforme as suas subjetividades e experiências.

As autobiografias mostram que foi e é também um tempo de reflexão, de aconselhamentos, de amizades, de união e de aprendizagem, conforme relatos da Patrícia: "período de aprender", "momentos de pensar e analisar", "momento de aconselhar amigos". Essa cadeia de acontecimentos objetivos, experiências simbólicas e subjetivas, envolve esforço, dedicação, união e esperança, pois também se não fosse isso, os estudantes e professores, além de outros servidores da instituição, possivelmente não teriam conseguido, o que remete a Arfuch (2010) ao apontar que é preciso assumir as responsabilidades e sustentar a permanência, apesar das dificuldades.

Quanto às instituições de ensino, "de repente tudo mudou", relata a estudante Érica. Estudantes e professores tiveram que aprender, em sua maioria, novos métodos de ensinar e aprender de forma remota, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Essa memória do reaprender, transporta-nos ao poema da Conceição Evaristo (2008, p. 21):

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.

O poema, traz à luz as memórias de resistências (no plural mesmo) das mulheres. Aqui destacamos as mulheres, estudantes e trabalhadoras do IFMT, essas três somatórias (ser mulher, ser estudante e ser trabalhadora), "apenas" para pararmos nessas três "camadas estruturais", pois existem mais.

Nesse mesmo aspecto de resistência e do reaprender, de acordo com Hermann (2002), as instituições de ensino estão ligadas aos saberes, às vivências e às experiências da sociedade e precisam caminhar juntas, por isso todos tiveram que se adaptar aos novos tempos que a Sars-Covid 19 trouxe para o mundo. Nesse contexto, conforme citado mais acima, Calvino (1990) afirma que a vida pode mudar a qualquer momento e de todas as maneiras, sem oportunidade de planejar. A base que temos é a experiência da vida, da nossa e a dos outros.

Na autobiografia da estudante Patrícia que diz: "despertei-me com uma visão diferente, um olhar de luta, que dizia: meus sonhos e expectativas", e "lá estava o olhar de felicidade e orgulho que eu tanto buscava", percebe-se a relação intrínseca do passado, presente e futuro. Sobre o futuro, Bergson (1999), aponta que ele depende de ações do presente, nesses momentos inesperados e difíceis, apesar do "medo", a estudante Patrícia ressignificou seus sonhos, suas expectativas e seu olhar esperançoso, por ela e pelos seus pais.

É possível perceber que rememorar pela autobiografia é pensar no futuro

> [...] como um segundo nascimento, uma forma de vir de novo ao mundo pelas palavras, através da composição do mito pessoal. (...). Rememorar é organizar o empírico e dar-lhe o sentido e a coerência que não possuía, respondendo às necessidades do presente e do futuro, transformando o informe da vivência em experiência. (NORONHA, 2017, p. 63).

De acordo com Eric Hobsbawm, segundo Castanho (2004), não é possível pensar no futuro sem, de alguma forma, recorrer ao passado no momento presente. Dito de outra forma, escrever o hoje é também escrever o futuro, pois "haverá sempre o amanhã". Nesse sentido, Norbert Elias reflete sobre o "que é o tempo?"

> Quando não perguntam sobre o tempo, sei o que ele é, dizia um ancião cheio de sabedoria. Quando me perguntam, não sei. Então por que fazer a pergunta? Ao examinarmos os problemas relativos ao tempo, aprendemos sobre os homens e sobre nós mesmos muitas coisas que antes não distinguíamos com clareza.

Nessa direção, a estudante Érica relata: "aprendi a entender o tempo". Na perspectiva de Santo Agostinho, citado por Nunes (1988), o tempo e a linguagem, grosso modo, parecem fácil de ser entendidos, mas em uma análise mais profunda, pode surpreender com muitas incompreensões e lacunas. Entretanto, conforme a própria estudante, "mesmo você parado sem fazer nada ele (o tempo) vai passar".

Interessante ela relatar também: "descobri que a melhor forma de passar o tempo é estudar". Talvez na correria do cotidiano, estudar possa ser mais cansativo para estudantes da graduação que, em sua maioria no curso de Secretariado Executivo, trabalhada durante o dia e estuda à noite e, com o ensino remoto, com mais tempo livre para os que tiveram essa mudança na rotina, o estudo seja um "refúgio necessário" que foi ressignificado e revalorizado.

Em todas as autobiografias é possível observar o que apontou Arfuch (2010) quanto à "sucessão de aconteceres", pois durante o ensino remoto, o tempo foi e vai remodelando a vida, as experiências e a visão do futuro pessoal, estudantil e profissional das mulheres estudantes, além de outros sujeitos, independente de gênero, raça, classe, profissão etc.

É um período de medo, angústia, de desafios com as aprendizagens por meio das TIC's, de superações e de saudade, tanto dos amigos da faculdade quanto dos professores, nas palavras da estudante Érica: "matar a saudade dos colegas", "saudades até dos professores", das conversas, dos diálogos, das atividades em grupo, do "cafezinho coletivo" e principalmente pela sensação de demora no passar do tempo.

Além de toda a dificuldade do cotidiano de qualquer mulher e universitária, principalmente das que trabalham e estudam à noite, como é o caso das participantes deste ensaio, além de outras situações como sociais, raciais, de gênero, de classe entre outras, nota-se a resistência dessas mulheres estudantes.

Para seguir a conversa...

O objetivo geral deste texto é compreender as autobiografias poéticas com enfoque na noção temporal enquanto indicativo para construção da memória das mulheres estudantes do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá/ Octayde Jorge da Silva, durante o ensino remoto. A pesquisa buscou responder: - como o processo de ensino e aprendizagem pode melhorar, a partir das autobiografias das estudantes?

Percebemos que o período do ensino remoto, em geral, é desafiador com muitas dificuldades pessoais, materiais, financeiras, econômicas etc., principalmente subjetivas e psicológicas, essas duas

últimas percebidas nas autobiografias analisadas. É um período que demora a passar diante de tantas vidas perdidas, pois foram 600[29] mil mortes até dia 08.10.2021, incertezas, novos meios de aprendizagem, de trabalho, de vida social entre outros. Contudo, as memórias criadas delas próprias são de mulheres perseverantes e focadas em viver, estudar e concluir a faculdade, inclusive avançaram dois semestres desde o início da quarentena até a escrita das autobiografias deste estudo, e uma já concluiu o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esta perseverança veio delas, a partir de suas experiências, subjetividades, da família, dos amigos da faculdade e dos professores.

É possível depreender que os professores, que também viveram todo esse sofrimento e desafios, precisam ouvir e refletir as angústias e batalhas dos estudantes, pois o tempo é subjetivo e gera diferentes sensações e dificuldades. E que, o apoio do próprio professor é importante para que os estudantes não desistam. Em relação às TIC's, é preciso que os professores em conjunto com a gestão, tentem uniformizar as plataformas digitais utilizadas para o ensino/aprendizagem, pois muitos estudantes têm dificuldade e é um momento complexo onde as problemáticas se somam, fora aqueles quem nem acesso à *internet* ou aparelhos tecnológicos têm. Entretanto, vale o destaque que a comunidade acadêmica em geral (a gestão, professores, estudantes, técnicos, assistentes, auxiliares, terceirizados etc.) não deixou de produzir conhecimentos, cada um à sua forma, além de experiências e memórias.

Ademais, é possível concluir que as mulheres estudantes mostraram as suas capacidades de superação e que os professores também foram fundamentais nesse processo, apesar de também terem passado por muitas dificuldades, talvez até piores em alguns casos. Outros aprofundamentos podem ser feitos a partir das autobiografias, como por exemplo estilísticos/linguísticos.

Referências

ARFUCH, L. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

BARBOSA, T. **Im.per.feições de um auto.retrato**: pesquisa-formação e representações de gênero nas autobiografias de mulheres-professoras. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fgrifars.ce.ufrn.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F03%2FTese-Tatyana-Mabel.pdf&clen=4916534&chunk=true. Acesso em: 25 nov. 2021.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BÉDA, W. **A construção poética de si mesmo**: Manoel de Barros e a autobiografia. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista. Assis, 2007. Disponível em: chrome-extension://

29 Informação disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/10/4954345-brasil-chega-a-tragica-marca-de-600-mil-mortos-por-covid-19-nesta-sexta.html. Acesso em: 9 set. 2021.

efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Frepositoriounesp.br%2Fbitstream%2Fhandle%2F11449%2F103671%2Fbeda_wg_dr_assispdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&clen=719874. Acesso em: 25 nov. 2021.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9.261**, de 10 de janeiro de 1996. Altera a redação dos incisos I e II do art. 2º, o caput do art. 3º, o inciso VI do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º da Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9261.htm#art1. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n. 7.377**, de 30 de setembro de 1985. Dispõe sobre o Exercício da Profissão de Secretário, e dá outras Providências. Brasília, DF. Disponível em. Acesso em: 25 mai. 2021.

CALVINO, I. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CANDIDO, A. Arte naquele tempo (memórias). **Revista IEB**. São Paulo, n. 54, p. 13-20, set./mar. 2012.

CATANI, D. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul./dez. 2005.

CASTANHO, S. Memória, tempo presente e prospecção do futuro. Resgate: **Rev. Interdiscip. Cult.**, Campinas, p. 75-92, 2004. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/ index.php/ resgate/ article/ view/8645613/12913. Acesso em: 20 nov. 2021. DOI: https://doi.org/10.20396/resgate.v12i13.8645613.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GERALDI, J. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GONZÁLEZ REY. F. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson, 2003.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOLLANDA, H. B. **Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil**: uma primeira abordagem. 1990. Disponível em: http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/osestudos-sobre-mulher-e-literatura-no-brasil-uma-primeira-abordagem-9/. Acesso em: 29 mai. 2021.

IFMT. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Secretariado Executivo**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2021.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à *Internet*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MACÊDO, S. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia Covid-19: tecendo sentidos. **Rev. NUFEN**, Belém, v.12, n. 2, p. 187-204, mai./ago. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912020000200 012. Acesso em: 01 out. 2021.

MINAYO, M.; DELANDES, S.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, M. O desafio da pesquisa social. *in:* DESLANDES, S.; GOMES; R.; MYNAIO, M. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

MOISÉS, C. **Poesia para quê?** [recurso eletrônico]. A função social da poesia e do poeta. São Paulo: Ed. Unesp Digital, 2019.

NORA, P. Entre memória e história. Tradução: Y. A. Khoury. **Revista de Pesquisa Histórica**. São Paulo, n. 10, p. 7-27, 1993.

NORONHA, J. Autobiografia e memória. *in:* GONZÁLEZ, Elena Palmero; COSER, Stelamaris. **Em torno da memória**: conceitos e relações. Porto Alegre: Letra1, 2017, p. 55-64.

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5703775/mod_resource/content/1/Nunes%20-%20Tempo%20na%20narrativa.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

OLIVEIRA, T.; PORTELA, K. Empregabilidade profissional: um estudo sobre os egressos do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT. **Revista SCRIBES**, Viçosa, v. 2, n. 1, jan./jun., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/SCRIBES/article/view/12189/6880. Acesso em: 01 out. 2021. DOI: 10.33228/scribes.2021.v2.12189.

QUINTANS, M.; RIBEIRO, M.; SANTOS, M.; COELHO, A.; NOGUEIRA, M.; ROCHA, W. Os impactos da pandemia da Covid-19 na vida das mulheres no contexto brasileiro: sob a perspectiva de raça, classe e gênero. **Insurgência**: revista de direitos e movimentos sociais, v. 7, n. 2, p. 277-308, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/38578/30517. Acesso em: 24 nov. 2021. DOI:10.26512/insurgncia.v8i2.38578.

RONDINI, C.; PEDRO, K.; DUARTE, C. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Revista Interfaces Científicas**. Aracajú, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, J.; CARDOSO, V.; ABREU, K.; SILVA. A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia. **Revista Feminismos**, v. 8, n. 3, p. 149-161, set./dez. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/tatio/Downloads/42114-Texto%20do%20Artigo-164971-1-10-20210106.pdf . Acesso em: 22 nov. 2021.

SUANNO, M. Inovação pedagógica no contexto universitário. *in:* TORRE, S.; PUJOL, M.; RAJADELL, N.; BORJA, M. (Org.). **Innovación y Creatividad** (CD-ROM). Barcelona: Giad., 2010.

CAPÍTULO 8

O QUE NOS ENSINA O ROMANCE DE MEMÓRIA CONTEMPORÂNEO?

Ana Paula de Souza

Antonio Muñoz Molina e a defesa de uma dimensão pragmática da literatura: a de ensinar

Em um dos últimos capítulos da primeira parte do Dom Quixote, o protagonista do romance é trazido de volta para casa, enjaulado, por seus amigos, o Barbeiro e o Padre, depois de uma série de andanças e loucuras por terras castelhanas. Um canônico depara-se com a destrambelhada comitiva pelo caminho e indaga o padre a respeito do que ele então considera uma desumanidade, transportar um velho homem preso em uma jaula. O padre então responde ao colega religioso explicando que tal medida se fizera necessária, devido ao estado de loucura em que se encontrava Dom Quixote, um transtorno mental provocado pelo excesso de leitura de romances de cavalaria. A partir disso, o canônico e o padre iniciam uma sugestiva discussão sobre a qualidade literária daquele gênero ainda tão popular no século XVII, época da publicação de Dom Quixote. Esse diálogo evidencia como Cervantes construiu uma narrativa moderna, metaficcional e genericamente híbrida, abrindo espaço na narrativa de ficção para discutir questões de crítica e teoria literária.

Nas considerações do canônico, os enredos dos romances de cavalaria não passavam de repetições de fórmulas prontas, carentes de originalidade, escritos apenas para entreter, excessivamente fantasiosos e escapistas, pouco realistas e faltos de verossimilhança. No entanto, essas obras apresentavam um elenco de personagens virtuosos, bons modelos humanos a serem admirados e imitados pelos leitores. Por meio da voz do canônico, no encerramento do diálogo, Cervantes apresenta então sua concepção de romance:

> *Y siendo esto hecho con apacibilidad de estilo y con ingeniosa invención, que tire lo más que fuere posible a la verdad, sin duda compondrá una tela de varios y hermosos lizos tejida, que después de acabada tal perfección y hermosura muestre, que consiga* ***el fin mejor que se pretende en los escritos, que es enseñar y deleitar juntamente****, como ya tengo dicho*. (CERVANTES, 2004, p. 492) (Grifo meu).

Ensinar e deleitar, essas seriam, na concepção cervantina, as principais funções de um bom romance.

Três séculos mais tarde, na esteira da literatura engajada, Jean Paul Sartre também se ocupava de apresentar uma concepção de romance como forma de arte que ultrapassasse a mera função do entretenimento: [...] a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele. (SARTRE, 2004, p. 21).

Alguns dos escritos sartrianos foram acusados de ideológicos, partidários, panfletários. No entanto, para além da polêmica em torno à noção de engajamento, há algo no ensaio ***Que é a literatura***, de 1948, que permanece precisamente atual: a compreensão da arte da prosa como manifestação artística que dá ao leitor a possibilidade de conhecer o mundo em que vive e posicionar-se perante ele.

O escritor espanhol Antonio Muñoz Molina[30] (Úbeda, Jaén, 1956) é um romancista de tradição cervantina que compartilha dessa concepção sartriana engajada: "*La ficción narrativa, que procede del mito y de los cuentos infantiles, tiene, como ellos, la tarea de explicar el orden del mundo y de ayudarnos a encontrar en él nuestra propia posición*: [...]". (1999, p. 35).

Ordenar o mundo e posicionar o indivíduo diante dele, duas funções atribuídas à literatura, uma forma de arte que não apenas interpreta e apresenta o mundo do presente, situando o sujeito no tempo em que ele vive, como também é capaz de transportar o sujeito ao passado, conclamando-o a assumir posição com relação à história. Para um escritor como Muñoz Molina, em cuja produção literária a memória tem um papel fundamental, a literatura tem a função de tornar inteligível, para o sujeito contemporâneo, o passado, sobretudo em seus momentos mais devastadores. Produzir ficção a partir da memória é ato de resistência ao esquecimento: "Escribir y recordar son actos de pura rebelión contra el tiempo." (MUÑOZ MOLINA, 1999, p. 111).

Na conferência intitulada ***Max Aub: una mirada española y judía sobre las ruinas de Europa***, proferida no verão de 1997, Muñoz Molina defendia a necessidade do resgate do passado, uma atitude que ocuparia a centralidade de suas reflexões em futuros romances:

> [...] *si miramos la Europa, el mundo de ahora mismo, ¿es posible creer que aquellas experiencias sirvieron de algo, que alguien escarmentó o aprendió? ¿Y podemos creer también que todas las heridas se curaron, y que al cabo de tres generaciones ha desaparecido cualquier residuo o cualquier consecuencia de aquel cataclismo, del mismo modo que con el tiempo desaparecen las ruinas de una ciudad bombardeada? La desaparición de la memoria de algo no significa que*

30 Estudou Geografia e História na Universidad de Granada, especializando-se em História da Arte. No início dos anos 1980, começou a publicar artigos no *Diario de Granada*, trabalho que gerou seu primeiro livro, *Robinson Urbano*, uma coletânea de artigos publicada em 1984. Em 1986, veio a público seu primeiro romance, *Beatus Ille*. Membro da Real Academia Española desde 1996, sua ampla produção literária compreende romances, folhetim, novelas, contos, ensaios, artigos e crônicas. Colabora nos periódicos ABC, *El país*, *Muy interesante e Scherzo*. Atuou como professor visitante nas universidades estadunidenses Virginia, City University e Bard College.

> *desaparezcan también sus consecuencias, del mismo modo que cerrando los ojos no se borra el peligro o el crimen que se quería ignorar*. (MUÑOZ MOLINA, 1999, p. 136).

Naquele fim de milênio, o escritor espanhol advogava que o conhecimento sobre o passado deveria possuir uma utilidade prática, pois o presente não se cansa de dar provas de que a humanidade ainda não aprendeu suficientemente com a própria história. O cataclismo ao qual se refere Muñoz Molina é a Primeira Grande Guerra, uma tragédia que se desdobrou em outras, num sucessivo ***continuum***, e cujas sequelas ainda podem ser observadas. As chagas abertas no passado recente ainda estão abertas, ainda doem, ainda sangram. Os crimes cometidos contra a humanidade permanecem desconhecidos por grande parte da população mundial, ou são tornados invisíveis, e o seu desconhecimento ou invisibilidade, redundam no risco de que se repitam, e eles têm se repetido.

Ao se pronunciar sobre o valor que a obra de um escritor como Max Aub[31] tem para ele, Muñoz Molina reafirmava suas concepções sobre a dimensão prática das artes, pela capacidade que elas têm de propor reflexões e de propiciar o diálogo entre passado, presente e futuro:

> *Para saber cómo era la gente del pasado leo un libro de Historia: para saber cómo soy yo mismo y cómo es mi tiempo cuento con la ayuda de la literatura y de las artes, que guardan siempre un chispazo de presente, una vibración que une mi tiempo y el suyo, mi experiencia personal y la de gente que murió hace mucho, o que ni siquiera llegó a existir. En un libro de Historia las cosas que cuenta Max Aub sucedieron hace mucho tiempo: en sus novelas, en sus piezas teatrales, sucedieron entonces y suceden ahora mismo, y por eso la emoción que despiertan es civil y estética a la vez, tiene una hondura de poesía y una eficacia inmediata de manifiesto, de noticiario político. Al volver presentes y nuestras las vidas pasadas de otros, las novelas y las obras teatrales de Max Aub nos hacen sentir con la inmediatez de una revelación que nuestro presente puede parecerse de pronto a aquel pasado, y que nuestro destino personal no es tan ajeno al de esa gente como imaginábamos*. (MUÑOZ MOLINA, 1999, p. 137).

Nesse trecho, Muñoz Molina não estava apenas expressando sua admiração pela obra do escritor franco-espanhol. Ao destacar as virtudes da literatura de Max Aub, o autor parecia estar sistematizando as qualidades de uma obra que ele mesmo gostaria de escrever. Uma obra que atuasse como veículo de conhecimento histórico, mas que preservasse, diferentemente da escrita historiográfica, um frescor de presente. Uma narrativa que amarrasse o tempo presente da escrita do romance, ao tempo passado dos acontecimentos narrados, e que aproximasse as experiências do narrador, um sujeito contempo-

31 Max Aub Mohrenwitz (Paris, 1903 – Cidade do México, 1972), escritor espanhol de origem francesa. Socialista, durante a Guerra Civil Espanhola defendeu a causa republicana. Ao fim da Guerra, fugiu para Paris onde foi preso e enviado a diferentes campos de concentração na França e no norte da África durante a Segunda Guerra, até conseguir liberdade e exilar-se no México.

râneo por excelência, às experiências dos personagens. Um romance que proporcionasse ao leitor, ao mesmo tempo, o prazer estético e a aprendizagem, ou seja, que contemplasse a dimensão artística e a dimensão prática.

Entendo esses objetivos como fazendo parte de um projeto de obra que, alguns anos depois daquela conferência, Muñoz Molina tentaria desenvolver em ***Sefarad*** (2001).

Ler o passado para entender o presente

Sefarad é uma obra que se inscreve numa tendência da ficção contemporânea de revisitação do passado e da história, a começar pelo próprio título do romance, uma palavra que representa um trauma histórico. ***Sefarad*** é uma palavra hebraica utilizada para se referir à Península Ibérica, e que remete a uma página infeliz da história da Espanha: a expulsão, no século XV, de toda a população judaica que, desde a antiguidade, habitava o país. Asunción Blasco Martínez (2005, p. 9) informa que, desde o século XIII, a relação entre judeus e cristãos na Península era bem pouco amistosa, o clima era de intolerância étnica e religiosa. Imagens denegridoras e estereotipadas dos judeus passaram a ocupar o imaginário da população cristã. Nessa época, os judeus da Península foram forçados a abandonar a fé mosaica para se converter ao catolicismo. Depois do fracasso das tentativas de conversão coagida, em muitas cidades, os judeus foram segregados em ***juderías***[32]. Entre os séculos XIV e XV, a hostilidade contra os judeus aumentou de tal forma que crimes foram injustamente atribuídos a essa população, e muitas revoltas populares acabavam com um saldo significativo de judeus mortos. Entendendo que as medidas de conversão forçada não obtinham os resultados desejados, a Inquisição Espanhola exerceu influência sobre os Reis Católicos, e os decretos de expulsão foram publicados com a finalidade de defender o catolicismo[33]. Em 1492, cerca de cem mil pessoas, ou seja, praticamente todo o povo judeu da Península, iniciou a marcha rumo ao exílio. Desamparados, os judeus hispânicos tiveram seus bens confiscados, ficaram impedidos de vendê-los e de cobrar os créditos que tinham em empréstimos. Muitos não tiveram condições de reunir os fundos necessários para uma sobrevivência digna, além de sofrerem fraudes, espoliação e roubos ao longo do caminho para o exílio. Os judeus sefarditas estavam agora dispersos pelo mundo em mais uma diáspora. A palavra ***Sefarad*** passou então a representar, para a memória coletiva dos judeus sefarditas, a pátria perdida, o trauma e a vergonha da perseguição e da expulsão.

32 Bairros de judeus.

33 De acordo com Blasco Martínez (2005, p. 12), estudiosos sobre o tema da expulsão dos judeus da Península Ibérica ainda debatem as razões que levaram à publicação dos decretos de exclusão sem chegar a um consenso. Dentre muitas causas estão: o desejo dos Reis Católicos de unificar o território espanhol determinando uma só língua e uma só religião; a pressão oriunda das classes populares, da nobreza feudal e do patriarcado urbano; a necessidade de pôr fim à atividade financeira dos judeus; e a tentativa de "resolver" definitivamente o problema do conflito social entre cristãos e judeus. Segundo Blasco Martínez, todas essas causas devem ser consideradas, mas a mais forte delas realmente foi a necessidade de coibir as práticas judaicas entre os cristãos conversos, o que representava uma ameaça para o catolicismo.

No título do romance, a palavra ***Sefarad*** funciona como uma metáfora representativa e agregadora das múltiplas experiências de deslocamento que são narradas ao longo de dezessete capítulos. Pablo Valdivia (2013, p. 718), nos comentários que fez para a edição especial do romance lançada pela *Ediciones* Cátedra, ressalta que os principais temas discutidos por Muñoz Molina em ***Sefarad***, já haviam sido antecipados pelo autor em muitos de seus artigos escritos para o *El País,* desde o início dos anos 1990. No artigo ***Otra diáspora***, publicado em 1996, Muñoz Molina explicava como a experiência diaspórica judaica é para ele, simbólica do sofrimento provocado pela exclusão:

> *Me doy cuenta de que en un grado sorprendente mis ideas sobre el sufrimiento, sobre la absoluta maldad y sobre el destierro proceden de la experiencia judía. Todo ser humano sobre el que se abate de repente la ferocidad de la desgracia es Job: sus lamentos tienen la fuerza solemne y terrible de una música de réquiem, la pura y frágil humanidad de quien no puede comprender por qué fue escogido para el sufrimiento. Las quejas bíblicas de los judíos desterrados y cautivos que lloran junto a los ríos de Babilonia acordándose de Sión parece que contienen y que prefiguran los lamentos futuros de todos los deportados y los sometidos,* [...] *Al fundar la Inquisición y expulsar a los judíos, los Reyes Católicos prolongaron una tradición milenaria de infamias y trazaron la lógica futura y homicida del antisemitismo europeo, pero también ofrecieron a los ilustrados y a los demócratas de los siglos futuros el paradigma exacto de su condición: un liberal de 1812 o de 1820, un republicano de 1939, se convertía inevitablemente en judío, en peregrino, en proscrito, o bien en cristiano nuevo que debía esconder muy hondo el secreto de sus convicciones para no arriesgarse a la hoguera* […] (MUÑOZ MOLINA, 1996, p. 1)

Nesse artigo, Muñoz Molina adiantava alguns eixos temáticos sobre os quais, quatro anos mais tarde, assentaria as bases para um novo romance. São inquietações compartilhadas entre a escrita jornalística e a escrita de ficção: o sofrimento imposto de forma injustificada, e o estabelecimento de correlações entre passado e presente, numa compreensão de que as injustiças do passado sempre se atualizam. Eventos históricos mais antigos são postos em paralelo com eventos da história recente, e desenvolve-se a ideia de que qualquer excluído ou perseguido vive, em certa medida, uma experiência que é, por excelência, judaica.

O exílio dos judeus sefarditas, embora seja um paradigma presente no horizonte de todo o romance, é tema central apenas do último capítulo que, inclusive, tem o mesmo título que o livro. No entanto, o enredo do romance enfatiza os deslocamentos provocados pelas tragédias do século XX. Capítulos como ***Copenhague***, ***Quien espera***, ***Oh tú que lo sabías*** e ***Münzenberg***, recuperam as experiências de deportação de judeus e militantes comunistas aos campos de concentração nazistas e aos *gulags* soviéticos. Nesses capítulos, são narradas ainda as experiências de fuga e exílio dos judeus e comunistas que conseguiram escapar da deportação. ***Tan callando*** e ***Narva*** são capítulos cujos protagonistas viveram

uma dupla experiência de deslocamento. Trata-se de ex-soldados espanhóis que lutaram na Segunda Guerra pela Divisão Azul[34] do exército alemão e que, depois de se deslocarem ao front soviético, passaram o resto de suas vidas deslocados, vivendo uma espécie de exílio metafórico provocado pela culpa de ter defendido a causa errada. Nos capítulos ***Cerbère***, ***Sherezade*** e ***América***, são recuperadas narrativas sobre o exílio dos militantes republicanos após a vitória franquista na Guerra Civil. O relato ***Cerbère*** propõe ainda um olhar sobre o outro lado da questão do exílio, o lado dos que ficaram. Na Espanha, esposas e filhos de republicanos padeceram exclusão social ao serem estigmatizados como inimigos da pátria franquista. A história da segunda metade do século XX também tem lugar no romance. No capítulo ***Dime tu nombre***, são relatadas as experiências de um expatriado de uma ditadura soviética do leste europeu, e de uma fugitiva de duas ditaduras da América Latina.

Banimento, deportação, fuga, expatriação, são formas de deslocamento que se materializam geograficamente. Mas, em ***Sefarad,*** Muñoz Molina faz do exílio uma metáfora para outras formas de deslocamento. Tais deslocamentos, sociais mais que espaciais, encenam no interior do romance alguns dos mal-estares da contemporaneidade[35]. A sociedade atual é concebida como um grande mercado globalizado e está orientada pelas diretrizes do neoliberalismo. A ciência e a técnica adquiriram maior prestígio com o fim das ideologias, e o individualismo se impôs sobre a solidariedade. Estas são algumas das coordenadas históricas e culturais que, segundo Joel Birman (2005, p. 7), estão na raiz dos mal-estares da atualidade. Marcado pelo signo do silêncio, o sujeito contemporâneo é incapaz de pensar e de traduzir em linguagem a dor de que padece. Sua condição objetificada pela lógica mercadológica redunda em sentimentos de baixa autoestima, desvalorização e desqualificação de si. Caracterizado pela impotência e pela passividade, o sujeito contemporâneo é destituído de si mesmo, não consegue se identificar, é tomado por uma perene sensação de vazio, cujo resultado são alguns dos principais mal-estares da atualidade: depressão, compulsões, irritabilidade, violência, ressentimento.

Alguns dos capítulos de ***Sefarad*** expõem um diversificado painel de exemplos de indivíduos vítimas desses males. A ordem econômica global aniquilou, por exemplo, a economia manufatureira e a pequena propriedade rural. O ex-trabalhador rural sem-terra que protagoniza o relato ***Sacristán***, e o sapateiro Mateo do capítulo ***América,*** representam a massa de trabalhadores andaluzes que, nos últimos anos do século passado, foram empurrados de seus povoados em caudalosos fluxos de migração para regiões mais prósperas da Espanha. Sem qualificação profissional e já na meia idade, Sacristán é,

34 Unidade de voluntários espanhóis e portugueses que serviu o exército alemão entre 1941 e 1943, na frente oriental, contra a União Soviética.

35 O mal-estar é um conceito psicanalítico formulado por Sigmund Freud em O mal-estar na civilização, obra publicada em 1930. Naquele início de século bastante conturbado, Freud procurava mapear as principais formas de sofrimento do ser humano ocidental, entendido como um ser atravessado pela história e pela cultura nas quais estava inserido. Na virada do milênio, alguns intelectuais retomaram o conceito freudiano para pensar quais seriam os mal-estares na sociedade atual. Dentre esses estudos destaco O mal-estar na pós-modernidade (1997) do sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman e, no Brasil, os estudos do psiquiatra e psicanalista Joel Birman, tais como O mal-estar na atualidade (1999) e O sujeito na contemporaneidade (2012).

no tempo presente do relato, o que Zygmunt Bauman chama de refugo humano[36], isto é, um homem exilado no próprio país, isolado pelo saudosismo e pela nostalgia da terra natal, deslocado socialmente pelo desemprego. Na velhice e distante das referências culturais que davam contorno à sua identidade, Mateo Zapatón não encontra seu lugar em Madri, e padece de uma profunda depressão, causa de sua perda de memória.

O capítulo ***Ademuz***[37] contrapõe as posturas de duas gerações sobre a experiência do deslocamento: para uma geração nascida na primeira metade do século XX, o deslocamento gera a angústia do não pertencimento, da ausência de raízes; para uma outra geração nascida na segunda metade do século XX, o deslocamento possibilita uma existência cosmopolita nas grandes metrópoles.

Olympia tematiza o isolamento do ser humano contemporâneo. Solitário, o narrador-protagonista não compartilha com o outro suas frustrações sentimentais e profissionais, e é incapaz de se rebelar contra os papéis que lhe são socialmente impostos.

O relato ***Berghof*** apresenta o infectado pelo vírus HIV como um exilado da vida, isolado por uma doença altamente estigmatizada. Em ***Doquiera que el hombre va,*** ao representar a paixão de um alcoólico por uma toxicômana que habitavam as ruas de uma parte decadente da Madri dos anos 1990[38], o romance ilustra um dos mal-estares da sociedade contemporânea, as compulsões.

O capítulo ***Eres*** discute como as catástrofes do século XX redundaram na desidentificação do sujeito e na fragmentação identitária. Por fim, o capítulo ***Sefarad***, parte da expulsão dos judeus sefarditas para refletir sobre o sentimento contemporâneo de inadequação social.

A ideia de conectar um acontecimento de um passado mais remoto, a expulsão dos judeus da Espanha no século XV, a acontecimentos de um passado mais recente, como algumas das mais emblemáticas catástrofes do século XX, mostrando como esses eventos encontram correspondência nos mal-estares da contemporaneidade, parece ser uma tentativa de Muñoz Molina de "[...] *volver presentes y nuestras las vidas pasadas de otros* [...]" (1999, p. 137). Desse modo, a lição extraída da obra do mestre Max Aub estava sendo posta em prática.

36 Expressão cunhada por Zygmunt Bauman no livro Vidas desperdiçadas (2004). Refugo humano é como Bauman se refere às pessoas colocadas à margem da sociedade pelo desemprego crescente produzido pela economia globalizada e neoliberal.

37 Depois das três edições de *Sefarad* publicadas pela Alfaguara em 2001 (março, abril e maio), o título deste capítulo foi modificado para *Valdemún*. *Ademuz* é o nome de um povoado valenciano de onde se origina a família materna da esposa de Muñoz Molina, a escritora espanhola Elvira Lindo (1962). Esse dado fez com que o capítulo fosse lido, por parte do público e da crítica, como autobiográfico, inspirado em um episódio da vida do casal. Para evitar essa leitura, nas seguintes edições de Sefarad, o capítulo apareceria com o novo título.

38 O capítulo não traz qualquer referência temporal, no entanto, a partir da leitura, é possível inferir que o relato se passa no início dos anos 1990. A narrativa é ambientada na região de Chueca, localizada no bairro Justicia, zona central de Madri que, nas décadas de 1970 e 1980, era um cenário no qual se podia observar a devastação provocada pelo consumo epidêmico de drogas, particularmente heroína. (VALDIVIA, 2013, p. 501-502).

Utilidade prática, essa é uma das funções que Muñoz Molina credita à literatura, e sobre a qual mais enfatiza, como evidencia este trecho da conferência ***La invensión de un pasado*** de 1993:

> *En los tiempos atroces que corren, en esta pesadilla de nacionalismos y fanatismos que están poblando el mundo de vallas alambradas y de invisibles y heladas fronteras entre las personas, la literatura sigue siendo una modesta afirmación de fraternidad, una casi revolucionaria declaración de principios, pues se cimenta doblemente sobre la singularidad de cada vida y cada instante humano y sobre la evidencia de que en cada una de esas vidas e instantes hay algo que puede ser plenamente expresado y compartido mediante actos tan simples y civilizados como el de escribir y el de leer. Quiero decir, aunque les suene extravagante, que yo no me dedicaría a la literatura si no creyera que tiene una utilidad práctica, y que de todos los maestros a los que imito y admiro lo que más agradezco no es que me hayan enseñado a escribir, sino que me enseñen siempre y me ayudan a vivir,* […]. (MUÑOZ MOLINA, 1999, p. 216).

Os tempos atrozes de que falava Muñoz Molina naquele fim de milênio eram muito semelhantes aos que se vive atualmente, inclusive aqui, no Brasil. Naquele momento histórico, a fala do escritor surgia num contexto de conflitos políticos e sociais que, sem terem encontrado uma solução no passado recente, intensificam-se no presente. A questão dos nacionalismos é especialmente complexa na Espanha, portanto, a crítica de Muñoz Molina precisa ser entendida desse lugar de fala. O escritor sempre se posicionou contrário ao radicalismo dos projetos nacionalistas de estabelecimento de estados independentes em território espanhol[39]. Mas, a opinião do andaluz encontrava paralelos no plano internacional, uma vez que o início dos anos 1990 era marcado por conflitos étnicos, culturais e religiosos que desembocavam em movimentos separatistas e nacionalistas, guerras civis, atentados terroristas e deslocamentos de grandes massas de refugiados.

A promessa de aldeia global, de mundo sem fronteiras, princípios da globalização econômica posta em marcha pelo capitalismo liberal, ficaram mesmo restritos apenas ao âmbito do mercado de bens e consumo. As fronteiras nunca estiveram assim tão abertas, e atualmente, em tempos de crise econômica, quando já se fala em desglobalização[40], erguem-se novos muros e cercas.

---

39 Acredito que seja desnecessário aqui aprofundar na complexa questão do nacionalismo na Espanha. Para entender a postura de Muñoz Molina de crítica aos projetos nacionalistas, auxiliou-me o artigo de opinião *Los nacionalismos en España* de Gregorio Peces-Barba Martínez, publicado no El país de 23 de novembro de 2010. O periódico *El País*, no qual Muñoz Molina é colaborador desde 1990, é notório por posicionar-se também contrário às questões independentistas no território espanhol.

40 De acordo com Costa (2016), a desglobalização é um fenômeno observado após a crise financeira de 2008, no qual as principais potências econômicas, diante da desaceleração da economia e dos altos índices de desemprego, operam um movimento contrário ao da globalização, voltando-se para o mercado interno e reduzindo o comércio internacional ao adotar medidas protecionistas e ao impor barreiras comerciais. Nesse cenário, os países mais pobres, ou são vistos como mercados com os quais não se pode concorrer com igualdade, ou representam uma ameaça pelo grande número de imigrantes que empurram para os países mais ricos.

Como se pode ver, temas como nacionalismo, hostilidades raciais, culturais e religiosas, dissenso, diáspora e a violência gerada por esses conflitos, assuntos que de alguma maneira atravessam ***Sefarad***, já se encontravam na pauta de interesses de Muñoz Molina anos antes da escrita do romance, como em gestação. Naquele momento, o escritor já acreditava que, à literatura, cabia atuar na contracorrente dos rumos seguidos pela sociedade. À indiferença social, a literatura deveria responder com fraternidade, respeito e valorização do indivíduo e de sua experiência singular no mundo. ***Sefarad*** parece ter sido escrito sob esses preceitos. É um romance em que, sim, em algumas partes, ouve-se a voz de um narrador principal e anônimo que exerce um individualismo narcísico ao narrar as próprias experiências. Mas é também um romance constituído, em sua maior parte, por um princípio de alteridade, que faz com que sejam ouvidas vozes outras, narradas como experiências únicas.

Muñoz Molina, colocando-se na posição de leitor, afirma que a literatura lhe importa, sobretudo, por sua dimensão prática, por sua capacidade de ensinar e ajudar a viver. E um escritor deve, supostamente, escrever uma obra tentando imitar aquilo que admira nas obras que lê. Sendo assim, neste breve estudo, assumo para mim as concepções de Muñoz Molina, para propor algumas indagações norteadoras: A leitura de ***Sefarad*** pode conter alguma utilidade prática? Que ensinamentos esse romance pode transmitir?

Dessas perguntas nascem naturalmente outras: De que maneira a leitura de um romance pode ter uma utilidade prática? De que forma um leitor pode extrair da leitura de um romance um ensinamento?

Sobre o papel da literatura e dos escritores, e sobre o estado da teoria literária atual, Perrone-Moisés, ancorada em Roland Barthes, pondera:

> "A inteligibilidade da realidade e de sua interpretação" é a tarefa que Roland Barthes sempre atribuiu à literatura. Segundo ele, a interrogação da literatura não é "Qual é o sentido do mundo?, mas somente: "Eis o mundo: existe sentido nele?". E é isso que os bons escritores continuam fazendo. Palavras em alta, na teoria literária contemporânea, são "reflexão" e "crítica". Nossa época é o momento de pensar sobre o passado recente e de criticar os caminhos do presente. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 48-49).

Portanto, o romance pode ter para o leitor um sentido prático e transmitir um ensinamento quando o leva a refletir, quando aguça sua capacidade crítica. Reflexão e crítica são palavras-chave que ajudam a reformular as perguntas anteriores: A quais reflexões conduz a leitura de ***Sefarad***? Quais são as críticas que esse romance propõe?

Conforme pôde se notar até aqui, ***Sefarad*** é um romance que toca em uma ampla variedade de temas sobre os quais pode suscitar reflexões. Por isso, por uma questão metodológica, estabelecerei um recorte, e procurarei restringir-me às reflexões que o romance levanta em torno de um objeto específico, a memória.

A memória tem grande relevância na produção literária de Muñoz Molina. Uma citação que resume a concepção do autor sobre a memória é a seguinte: "*Recordando y olvidando, escribiendo y borrando, casi siempre en la arena, la memoria actúa sobre nosotros y dentro de nosotros de un modo tan incesante como late el corazón o se nos ensanchan los pulmones*." (MUÑOZ MOLINA, 1999, p. 175-176).

Nessa citação, Muñoz Molina assume duas premissas fundamentais sobre a memória: 1. A dialética entre o lembrar e o esquecer é incontornável; 2. A memória é uma função vital para o ser humano.

Na condição de romance de memória[41], ***Sefarad*** é um texto que propõe reflexões sobre a memória e o esquecimento, além de apresentar uma defesa de como a memória é um imperativo premente para o ato de contar do narrador e dos personagens, bem como é, para o autor, o impulso que o levou à escrita desse romance.

No que se refere à dialética entre a memória e o esquecimento, nesse romance o autor levanta reflexões sobre as diferentes formas de esquecimento: o esquecimento provocado pela dificuldade temporal do resgate, devido às próprias deficiências da faculdade de rememorar e ao desejo voluntário de não lembrar para tornar possível a vida. No entanto, apesar da onipresença da sombra do esquecimento, prevalece no romance, tanto na voz dos personagens quanto na do narrador e, por que não dizer, na postura do escritor, um entusiasmo pelo esforço de recordação.

A própria arquitetura do romance pode ser pensada como a de um museu, que reúne uma coleção de narrativas organizadas em torno de ao menos três momentos históricos: a expulsão dos sefarditas no século XV, algumas das mais emblemáticas tragédias do século XX, e os mal-estares do sujeito contemporâneo na virada do milênio. Concebido dessa forma, o romance cumpre papel de lugar de memória[42], pois sua leitura transporta o leitor ao passado, impede o esquecimento, torna conhecidas histórias de vida que, até então, poderiam ser desconhecidas, e permite visualizar experiências que poderiam estar perdidas na história. Portanto, além de todas as funções que uma forma literária multifacetada como o romance contemporâneo pode assumir, uma delas é a de lugar de memória.

41 Macciuci (2010, p. 18) utiliza os termos literatura de memória e narrativa de memória, para referir-se às narrativas de ficção ancoradas na recordação de acontecimentos traumáticos e verídicos. Os termos literatura e narrativa são amplos e abarcam diversos gêneros, mas, ao empregar esses termos em seu estudo, Macciuci refere-se mesmo ao gênero romance. Inspirada nesses termos é que me refiro ao romance *Sefarad* (2001) como romance de memória.

42 Para o historiador francês Pierre Nora (1993), as sociedades ocidentais deixaram de ser sociedades-memória, preocupadas em preservar e difundir valores, para serem sociedades que vivem na fugacidade do presente, sentenciadas ao esquecimento, portadoras de uma memória sem passado, uma memória sem experiência, pensando em termos benjaminianos. Segundo Nora, a memória não existe mais, por isso o interesse pelos lugares representativos da recordação na contemporaneidade: "Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares." (NORA, 1993, p. 8) Não haveria a necessidade de haver lugares, porque a memória não seria transmitida pela história, mas pela própria experiência. Ao deixar de ser uma sociedade que vive sob a tutela da memória, passou-se a viver sob a tutela da história, que é uma reconstrução sempre problemática. De acordo com Nora, os lugares de memória são, por exemplo, museus, arquivos, cemitérios, coleções, monumentos, festas, aniversários, espaços que atestam a inexistência da memória espontânea e a necessidade de recriá-la artificialmente.

Em um romance de memória como ***Sefarad***, narrador e personagens não são apenas entes de ficção, são testemunhas da história. O narrador criado por Muñoz Molina para esse romance é aquele que se senta e escuta o que o outro tem para contar. É aquele que ao ouvir, passa a ser portador das histórias por ele ouvidas e, para perpetuá-las, escreve. Ao transformar entes reais, testemunhas da história, em entes de ficção, Muñoz Molina coloca em cena vozes dissonantes, ao colocar lado a lado, testemunhos de vítimas da perseguição stalinista aos de defensores do regime da ex-URSS. Ao abrir espaço no romance para esses discursos antagônicos, o escritor critica os radicalismos, tanto o da extrema direita autoritária e hierárquica (nazismo), como o da extrema esquerda igualitária, porém, também autoritária (stalinismo), o que resulta em um texto dissonante em que as ideologias são questionadas e relativizadas.

Nos testemunhos dos personagens fica patente a noção do dever de memória, a necessidade de contar para que uma dívida seja reparada, para que a justiça seja feita. Essa noção que é inerente aos testemunhos dos sobreviventes, toca a sensibilidade do escritor, fazendo com que a arte do romance assuma mais uma tarefa, a de oferecer às vítimas da história a única coisa que, diante da sensação de impotência, a arte pode oferecer: a lembrança.[43]

Narrar os traumas da história na literatura é uma tarefa que vai além do entretenimento. Esse tipo de narrativa tem a função de retirar o leitor contemporâneo de sua confortável situação, incitando-o a conhecer a história, a sensibilizar-se e a refletir sobre o passado, mas sobretudo, sobre o presente. Um presente que, assim como no mecanismo psíquico do trauma, repete as mesmas atrocidades do passado.

Um romance como ***Sefarad***, que narra ao menos dois episódios marcantes da história da Espanha, a expulsão dos sefarditas e a Guerra Civil Espanhola, enriquece o quadro da memória coletiva de leitores espanhóis. Ao armar redes de conexão entre a história da Espanha e a história europeia, o romance permite a esse leitor nacional, ver-se inserido na corrente de uma memória coletiva europeia, do mesmo modo que, um leitor europeu, pode identificar no romance, uma memória compartilhada. Para os demais leitores, esse romance poderá sempre funcionar como um arquivo de memória, uma memória que não é coletiva porque desses grupos sociais não se compartilha, mas que ajuda na formação de uma memória histórica.

43 Aqui, faço uma paráfrase de Adorno (1995, p. 32): "Haveria que subtrair aos assassinados a única coisa que nossa impotência pode lhes oferecer, a lembrança."

Considerações finais

O estudo da memória em ***Sefarad*** levou-me a concluir que o romance de memória contemporâneo pode assumir alguns papéis sociais. O romance dedicado ao resgate da memória pode constituir-se como um objeto ou como um lugar de memória (NORA, 1993), isto é, numa sociedade em que prevalece o esquecimento, o romance pode funcionar como um museu, um arquivo, um artifício que preserva e transmite a memória histórica nos contextos em que sua conservação falhou.

A indagação que norteou este texto foi a de questionar se a leitura de um romance de memória poderia conter alguma utilidade prática, ensinamentos a serem transmitidos. Como brasileira, leitora e estudiosa do romance hispânico contemporâneo de memória, encontro muitas ressonâncias entre os contextos sociais e históricos apresentados em ***Sefarad***, e o contexto brasileiro atual. Para uma leitora brasileira, diante desse complexo e desesperançoso momento político que vivemos, esse romance europeu ensina algumas coisas.

Considero os procedimentos que levam à empatia, uma marca da poética moliniana em ***Sefarad***, um dos maiores acertos estilísticos do romance. O narrador se imagina vivendo a experiência dos personagens e convida o leitor a fazer o mesmo por meio do uso reiterado da narração em segunda pessoa do singular, sobretudo nas passagens em que narra as situações mais traumáticas. Desse modo, o autor tenta implicar o leitor nas experiências dos personagens. Portanto, o romance ensina, ensina a nos colocarmos no lugar do outro, sobretudo de um outro que sofre, uma habilidade da qual a humanidade carece, um exercício a ser cada vez mais praticado. Quem ao menos tenta ver o mundo pelos olhos dos outros, sensibiliza-se, compreende mais e julga menos. Se praticássemos mais esse exercício, não cairíamos tão facilmente nos discursos extremistas, individualistas, violentos, autoritários e hierárquicos que vem ganhando renovadas forças na atualidade. Um dos vetores que alimenta o ressentimento que as vítimas de regimes totalitários revelam nutrir para com as sociedades que toleraram esses governos, é a negação da culpabilidade, ou melhor, da responsabilidade política. Vivemos novamente tempos em que o mal é banalizado (ARENDT, 1999), por uma sociedade que o autoriza, incapaz de reconhecer a própria responsabilidade, incapaz de identificar os verdadeiros criminosos.

O romance de memória ajuda a tornar compreensível, para o sujeito contemporâneo, um passado não tão longínquo e catastrófico. Mostra que conhecer o passado é útil não a título de mero eruditismo, mas no sentido de que quem tem consciência histórica, entende melhor o presente e tem mais ferramentas para se posicionar diante do mundo em que vive. Falar sobre as catástrofes do passado, sobretudo as do século XX, não é redundante quando ainda há muita gente que vive em ignorância histórica, e essa ignorância é terrivelmente perniciosa, porque leva à insensibilidade e ao negacionismo. Negar ou minimizar os episódios históricos em que a violência foi perpetrada pelo próprio estado, im-

pede de perceber que os argumentos que sustentaram, no passado, discursos de exclusão, perseguição e extermínio, são os mesmos que agora sustentam os discursos de determinadas vertentes políticas que vem angariando cada vez mais adeptos, haja vista a ascensão de partidos de extrema direita na Europa, contexto em que surgiu ***Sefarad***, e até mesmo aqui, no Brasil.

A arte do romance possui, portanto, um significativo papel na resistência contra o esquecimento que leva à ignorância histórica, que por sua vez, torna o cidadão incapaz de ver que o presente pode, sim, repetir as atrocidades do passado. E o mais entristecedor é que não é mais necessária a instituição de regimes totalitários para que essas atrocidades se repitam, porque elas desvirtuam e brotam dentro de sistemas aparentemente democráticos.

Referências

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Tradução Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BIRMAN, J. O sujeito desejante na contemporaneidade. *in:* Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2, 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2005, p. 1 – 18. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/2SEAD/CONFERENCIA/JoelBirman.pdf. Acesso em: 01 mar. 2018.

BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**: espaço, dor e desalento na atualidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BLASCO MARTÍNEZ, A. **Razones y consecuencias de una decisión controvertida**: la expulsión de los judíos de España en 1492. Kalakorikos, Calahorra, n. 10, p. 9 – 36, 2005. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1356206. Acesso em: 01 mar. 2018.

CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. São Paulo: Alfaguara, 2004.

COSTA, A. L. M. C. O nacionalismo de direita e a era da desglobalização. **Carta Capital**, São Paulo, 21 out. 2016. Internacional, Economia. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/revista/923/o-nacionalismo-de-direita-e-a-era-da-desglobalizacao. Acesso em: 21 set. 2018.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. *in:* **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 65 - 148. v. 21.

MACCIUCI, Raquel. La memoria traumática en la novela del siglo XXI: esbozo de un itinerario. *in:* MACCIUCI, Raquel; POCHAT, María Teresa (Dir.); ENNIS, Juan Antonio (Coord.). **Entre la memoria propia y la ajena**: tendencias y debates en la narrativa española actual. 1 ed. La Plata: Ediciones del lado de acá, 2010, p. 17 – 49.

MAX AUB. **Biografía**. Disponível em: https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/argel_max_aub.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.

MUÑOZ MOLINA, A. Otra diáspora. El país, Madri, 24 abr. 1996. **Tribuna**: travesías, Cultura. Disponível em: https://elpais.com/diario/1995/11/29/cultura/. Acesso em: 11 maio 2018.

MUÑOZ MOLINA, A. **Pura alegría**. 2. ed. Madri: Alfaguara, 1999.

MUÑOZ MOLINA, A. **Sefarad**. Madri: Alfaguara, 2001.

NORA, P. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Tradução Yara A. Khoury. Projeto História, São Paulo, v. 10, p. 7 - 28, dez. 1993. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763. Acesso em: 20 abr. 2017.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, G. Los nacionalismos en España. **El país**, Madri, 23 nov. 2010. Opinión, Tribuna. Disponível em: https://elpais.com/diario/2010/11/23/opinion/. Acesso em: 11 maio 2018.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SARTRE, J. P. **Que é a literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.

VALDIVIA, P. Introducción. *in:* MUÑOZ MOLINA, A. **Sefarad**. Madri: Cátedra, 2013, p. 9-151.

CAPÍTULO 9

A TRAJETÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PANDEMIA COVID-19 NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Sandra Jung de Mattos
Aline Izabel Ribas
Michelli Sampaio Tunes Porto

Em escala mundial a pandemia da Covid-19 gerou mudanças significativas na vida das pessoas e desencadeou diversas transformações para toda a sociedade. Os impactos causados pela pandemia geraram consequências negativas na área econômica, social e principalmente na saúde. Uma das medidas adotadas para conter o avanço da doença foi o distanciamento social, e adaptar-se a essa nova realidade tornou-se um grande desafio mundial. A proporção da pandemia Covid-19, desencadeou um novo cenário de transformações, com mudanças de atitudes e hábitos, que obrigou a sociedade a enfrentar uma nova responsabilidade social diante das consequências impostas pela pandemia.

Nesse contexto, seguindo as orientações nacionais e mundiais, as instituições de ensino superior tiveram que suspender suas atividades presenciais e se reinventar para adequar e adaptar suas ações de ensino, pesquisa e extensão para a forma remota, se adequando à Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), tiveram que fazer uso dos mais variados recursos dos meios digitais, com a finalidade de manter as atividades acadêmicas e contribuir para mitigação das consequências da pandemia e de conter a disseminação do novo coronavírus.

A extensão universitária na educação superior brasileira faz parte do tripé acadêmico, com o ensino e a pesquisa, responsável pela integração da universidade com os diversos setores da sociedade, tem como característica, estar presente na formação acadêmica e na produção de conhecimento, [...] considerando-a como espaço para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem [...] e de realizar ações que possam envolver diretamente as pessoas em vulnerabilidade social de diferentes comunidades que fazem parte da sociedade. (NOGUEIRA, 2021, p. 256).

Com a pandemia Covid-19, a extensão universitária na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi uma das funções que logo se reorganizou, adaptou suas atividades para a forma remota e trabalhou para o desenvolvimento de projetos em parceria com os diversos setores da sociedade com o propósito

de promover e desenvolver ações de extensão nas áreas da saúde, educação, cultura, comunicação, direitos humanos e justiça, meio ambiente, tecnologia e produção, e trabalho.

Portanto, para que o vínculo entre universidade e sociedade não fosse interrompido, desde março de 2020, a extensão universitária na UFMT passou a fomentar com servidores docentes, técnicos administrativos e estudantes da universidade ações de extensão voltadas para conter a disseminação do coronavírus, a prevenção da doença, o monitoramento e a segurança das pessoas nos mais diversos contextos, seja em hospitais, postos de saúde, escolas, comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas, rurais, urbanas e ribeirinhos do estado de Mato Grosso, buscou adaptar-se à nova realidade para diminuir o impacto da pandemia integrando as demandas e a necessidade da sociedade.

As atividades presenciais da extensão universitária tiveram que ser replanejadas para novas frentes de trabalho, sendo construídas, reconstruídas e adaptadas para atividades remotas, com o uso dos meios digitais, o que ajudou a ampliar o alcance das ações de extensão com diferentes comunidades que integram a sociedade e possibilitou que os estudantes pudessem permanecer comprometidos com as atividades acadêmicas durante o período de pandemia.

As ações de extensão na UFMT envolveram atividades de formação e qualificação de profissionais da educação básica e de saúde, publicação de materiais de orientação e prevenção (*podcast*, boletins, manuais etc.), monitoramento, acompanhamento e divulgação de dados da Covid-19, produção e distribuição de álcool em gel, de equipamentos de proteção individual, centrais de atendimento para orientação e direcionamento das pessoas doentes, atividades na área de saúde mental, difusão da arte e cultura por meio virtual com exposições, concertos, filmes, teatro e os mais diversos eventos para a interação da comunidade acadêmica com a sociedade.

Os projetos de extensão universitária foram executados em parceria com várias instituições e organizações, públicas e privadas, com atividades diretamente relacionadas para o enfrentamento das consequências da doença, de modo a minimizar os impactos, principalmente nos setores da saúde, da economia, do social e da cultura do estado de Mato Grosso.

Vencendo a pandemia Covid-19: um diálogo por área temática da extensão universitária

Desde o início do ano de 2020 seguimos enfrentando uma pandemia mundial causada pelo Coronavírus (Covid-19), o que ocasionou uma crise humanitária principalmente nas áreas da saúde e economia. Diante das incertezas e com o isolamento social, uma nova realidade foi criada.

Para manter as atividades acadêmicas com os estudantes e os compromissos com a sociedade, [...] as universidades precisaram reinventar-se, dando continuidade às atividades curriculares e extracurriculares de modo remoto. (SILVA, *et al*, 2021, p. 3).

Adequações foram e continuam sendo necessárias para o bem-estar e o convívio social, não diferindo para as ações de extensão universitária, que se adaptaram ao "novo normal". A UFMT, sempre atuante, estabeleceu o compromisso com a sociedade mato-grossense e não mediu esforços para organizar ações de extensão universitária para o enfrentamento à Covid-19.

Conforme Mélo, *et al*, 2021, as instituições da região Centro-oeste mantiveram 91,6% de suas ações de extensão universitária, mesmo em tempo de pandemia, continuaram na execução das ações de extensão.

> A ininterrupção das atividades de extensão foi possível através do planejamento de ações adaptadas, as quais passaram a ser realizadas de forma virtual/remota ou adotando protocolos rígidos de biossegurança. Além disso, a adoção de normas mais flexíveis, como permitir mudanças no plano de trabalho ou adiar o cronograma, facilitou a continuidade das ações. (MÉLO, *et al*, 2021, p. 5).

A extensão universitária na UFMT é organizada a partir da Política Nacional de Extensão Universitária, formulada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), e confirmada em um dos princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMT, mantendo importante papel de articulação e integração da sociedade e a universidade. Pautada no processo acadêmico onde as ações desenvolvidas impactam diretamente de modo transformador os diversos setores da sociedade.

> É a articulação dialógica entre as três áreas-fim da universidade, pressupondo um trabalho acadêmico e administrativo integrado e coletivo, considerando a relevância social e científica das atividades de pesquisa e sua relação direta com as práticas acadêmicas, a extensão universitária como articuladora entre ensino e pesquisa na relação transformadora entre universidade e sociedade e o ensino como processo de construção e divulgação do conhecimento. (UFMT, 2019, p. 48).

A extensão universitária adaptou as atividades dos programas, projetos, cursos e oficinas, para a forma virtual, [...] ela segue como instrumento para integrar as comunidades e, no caso específico do enfrentamento à pandemia do Coronavírus, transformou-se em ações/projetos que, em maior ou menor grau, salvam vidas. (MATTOS, RIBEIRO, 2020).

As ações de extensão integraram o ensino e a pesquisa com as demandas sociais, por meio do comprometimento da comunidade universitária, com os interesses e as necessidades da sociedade, organizada nos mais diversos setores, no sentido de produzir um conhecimento novo e contribuir para a superação da desigualdade e da exclusão social na construção de uma sociedade mais justa e consciente em relação às atitudes referentes as consequências da pandemia.

A UFMT no cumprimento de sua função social por meio da extensão universitária tem atuado nos Campus do Araguaia, Cuiabá, Sinop e Várzea Grande e aproximado ainda mais as comunidades com ações desenvolvidas a partir de um olhar peculiar sobre a realidade e a necessidade da sociedade mato-grossense, para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar social integrado ao ensino e a pesquisa, configurando-se como [...] instrumento de política social [...] da universidade. (ROCHA, 2001, p. 23).

A extensão universitária das universidades públicas brasileiras se articula com as políticas públicas com o compromisso de enfrentamento da exclusão e das vulnerabilidades sociais e o combate a todas as formas de desigualdade e discriminação, atuando com eixos integradores a partir das áreas temáticas da comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho em territórios e grupos populacionais com foco na política social. (FORPROEX, 2021).

Desta forma, vivenciou-se na UFMT uma força tarefa da comunidade acadêmica e administrativa para realizar e adaptar as atividades de extensão em um curto espaço de tempo às orientações e restrições da pandemia, que mesmo com poucos recursos financeiros, mas que a partir de parcerias com os mais diversos setores da sociedade executou no ano de 2020, o total de 833 projetos, destes, 136 projetos trabalharam com ações diretamente relacionadas para o enfrentamento da Covid-19. (Quadro n. 01 e Quadro n. 02).

Em 2021, com a continuidade das restrições da pandemia da Covid-19, a extensão universitária manteve projetos de extensão com atividades integradas as diferentes comunidades da sociedade. A experiência do ano de 2020, com o uso das tecnologias digitais e adaptação das ações conforme as restrições sanitárias, facilitou para que no ano de 2021 fossem realizados 981 projetos de extensão e 110 ações executadas pontualmente no enfrentamento às consequências da Covid-19. (Quadro n. 01 e Quadro n. 02).

As ações de extensão universitária na UFMT foram registradas nas diferentes áreas temáticas da extensão universitária nas modalidades de programa, projetos, cursos e oficinas, e prestação de serviços. Mediante o empenho de servidores docentes e técnicos administrativos e parcerias com diferentes setores da sociedade, pessoas foram impactadas pelas ações de extensão, amenizando assim as consequências avassaladoras da Covid-19.

Quadro n. 01 - Projetos de Extensão - 2020 e 2021

Projetos de Extensão Geral – 2020 e 2021		
Área temática	**2020**	**2021**
Comunicação	57	63
Cultura	50	56
Direitos Humanos e Justiça	41	50
Educação	235	355
Meio Ambiente	55	56
Saúde	276	245
Tecnologia e Produção	91	116
Trabalho	28	40
Total	**833**	**981**

Fonte: Relatório de Extensão 2020/2021 – SIEx/STI/UFMT. Elaborado pelas autoras.

Quadro n. 02 - Projetos de Extensão Covid-19 - 2020 e 2021

Projetos de Extensão – Covid-19 – 2020 e 2021		
Área temática	**2020**	**2021**
Comunicação	11	9
Cultura	3	6
Direitos Humanos e Justiça	18	6
Educação	42	33
Meio Ambiente	4	8
Saúde	52	39
Tecnologia e Produção	4	4
Trabalho	2	2
Total	**136**	**110**

Fonte: Relatório de Extensão 2020/2021 – SIEx/STI/UFMT. Elaborado pelas autoras.

Comunicação

A área temática da comunicação na extensão universitária se caracteriza por ações voltadas para a comunicação social, mídia comunitária; comunicação escrita e eletrônica; produção e difusão de material educativo; televisão universitária; rádio universitária; formação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de comunicação social; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área. (UFMT, 2005)

O estado do Mato Grosso possui 141 municípios, considerando sua extensão territorial, é o terceiro maior estado do país, com biomas da Amazônia, Cerrado e Pantanal. Possui localidades de difícil acesso, e os projetos de extensão realizaram um amplo trabalho de comunicação usando, como exemplo, o recurso digital *podcasts* para chegar a diversas comunidades do estado mato-grossense com informações sobre a Covid-19.

Foram realizados o total de 120 projetos de extensão na área de comunicação nos anos de 2020 e 2021 (quadro n. 01). Com auxílio das rádios comunitárias, em locais sem acesso à *internet* e à televisão, foi possível divulgar e informar as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos e para mulheres e homens do campo, ações preventivas de enfrentamento ao Coronavírus e combate as *fakes news*, inclusive na língua originária. Várias discussões foram realizadas recorrendo à sala de reuniões virtuais com reflexões e debates sobre desigualdades de gêneros, comunicação*, internet* e ambientes virtuais. Foram ainda, trabalhados com as comunidades atividades multidisciplinares para melhoria da qualidade de vida, inserção dos alunos da educação básica no mundo digital, facilitando assim o acesso aos diversos serviços oferecidos *on-line*, contribuindo também, na formação acadêmica e intelectual dos estudantes envolvidos.

Cultura

A extensão universitária envolve a cultura em um contexto amplo e permeia no desenvolvimento da cultura, memória e patrimônio; cultura e memória social; cultura e sociedade; folclore, artesanato e tradições culturais; produção cultural e artística na área de artes plásticas e artes gráficas; produção cultural e artística na área de fotografia, cinema e vídeo; produção cultural e artística na área de música e dança, produção teatral e circense; formação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas do setor cultural; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área. (UFMT, 2005).

Com o avanço da pandemia tornou-se necessário o isolamento social, de modo a conter o avanço da Covid-19 e as atividades culturais tiveram que ser adaptadas para o uso dos recursos digitais para a realização de cursos, concertos, ensaios e outras ações que valorizaram e difundiram as criações

artísticas e os bens culturais, estimulando a presença da arte e da cultura no ambiente educacional e reconhecendo os saberes, conhecimentos, expressões tradicionais e regionais da música, das artes e do audiovisual.

A UFMT realizou um intenso trabalho de extensão universitária na área de produção cultural, fomentando a música, as artes visuais e plásticas. Promoveu e divulgou a arte e a cultura construídas no ambiente acadêmico e na sociedade integrando ensino, pesquisa e extensão.

Foram desenvolvidos 50 projetos culturais em 2020 e 56 projetos em 2021. As plataformas virtuais foram uma opção para disponibilizar conteúdos e acervos culturais como filmes, vídeos, acervos de artes plásticas, banco de partituras, ensaios e concertos virtuais das ações desenvolvidas pelos projetos culturais da UFMT. (Quadro n. 01).

Direitos Humanos e Justiça

A temática direitos humanos e justiça realizou suas ações nas subáreas da assistência jurídica; direitos de grupos sociais, organizações populares; questões agrárias; formação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de direitos humanos; cooperação interinstitucional e cooperação internacional. (UFMT, 2005).

A área econômica do país e do mundo foi extremamente impactada pela pandemia, mudanças jurídicas no cotidiano social foram provocadas pela atual crise epidemiológica causada pelo novo coronavírus (Covid-19) em todas as áreas da vida das pessoas.

Nos anos de 2020 e 2021 foram trabalhados 91 projetos de extensão na área de direitos humanos e justiça, com diferentes iniciativas, como: projetos que realizaram ações sobre aspectos da legislação trabalhista, questões psicoemocionais e tecnológicas relacionadas à situação laboral ante o cenário e as consequências da pandemia. (Quadro n. 01).

Por meio de ações de extensão foi possível monitorar as propostas e medidas de normativas governamentais realizadas em caráter de urgência, com debates e encontros *on-line*, que visaram analisar as modificações jurídicas no cotidiano social, provocadas pela atual crise epidemiológica causada pelo novo coronavírus. (UFMT, 2021).

Para amenizar a proliferação da Covid-19 nas prisões mato-grossenses, a comunidade acadêmica organizou ações de extensão em parcerias com órgãos externos, com a finalidade de captar recursos para aquisição de máscaras e produtos de higiene pessoal para distribuição as pessoas privadas de liberdade.

Vários debates das demandas coletivas foram trabalhadas por estes projetos por meio das tecnologias digitais, como: previdência social, direito à vida e economia, produção de materiais informativos,

infográficos e vídeos sobre os grupos em situação de vulnerabilidade, como mulheres e LGBT (lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais) de Cuiabá e região, foram realizadas ainda, ações de apoio às famílias que vivenciaram processos de remoção no contexto de crise na cidade de Cuiabá e assessoria aos profissionais assistentes sociais que atuaram na rede socioassistencial do estado de Mato Grosso.

Educação

A área temática da educação perpassa pela educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio); educação e cidadania; educação à distância; educação continuada; educação de jovens e adultos; educação para a melhor idade; educação especial; incentivo à leitura; formação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de educação; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área. (UFMT, 2005).

Devido o isolamento social, houve a suspensão das aulas presenciais da educação básica, as quais foram adaptadas para o ensino remoto com o uso das tecnologias digitais. Essas transformações trouxeram dificuldades para professoras e professores, estudantes e famílias. Para tornar esse processo mais eficaz, a universidade se organizou por meio da extensão universitária para realizar ações que pudessem auxiliar a educação básica com oficinas, cursos, palestras e debates no uso das tecnologias para o ensino remoto.

No ano de 2020, foram executados 235 projetos de extensão e em 2021 os extensionistas executaram 355 projetos na área da educação com ações de produção de vídeos e *podcasts*, textos para a divulgação de experiências da educação, debates e diálogos sobre ciência, alfabetização, leitura e escrita, educação em tempos de pandemia, valorização das mulheres e das pessoas em vulnerabilidade social. Além de atividades com a criação e divulgação de ferramentas para auxiliar docentes e estudantes do ensino superior, professoras, professores e responsáveis pelo estudante da educação básica. (Quadro n. 01).

As plataformas digitais auxiliaram para a realização de sessões de filmes, de abrangência nacional e internacional, com discussões e reflexões sobre diversos temas que permearam a sociedade brasileira, uma ferramenta que se tornou ainda mais eficaz e importante para o trabalho docente.

Por meio eletrônico, em redes sociais e páginas específicas da *internet*, foram disponibilizados e divulgados trabalhos, resenhas, *dossiês*, monografias e textos literários com assistência pedagógica virtual para docentes e discentes da educação básica, além da realização de brincadeiras, jogos pedagógicos e contação de histórias para crianças.

Ainda na área da educação, com encontros *on-line*, as unidades acadêmicas dos cursos na área da saúde, realizaram cursos e minicursos direcionados para os profissionais das Unidades de Saúde da Família visando atualizar as colaboradoras e os colaboradores sobre as informações técnicas e científicas

referentes à pandemia Covid-19, os cuidados gerais e de saúde mental diante do contexto pandêmico, cursos com a finalidade de refletir sobre a importância da produção e do conhecimento cientifico, da compreensão da realidade social, e discussão sobre a dimensão investigativa e ética da pesquisa.

A temática da educação envolveu amplamente vários aspectos da vida humana com cursos e ciclos de debates transmitidos nos canais *on-line* que debateram assuntos sobre questões agrárias, urbana e ambiental, formação feminista em tempos de pandemia, discussões sobre gênero e diferenças sociais como: raça, sexualidade, etnias e classe social. Na área da música foram realizados eventos e seminários com práticas de ensino de música e a discussão da utilização de tecnologias digitais no ensino de música que envolveu estudantes, docentes e profissionais da área da música.

Além do mais, produziu e distribuiu materiais com instruções sobre o uso das tecnologias de informação (TICs). Cursos, oficinas e seminários sobre educação intercultural e direitos humanos em tempo de pandemia com articulação dos debates a partir da problematização nas relações étnico-raciais, nas mulheres e crianças com ênfase na superação das desigualdades e das violências sofridas pela população negra e indígena considerando o período de pandemia.

As plataformas virtuais serviram como instrumento de divulgação dos diversos materiais produzidos para auxiliar no aprendizado, como exemplo, a publicação de uma série de livros com títulos em diversas áreas das ciências, que buscou auxiliar na alfabetização científica das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental com destaque para a série Mundo Invisível, livro sobre Coronavírus em língua portuguesa, inglesa e espanhola. (PIRES, 2020).

A ênfase dos projetos na área da educação reuniu propostas de ações de extensão voltadas para a educação básica e ensino superior, envolveram temas variados, como: ações afirmativas de combate às desigualdades e à discriminação entre gêneros, da interculturalidade e da abordagem dos direitos humanos, projetos que abordaram a temática sobre mulheres e relações de gênero, quilombolas e comunidades tradicionais, articularam várias instâncias da universidade e congregaram extensionistas, pesquisadoras e pesquisadores da UFMT e de outras instituições parceiras municipais e estaduais.

Meio Ambiente

A área do meio ambiente se caracteriza com atividades na preservação e sustentabilidade do meio ambiente; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; desenvolvimento regional sustentável; aspectos de meio ambiente e sustentabilidade do desenvolvimento urbano e do desenvolvimento rural; educação ambiental; gestão de recursos naturais e sistemas integrados para bacias regionais; formação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de meio ambiente; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área. (UFMT, 2005).

Foram desenvolvidos 55 projetos na área do meio ambiente em 2020 e 56 projetos em 2021 (Quadro n. 01). Direcionados para a sustentabilidade cultural, socioeconômica e ambiental, os projetos realizados nesta área criaram ações de promoção e proteção da saúde, com o intuito de prevenir e informar sobre doenças como Covid-19, Dengue, Zica e Chikungunya com enfoque na produção de alimentos, na preservação do meio ambiente, na educação e sustentabilidade ambiental.

No contexto da Covid-19, as atividades de extensão adequaram suas ações obedecendo às restrições da pandemia, com encontros, cursos e oficinas virtuais. Produção de material digital com informações sobre produção e consumo de alimentos, criação e manutenção de aplicativos para venda de produtos da agricultura familiar, orientações e organização de grupos consumidores de produtos do campo e da economia solidária.

Os projetos dessa área desenvolveram e construíram suas ações com a comunidade com enfoque na disseminação da agroecologia e ações para o desenvolvimento sustentável da região, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para o fortalecimento da rede de produção e comercialização de alimentos saudáveis, melhoria da saúde e da qualidade de vida no campo e na cidade.

Saúde

A área temática da saúde integra a promoção à saúde e qualidade de vida; atenção a grupos de pessoas com necessidades especiais; atenção integral à criança, ao adolescente e ao jovem; à mulher, ao homem e ao idoso; formação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de saúde; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; desenvolvimento do sistema de saúde; saúde e segurança no trabalho; esporte, lazer e saúde; hospitais e clínicas universitárias; novas endemias, pandemias e epidemias; saúde da família; uso e dependência de drogas; promoção à saúde animal em interesse à sua interação com o homem em diversas instâncias como: prevenção das zoonoses, ecoterapia, produção de alimentos de origem animal, valorização da saúde e respeito animal; atendimentos clínicos e cirúrgicos à animais de companhia e de produção. (UFMT, 2005).

A população mundial não estava preparada para enfrentar um vírus de tamanha proporção, várias áreas foram afetadas, mas sem dúvida a saúde foi a mais impactada, pois o risco da doença, aumento do número de mortes, isolamento, distanciamento social, entre vários outros fatores impactaram a saúde física e psicológica das pessoas.

Neste contexto, na área da saúde foram executados 276 projetos de extensão universitária no ano de 2020 e em 2021 foram trabalhados 245 projetos (Quadro n. 01), que envolveram diversas ações com a comunidade. Os projetos de extensão da área da saúde se adaptaram para trabalhar ações de enfrentamento à Covid-19 e atuaram em parceria com órgãos públicos e privados do estado de Mato Grosso.

Os programas e projetos nessa temática, trabalharam com atividades na área da saúde mental, qualificação dos profissionais da saúde, gestão e assistência direcionados para as equipes dos serviços de saúde, cursos e oficinas em saúde da família, teleconsultoria com ações de apoio diagnóstico e terapêutico e monitoramento de vítimas da doença Covid-19.

Deu-se o desenvolvimento de ações com comunidades voltadas a prevenção do suicídio com seminários e congressos sobre saúde mental e ações extensionistas junto aos pacientes com Covid-19 internados em hospitais, promovendo o bem-estar e a saúde mental desses pacientes.

Ainda nessa área, houve uma grande produção de materiais informativos, disponibilizados nos meios digitais, como: manuais sobre biossegurança, cartazes e vídeos com informações sobre o uso racional de medicamentos, higiene pessoal, alimentação, saúde mental e orientações sobre a doença Covid-19. Produção de material de história em quadrinhos, para crianças ribeirinhas, quilombolas e pantaneiras, com foco na saúde, abordando os três principais elementos sobre a doença: a forma de contágio, a necessidade do isolamento social e a higienização regular das mãos.

Os extensionistas realizaram ações junto às comunidades indígenas com orientação sobre a redução do impacto da síndrome respiratória ocasionada pela Covid-19 com cursos para os profissionais que atuaram com os povos indígenas com foco nas demandas e necessidades associadas à emergência pública da Covid-19. Apoio a imigrantes e refugiados com iniciativa multidisciplinar no desenvolvimento de ações direcionadas a segmentos mais vulneráveis da sociedade, em sua maioria, venezuelanos, haitianos e cubanos.

O trabalho de extensão com os imigrantes foi realizado remotamente através de rodas de conversa mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação, que possibilitou o acolhimento das pessoas ocasionado pelo sofrimento psíquico advindo do distanciamento social e medo de contágio, agravado pela situação de vulnerabilidade, bem como proporcionou orientações e esclarecimentos de dúvidas sobre às medidas de biossegurança.

Foram ainda realizados encontros virtuais com pesquisadores, pesquisadoras, professoras e professores, e movimentos coletivos para a construção de estratégias de afirmação da vida no contexto de pandemia com suporte psicológico para profissionais da saúde e da assistência social que atuaram na linha de frente do combate e enfrentamento à pandemia de Covid-19.

Por meio de ações de extensão criaram-se estratégias de enfrentamento psicológico, que se caracterizaram pela atenção a promoção de saúde mental de crianças e por consequência dos adultos por elas responsáveis, sejam pais, educadores ou profissionais de saúde.

Nas redes sociais foram disponibilizadas as produções de materiais com informações científicas relacionadas ao Coronavírus, suas consequências e impactos na vida cotidiana, além de potencializar estratégias de enfrentamento psicológico infantil.

Realizou-se cursos e suporte com aulas *on-line*, por meio de aplicativos, de tele psiquiatria para profissionais de saúde, que visou a prevenção e o tratamento de transtornos mentais de pessoas em vulnerabilidade social.

Mediante campanhas de doações foram distribuídas cestas básicas, álcool em gel e máscaras para a população vulnerável, com atenção especial para as comunidades quilombolas, indígenas, pessoas refugiadas e população de rua.

Houve a realização de encontros, cursos e fóruns pelas plataformas digitais com instituições que atuaram diretamente na atenção aos povos indígenas de Mato Grosso na orientação de como prevenir e promover a saúde e o bem viver no contexto da pandemia Covid-19. Além de parcerias com instituições públicas e privadas para auxiliar no tratamento, apoio e orientação para a população de rua e para pessoas usuárias de craque e outras drogas.

Por meio dos recursos digitais foram organizados debates sobre a humanização do trabalho remoto, divulgação de boas práticas de biossegurança e saúde do trabalhador, capacitação dos profissionais da saúde e estudantes da área com discussões e reflexões acerca da Covid-19. As reflexões e discussões com fóruns, vídeos e *web* conferência, trouxeram temáticas que envolveram as ações epidemiológicas, prevenção e promoção da saúde, aspectos clínicos e assistência de enfermagem ao adulto, idoso e família, e a produção de material educativo sobre Covid-19 para a comunidade em geral.

O entretenimento com a utilização de recursos tecnológicos, tais como *tablets* e televisores, possibilitou a humanização e o apoio psicológico para pacientes com Covid-19 e a assistência psicológica para pacientes críticos que estiveram internados sob isolamento na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) em hospitais.

Nessa área, projetos de extensão produziram itens para a prevenção da proliferação do Coronavírus, como viseiras *Face Shield*, respiradores mecânicos, filtros, cápsulas de proteção e instrumentos de esterilização para uso medicinal ou doméstico, distribuído para os hospitais. Além disso, foram realizados testes de detecção do Coronavírus de modo a atender parte das demandas da região de Mato Grosso.

Foram oferecidas ações de suporte terapêutico homeopático para pacientes com sintomas gripais via tele monitoramento. Criou-se o painel de dados da Covid-19 em Mato Grosso, o informe epidemiológico Covid-19 permitindo a visualização de gráficos o número de casos, óbitos e recuperados da Covid-19, bem como a taxa de ocupação de leitos de enfermaria e UTI.

Com o objetivo de informar a população para a contenção da pandemia, as ações de extensão trabalharam com atividades de leituras, análises e veiculação de informações provenientes de fontes primárias, publicações científicas e/ou *sites* confiáveis sobre medicamentos, antissépticos, sanitizantes, diretrizes e condutas no contexto da Covid-19. As centrais de atendimento e aplicativos de troca de mensagens ajudaram na divulgação das medidas de saúde e orientação da população.

Ações de projetos trabalharam a educação em saúde e o cuidado às pessoas com condições crônicas, especialmente com hipertensão arterial sistêmica e diabetes, estimulando o autocuidado e redução das complicações, bem como, constituíram ações de apoio para a convivência com o adoecimento crônico da pessoa com outros integrantes da família.

No esporte e lazer foram realizadas atividades de atividades que envolveram a atividades física e recreação, como: seminário de práticas integrativas, complementares e espiritualidade, exercícios físicos, ginástica laboral, *Yoga,* meditação, massoterapia com aplicações e práticas durante a pandemia.

A redes sociais e os aplicativos de comunicação digital tornaram-se uma ferramenta necessária durante o isolamento da pandemia, para a realização das atividades de extensão e para a divulgação dos vídeos e materiais educativos didáticos da área da saúde, por meio delas as ações puderam chegar aos povos indígenas, ribeirinhos, povos do campo e pessoas vulneráveis à Covid-19.

As ações de extensão desta área envolveram docentes, estudantes, técnicos administrativos das engenharias, da área da saúde, da tecnologia da informação, da comunicação e parcerias com organizações privadas e públicas, com o objetivo de orientar e informar a população e profissionais da saúde no âmbito municipal, estadual e nacional em apoio a crise ocasionada pela pandemia da Covid-19, assim como outras possíveis epidemias (Dengue ou Zika).

Tecnologia e Produção

A área temática tecnologia e produção envolve ações de transferência de tecnologias apropriadas; empreendedorismo; empresas juniores; inovação tecnológica; polos tecnológicos; direitos de propriedade e patentes; formação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de ciência e tecnologia; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área. (UFMT, 2005). Foram desenvolvidos 91 projetos na área em 2020 e 116 projetos em 2021 (Quadro n. 01).

Para suprir a necessidade da falta de sanitizantes, nos primeiros meses da pandemia, a universidade organizou projetos de extensão universitária para a produção de álcool em gel em parceria com órgãos públicos e privados que se organizaram com equipamentos e produtos necessários para produção. Foi instalada temporiamente, uma indústria de álcool em gel nas dependências da universidade onde foram produzidos 1000 litros/dia de álcool em gel antimicrobiano e antisséptico para as mãos, 90 mil litros de álcool em gel foram distribuídos para as populações vulneráveis e unidades de saúde do estado de Mato Grosso. (UFMT, 2020/2021).

Com as micro e pequenas empresas foram desenvolvidas atividades de planejamento estratégico para enfrentamento dos efeitos da Covid-19 no ambiente organizacional. Buscou-se maneiras de operacionalizar ações frente as necessidades das empresas para mitigar as consequências da pandemia com assessorias, diagnóstico e planejamento de gestão.

A rotina de grande parte da população foi modificada pela pandemia, em especial do produtor rural que sobrevive da agricultura familiar, a falta de acesso à informação técnica, aliada as dificuldades de comercialização dos seus produtos frente ao isolamento social, diminuiu ainda mais a renda dessas famílias, deixando-as economicamente vulneráveis. Uma forma de minimizar os prejuízos causados, foi a organização de ações de extensão para a produção e publicação de material técnico em plataformas virtuais e de fácil acesso a essa população. Desse modo, foram produzidos e distribuídos conteúdos relacionados a agroecologia, agricultura familiar, produção, custos entre outros para os agricultores da região.

Promoveram-se ações de extensão para o combate aos problemas sociais causados pela pandemia, realizando oficinas, minicursos, cursos para a capacitação dos grupos envolvidos com recursos humanos e materiais para o projeto e construção de protótipos de equipamentos para produção de sanitizantes na área das engenharias.

Trabalho

As subáreas desta temática propõem ações nas questões da reforma agrária e trabalho rural; trabalho e inclusão social; educação profissional; organizações populares para o trabalho; cooperativas populares; questão agrária; saúde e segurança no trabalho; trabalho infantil; turismo e oportunidades de trabalho; formação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas do trabalho; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área. (UFMT, 2005).

Foram desenvolvidos 28 projetos de extensão nessa área em 2020 e 40 projetos em 2021 (Quadro n. 01). Projetos se organizaram e ofereceram ações de apoio às assistentes sociais na linha de frente de combate a pandemia, com formação teórica, espaço de escuta e debates, trocas de experiências e construção de estratégias coletivas para trabalhar com a população vulnerável frente a pandemia. E ações que envolveram as micro e pequenas empresas com assuntos nas áreas de recursos humanos, financeiros e o trabalho remoto durante a pandemia com cursos, oficinas, encontros utilizando as mídias digitais em parceria com instituições públicas e privadas de Mato Grosso.

Considerações finais

A continuidade das ações de extensão na pandemia da Covid-19 só foi possível mediante a readequação das atividades executadas junto à comunidade. Várias medidas foram adotadas e construídas com a comunidade acadêmica: publicação de editais específicos para o enfrentamento à Covid-19, normativa de execução das ações de extensão durante a pandemia, divulgação das orientações do Comitê de Prevenção Covid-19/UFMT, monitoramento e orientações das ações de extensão presenciais obedecendo aos protocolos de biossegurança.

Para consolidar e não perder o vínculo entre a universidade e a sociedade durante a pandemia, a extensão universitária foi, e continua desempenhando um papel importante para a construção desse elo, pois visto o desenvolvimento das ações extensionistas executadas nos anos 2020 e 2021, voltadas para as áreas da comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, contribuíram diretamente para o enfrentamento da pandemia Covid-19, salvando vidas nos mais diversos contextos sociais, político, econômico e cultural do estado mato-grossense.

Os projetos de extensão auxiliaram na disseminação da informação científica e técnica, com análises, debates, estudos e trocas de experiências. Um olhar voltado para a sociedade em geral, cooperou para a diminuição dos problemas ocasionados pela Covid-19. Além disso, diversas foram as contribuições da extensão no cenário pandêmico, oferecendo apoio aos profissionais e aos estudantes de diversas áreas, aos pacientes internados, isolados, assim como, devido ao distanciamento social a criação de cursos de capacitação, *web* conferências, encontros *on-line*, produção de equipamentos, como máscaras, ventiladores, álcool em gel 70% e sua distribuição.

Verificou-se nas ações de extensão universitária da UFMT, articulação entre as unidades acadêmicas com o ensino, pesquisa e a gestão da universidade, na integração das atividades com participação direta dos diversos setores da sociedade mediante diferentes parcerias, seja com doação de recursos materiais, financeiros e humanos.

Os programas, projetos, cursos e oficinas, fóruns, seminários, entre outros, que moldaram as ações de extensão com o uso das tecnologias digitais para a forma remota, se constituíram em um importante espaço de divulgação, informação e qualificação das pessoas que estiveram na linha de frente da pandemia Covid-19.

A extensão universitária foi se constituindo, durante os anos de 2020 e 2021, uma nova maneira de colaboração universidade e sociedade, de modo a superar o distanciamento da universidade das diferentes comunidades que fazem parte da sociedade. Foi a conexão de integração e fortalecimento das principais funções da universidade, com o ensino, pesquisa e extensão.

O compromisso social da universidade para com a sociedade foi cumprido, mesmo diante das limitações impostas. Dessa forma, a compreensão da abrangência da extensão universitária se torna ilimitada na efetivação do seu papel, pois em tempos de pandemia influenciou e contribuiu direta e indiretamente para o ensino e a pesquisa, exercendo ainda, impacto no processo formativo acadêmico, por meio do contato com as diferentes realidades e a troca de saberes da universidade com a comunidade externa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso: 20 jan. 2022.

FÓRUM de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras: Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, 2012. Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

MATTOS, S. J.; RIBEIRO, R. R. **UFMT salva vidas durante pandemia a partir da extensão**. Cuiabá, 23 jul. 2020. Disponível em: https://www.olhardireto.com.br/artigos/exibir.asp?id=12354&artigo=ufmt-salva-vidas-durante-pandemia-a-partir-da-extensao. Acesso em: 14 jan. 2022.

MÉLO, C. B. *et al*. A Extensão Universitária no Brasil e seus desafios durante a pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development** [S. l.], v. 10, n. 3. 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12991. Acesso em: 25 jan. 2022.

NOGUEIRA, M. D. P. **A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30545. Acesso em: 20 de jan. 2022.

ROCHA, R. M. G. A construção do conceito de Extensão Universitária na América Latina. *In*: FARIA, D. S. (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, T. S. *et al*. Relato de experiência do projeto de extensão universitária remota: Readaptações - Um olhar resiliente em meio a pandemia. **Research, Society and Development Research**, [S. l.], v. 10, n. 3. 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17053. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resolução n. 36 de abril de 2005**. Cuiabá: UFMT, 2005. Disponível em: http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCriterio=&txtNumero=36&txtAno=2005&tipoUID=. Acesso em: 20 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Catálogo de ações de extensão Covid-19. 2020-2021**. Cuiabá: Procev/Codex, 2021. Disponível em: https://ufmt.br/unidade/extensao-procev/pagina/catalogo-de-acoes-covid-19/3051. Acesso em: 14 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Cuiabá: UFMT, 2019. Disponível em: https://www1.ufmt.br/pdiufmt/arquivos/a4e4a963aab7dc8d8cc561b45a1eb965.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

III. Espaço de saberes

EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 10

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS NA ÓTICA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nayara Bianca Serra Varella
Renilson Rosa Ribeiro

O presente ensaio tem como enfoque abordar as possibilidades de diálogos e trocas de experiências que possam contribuir para o avanço dos debates e melhorias da prática docente no que tange à uma educação antirracista, podendo ser analisados e utilizados por outros profissionais da área do ensino de História.

Ao fazer uma retrospectiva da nossa trajetória de vivências com os saberes históricos, precisamos ter em mente que a nossa formação escolar foi pautada por um ensino eurocentrado, cronológico e linear. Os conteúdos referentes a história e cultura da África, por exemplo, retratavam o continente por meio de uma visão pejorativa e exótica, ressaltando a fome, miséria, doenças (epidemias de HIV e Ebola), pobreza, falta de água, animais selvagens, savanas, desigualdades, negros escravizados. Não havia durante as aulas, abordagens pelo enfrentamento dos preconceitos e seus desdobramentos, havendo apenas discursos breves e carregados de posições genéricas por parte dos livros didáticos no que se referia à tolerância e respeito às diversidades. (cf. Carula; Silva, 2012).

Ao refletir acerca do desconhecimento ou imaginário negativo sobre África, Anderson Oliva (2003, p. 423) indica que a história do continente em suas múltiplas experiências históricas não nos foram apresentadas durante nossas trajetórias de vida e formações escolares, a não ser por meio de informações que estavam recheadas de equívocos e simplificações:

> Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos escolares? Quantos tiveram a disciplina de História, Literatura, Arte ou Geografia da África nos cursos de Graduação? Quantos livros ou textos lemos sobre a questão? Tirando as leituras que associam a África e os africanos à escravidão, as breves incursões pelos programas da National Geographic ou Discovery Channel, ou ainda as imagens chocantes de um mundo africano

> em agonia, da Aids que se alastra, da fome que esmaga, dos grupos étnicos que se enfrentam com grande violência ou os safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África?

No contexto dos cursos de licenciatura e bacharelado em História, observamos antes da promulgação da Lei n. 10.639/2003, eram poucos os espaços nos currículos disciplinas obrigatórias e eletivas sobre a história e cultura africana. Em alguns cursos as disciplinas eram ofertadas de forma obrigatória, restrita a um período/semestre e outros como optativas, além da carência de docentes com especialização na área em termos de concursos públicos/contratações. O que não implica em afirmar que inexistissem estudos e pesquisas sobre a História da África e afro-brasileira ou estudiosos atuantes nos diferentes espaços de formação no país. Inclusive era pauta histórica dos intelectuais e militâncias negras a ampliação dos temas e conteúdo de história africana e afro-brasileira nas escolas e universidades. (cf. Hanchard, 2001; Santos, 2007; Gatinho, 2008; Pereira, 2011).

De acordo com Martha Abreu e Hebe Mattos (2008, p. 6),

> [...] desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial.

A emergência da Lei n. 10.639/2003, complementada pela Lei n. 11.645/2008 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação básica – tem a potencialidade de "quebrar" os conteúdos, narrativas e temporalidades consagradas do ensino e da pesquisa histórica vinculados ao modelo "quadripartite" eurocentrado (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea) do currículo escolar. Em síntese, para além das demandas de mudanças e adequações no currículo de formação inicial e continuada, no conteúdo do ensino de história na escola e na formulação de livros didáticos e paradidáticos, a Lei evidencia a necessidade urgente de se "descolonizar" a educação escolar brasileira – algo que vai além da própria disciplina História. (Santomé, 1995; Laville, 1999).

Essa legislação traduz a importância do Brasil se reconhecer como um país que precisa se pensar em uma perspectiva multicultural e pós-colonial. E isso vai além do "rótulo" de se fazer uma educação "politicamente correta" ou de "modismos", como determinadas falas dentro e fora da escola/universidade costumam taxar tal legislação nos fóruns colegiados sobre reestruturação curricular (cf. Oliveira, 2010).

Essas reflexões nos fizeram indagar em como deveríamos nos posicionar diante dos desafios da escola contemporânea e quais posturas antirracistas assumiríamos enquanto professores-formadores, além de nos perguntar: como pensar a BNCC de História no contexto de uma educação antirracista? Indagações estas, que nos fizeram partir para o estudo dessa temática na finalidade de promover uma educação mais inclusiva e significativa para os estudantes das escolas públicas.

As oportunidades de adensamento de nossas discussões sobre as temáticas antirracistas construídas em nosso diálogo no âmbito da formação orientandor/orientada no ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História, no Núcleo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tem permitido novas atitudes e posicionamentos, começando no nível pessoal e estabelecendo mudanças no nosso cotidiano e ambiente em que atuamos como docentes, eliminando do vocabulário palavras de origem racistas, enxergando privilégios, identificando situações e compartilhando com os familiares, colegas e estudantes, reflexões e correções sobre expressões e condutas discriminatórias, possibilitando a construção de propostas de conscientização e novas ações coletivas, pautados na ética, cidadania e luta antirracista. (cf. Varella, 2021; Ribeiro, 2020).

De acordo com Silvio Almeida (2019, p. 52),

> Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

Diante dessas experiências e compreendendo que o racismo não é um fenômeno exclusivo e relacionado somente ao ambiente escolar, desconstruí-lo, implica, justamente na reformulação de um saber social e coletivo. Neste âmbito, a temática antirracista se trata de um problema real, difícil e urgente, sendo questões socialmente vivas e que afetam o nosso cotidiano, que precisam além das discussões, apresentar possibilidades de trabalhos que ajudem a intervir positivamente na realidade e que possam ser compartilhados com outros sujeitos, estabelecendo um esforço coletivo na busca por outros caminhos.

Nesse sentido, serão apresentada nesse texto, situações de aprendizagem na ótica de uma educação antirracista voltada para o ensino de História, buscando promover uma ruptura, uma "desobediência" a base nacional comum curricular vigente. Cabe destacar, que o contexto atual vivenciado em escala global pela pandemia do Covid-19, e suas significativas mudanças na conjuntura escolar, não foi possível até o presente momento, realizar esse trabalho na vivência prática, ficando no aguardo da retomada das atividades escolares.

Educação antirracista no contexto da BNCC de História

O ensino de História apresenta um imenso e rico repertório de possibilidades de trabalho que permitem ao professor, enriquecer a sua prática escolar mediante reformulações, experiências, discussões, pesquisas e reflexões, motivando-o desta forma, na busca pela produção de uma consciência histórica coletiva.

O texto normativo da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicado pelo Ministério da Educação em setembro de 2015, apresentou em seu cerne potencialidades que impactariam no processo da educação brasileira, tendo em vista, as demandas de pluralidades culturais, étnicas, sociais e regionais inerentes ao país.

No campo do ensino de história, a construção da primeira versão da Base apresentou desafios e novas tomadas de direções, principalmente no que tange a implementação da Lei n. 10.639/2003, alterada pela Lei n. 11.645/2008, que instituiu o ensino de história e cultura africana e indígena, corroborando dessa forma, com potencial avanço no que se refere a alterações de visões de mundo, redimensionamento de memória e combate ao preconceito.

A primeira versão do texto da BNCC de História, apresentou uma ruptura significativa com a "tradição" eurocêntrica[44], pautada no protagonismo europeu, acarretando com isso, um novo espaço para debate curricular e a reconstrução de uma narrativa histórica com diferentes linguagens, mitos e personagens. Ao analisar a Base por esta interpretação, abranja-se potencialidades para uma educação antirracista e de perceptibilidade identitária de um mundo pós-colonial, marcado por conflitos, disputas e ocupações, reafirmados pelo discurso dominante do Estado-nação. Para Carreteiro (2010), "estamos diante de uma nova manifestação de identidades políticas e subjetivas em escala planetária, na base de processos de globalização que operam em múltiplos níveis".

Nesse sentido, ressalta Ana Maria Monteiro e Carmem Teresa Gabriel (2014, p. 23):

> O mundo passou a ser visto como (ou é) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. Não são, mas estão. Nem autônomos, nem conscientes. Sem nostalgia, sem esperança. Perplexos, falando de diferentes posições do sujeito [...] Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no campo do pensável. Tempos "Pós. Pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais.

44 Tradição eurocêntrica é uma visão de mundo que tende a colocar a Europa (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas etc.) como elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente protagonista da história do homem. Tratando-se da ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo. Cf. Oliva, 2020; Coelho; Coelho, 2014.

As potencialidades de se romper com as narrativas dominantes possibilitam novos olhares e discursos para a historiografia ocidental, reconhecendo desta maneira, a importância da cultura de outros povos na construção do pensamento multicultural. Nessa direção, a primeira versão da base apostava na perspectiva de relevância de temáticas que abordavam o enfrentamento contra o racismo e a xenofobia, direitos civis, formação político-cidadã, defesa do meio ambiente e estudos que aludem sobre assuntos importantes referentes à diversidade e gênero.

Já a versão final da Base contempla a educação étnico racial, existindo juridicamente nos objetos de conhecimento dos componentes de (Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte e Ensino Religioso), porém, as relações étnico raciais em seu documento, não sinaliza atividades que possibilitam aos estudantes o pleno desenvolvimento de reflexões referentes às práticas antirracistas, desta forma, acabam estabelecendo a manutenção de uma educação pautada pela lógica eurocêntrica. Diante dessa realidade, Lorene Santos (2013, p. 59) observa que:

> Trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira. Trata-se, em última instância, de apostar que os currículos escolares podem se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais – presentes em nossa sociedade, com potencialidade para alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas.

Neste âmbito, cabe ressaltar que se faz necessária a revisão do currículo, garantindo estratégias e situações de aprendizagens que promovam uma educação antirracista abrangendo aspectos multiculturais e pluriversais, possibilitando a percepção e o reconhecimento das diferentes histórias e sujeitos na construção por direito à cidadania.

As sugestões de trabalho aqui ressaltadas são frutos de uma reflexão em que vislumbra frestas de possibilidades na BNCC de História em vigor, em se trabalhar temáticas tão essenciais como por exemplo, a concepção de uma educação antirracista. Nesse sentido, as propostas aqui pensadas e elaboradas, farão alusões para compor as aulas da disciplina de História, sendo realizado durante um bimestre, com enfoque para as turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como referência na BNCC, o mundo no século XIX: racismo. O intuito nessa dissertação de mestrado não é apresentar respostas prontas e acabadas, até porque elas não existem, mas apresentar outras possibilidades de aprendizagem antirracista na ótica de uma ruptura a uma base vigente.

Face ao exposto, compreende-se por educação antirracista um caminho de relações que pode favorecer a uma melhora na qualidade de educação, descontruindo práticas que envolvem preconceitos, racismo e discriminação, ao oportunizar aos estudantes ações pautadas pela cidadania e igualdade. No que tange ao aspecto da educação antirracista, destaca, Eliane Cavalleiro (2001, p. 150),

> No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.

Ainda que a legislação (Lei n. 10.639/2003) propicie caminhos para repensar as relações étnico-raciais na educação brasileira, cabe salientar, que essa temática ainda apresenta limitações no cotidiano escolar, materiais didáticos que naturalizam a visão eurocêntrica, lacunas na formação docente, inexistência de um calendário de atividades escolares que inclua o combate ao preconceito e a discriminação, eventos realizados apenas na semana da consciência da negra, se tornam vigentes na realidade escolar.

A mudança para um ensino social, político e ético, é possível e complexa, exigindo uma postura e compromisso de vários atores, da escola enquanto instituição educativa, dos professores e suas práticas pedagógicas, dos pais a responsabilidade como educadores, e dos estudantes com a sua disponibilidade em aprender novos conhecimentos e rever antigos paradigmas; superando desta maneira, preconceitos, além da sociedade, ressignificando a formação cultural pré-estabelecida. Neste sentido, "a desnaturalização do social é, sem dúvida, uma das grandes contribuições que o ensino de história pode oferecer para a formação da cidadania." (Monteiro, 2001, p. 19).

Ainda de acordo com Ana Maria Monteiro (2001, p. 22-23),

> Para isso, acredito, precisamos ter claro as múltiplas dimensões deste lugar. "Lugar de fronteira", que articula história e educação para podermos ter instrumental para desenvolver o nosso trabalho articulando contribuições teóricas das duas áreas; "lugar de fronteira" entre história e memória, por que ali revemos, ampliamos, ressignificamos e referendamos representações sobre o passado no presente e contribuímos para a construção de identidades sociais; "lugar de reflexão crítica" porque ali podemos por em questão verdades estabelecidas e abrir perspectivas e novos horizontes, superando naturalizações que nos subjugam à nossa circunstância.

Abordar a educação antirracista no ensino de História em nossas aulas, é falar da urgente necessidade de romper com as interpretações racistas e estereotipadas da sociedade, compreendendo os diferentes sujeitos envolvidos em seu processo de formação. Em sua prática docente, por exemplo, Nayara Varella já passou pela experiência de presenciar um estudante que no intervalo das aulas e relatou uma situação de racismo ocorrido com o seu pai, em suas falas, ele enfatizou que não gostava de ser negro, e que não entendia o porquê de a sociedade tratar com diferenciações as pessoas da sua cor. Ele, por meio de um desabafo triste e ao mesmo tempo curioso, queria entender de onde havia

saído o racismo na história, nos levando assim, à uma conversa bem rica e profunda. O relato desse estudante marcou profundamente a docente, fazendo colocar em pauta e explicar a ele e aos demais estudantes da escola que o racismo é um fenômeno historicamente e politicamente construído, que compreende um discurso de poder, estabelecendo a discriminação racial[45] e o preconceito[46] como as suas manifestações mais evidentes.

Nesse sentido, para se compor uma aula, a primeira abordagem do conteúdo precisa levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, para que a partir dessa troca de diálogos e sondagem, possamos enquanto professores compreender as percepções e as sensibilidades da realidade social desse discente, para que através do afeto, da empatia, do acolhimento, do saber ouvir e deixar falar, estabelecermos estratégias didáticas que tornem essa aprendizagem mais crítica, reflexiva, significativa e acima de tudo, humanizada. Conforme afirma Maria Beserra Soares (2016, p. 9229),

> A escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo essencial no processo de formação de professores/as. Não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta, nem sem o silêncio como uma atitude fundamental no espaço da comunicação, pois é escutando que se aprende a falar. Por essa razão, em Paulo Freire é possível identificar a escuta como um caminho, uma atitude, saber da formação e como prática pedagógica docente.

Neste âmbito, a partir da realidade dos estudantes é imprescindível repensar e debater a formação de conceitos nas aulas de História, se fazendo necessário para compreender como as relações de domínio se pautaram em nossa sociedade, sendo fruto de uma construção histórica. Nesse aspecto, por exemplo, ao construir os conhecimentos em sala de aula com os estudantes do 8º ano, o contexto mundial do século XIX: racismo, traz em sua conjuntura histórica, aspectos importantes no que tange ao processo de colonização e à ideologia de uma civilização dominante, possibilitando ampliar com os estudantes, os conhecimentos históricos ao abordar e questionar a problemática racial e a sua relevância em termos mundiais, gerando desta forma, espaços para as discussões de doutrinas do racismo científico

45 De acordo com Nilma Lino Gomes (2021, p. 32), "a palavra discriminar significa "distinguir", "diferenciar", "discernir". A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam". (2006, p. 55). Para Silvio Luiz de Almeida: "Discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação racial tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça."

46 Ainda de acordo com Nilma Lino Gomes "preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimentos dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro". (Alguns Termos e Conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. 2006, p. 55). Para Silvio Luiz de Almeida: "O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias." (2021, p. 32).

como o (Darwinismo Social[47]/ Teoria Racial de Arthur Gobineau[48]), além de ressaltar que durante esse contexto, foram realizados experimentos analisando o tamanho e as proporções de cérebros humanos, traços morfológicos, pescoço, nariz, considerados como provas de diminuição moral e intelectual para a ciência da época, dando origem a uma vertente de tratados sobre as diferenças raciais, sendo os negros apontados como seres de raça biologicamente inferiores.

Nas palavras de Kabengele Munanga (2020, p. 30),

> Com essas teorias sobre as características físicas e morais do negro patenteia-se a legitimação e a justificativa de suas instituições: a escravidão e a colonização. Numa época em que a ciência se tornava o verdadeiro objeto de culto, a teorização da inferioridade racial ajudou a esconder os objetivos econômicos e imperialistas da empresa colonial.

Neste contexto, pode-se ressaltar que a nacionalidade por meio da construção da ideia de "amor à pátria", é fruto de mecanismos e práticas de poder e dominação, que através de discursos de normalização de regras de inclusão/exclusão, juntamente com o predomínio do uso da opressão, se apoiaram em uma criação de um espaço-identitário, classificando e subjugando raças, etnias, religiões etc.

Diante desse panorama, é essencial discutir a questão do discurso nacionalista e a sua interação com o racismo. Y. Franstzev (1949, p. 67) ressalta suas vinculações com a política imperialista adotada pelas nações capitalistas:

> O nacionalismo é uma arma e uma política empregadas pelas classes exploradoras, que o cultivam em benefício de seus interesses mercenários. A ideologia do nacionalismo se baseia na deturpação premeditada da história e dos fatos históricos, em afirmações falsas acerca da história em geral, no que diz respeito às relações nacionais e à inimizade entre as nações. A ideologia do nacionalismo também se baseia na falsificação do próprio conceito de nação, considerada uma comunidade "natural" e um produto de fatores biológicos ou um fruto do "espírito nacional" eterno. O nacionalismo detende a teoria anti-humanista misantrópica das nações "eleitas", destinadas a dominar as chamadas nações "inferiores".

47 Para Maria Augusta Bolsonello (1996, p. 154), "Darwinismo social, pode ser definido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humana. Seu grande mentor foi o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), que inclusive criou a expressão "sobrevivência dos mais aptos", que mais tarde seria utilizada por Darwin. O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. É importante ressaltar que ao darwinismo social concorreram outras ciências, como a genética, a psicologia, a neurologia, a sociologia, a antropologia e a etnologia."

48 De acordo com Helga da Cunha Gahyva (2011, p. 507-508), "o diplomata francês ficou conhecido como um crítico à miscigenação [...] no qual se encerra a pessimista filosofia da história gobiniana: como as raças têm qualidades distintas, é da contribuição de cada uma delas que advém o desenvolvimento civilizacional. Sem a mistura, os povos estariam condenados ao isolamento e limitados aos condicionamentos impostos por sua estreita constituição étnica. Mas com ela irrompe o princípio de dissolução inerente ao corpo social: a degeneração. [...] Uma civilização degenerada perde paulatinamente o vigor que outrora a caracterizava, levando à diluição irreversível do sangue dos fundadores, ou seja, de sua raça. Ele desejava ilustrar a importância da família ariana para o desenvolvimento das civilizações. [...] Se iniciava seu estudo em busca da explicação das agitações contemporâneas, importava-lhe, sobretudo, narrar a epopeia dos arianos germânicos, fundadores da civilização ocidental. [...] Gobineau pretendia estabelecer uma lei universal que explicasse a ascensão e a queda das civilizações."

> A política do nacionalismo é uma política de escravização de certas nações por outras, de subjugação das pequenas nações, de exploração e opressão dos povos coloniais e semi-coloniais. A política do nacionalismo tem como objetivo estabelecer a desunião entre os trabalhadores, dividi-los e lançá-los uns contra os outros, desviando a sua atenção e suas forças da luta pela democracia e pelo socialismo.

No século XIX, o imperialismo colonialista das grandes potências industriais da Europa ocidental, determinaram as relações de exploração e dominação econômica, política, militar e a sujeição cultural, subjugando a maior parte do continente africano e asiático, além do Oriente Médio e outras regiões do globo, ao processo de subdesenvolvimento, gerando desordens complexas de inferioridades e racismo, acarretando genocídios deliberados na tentativa de extermínio de uma cultura inteira, além da miséria e violências instituídas por guerras de domínios coloniais, tendo as formas de racismo consolidadas em termos globais. Como salienta Fanon (1980, p. 39),

> [...] a evolução das técnicas de produção, a industrialização, aliás limitada, dos países escravizados, a existência cada vez mais necessária de colaboradores impõem ao ocupante uma nova atitude. A complexidade dos meios de produção, a evolução das relações econômicas, que, quer se queira quer não, arrasta consigo a das ideologias, desequilibram o sistema. O racismo vulgar na sua forma biológica corresponde ao período de exploração brutal dos braços e pernas do homem. A perfeição dos meios de produção provoca fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem, logo, das formas de racismo.

Nesse sentido, o conceito de racismo tem diversas concepções, podendo ser compreendido como uma sub-humanização de quem é colonizado, resultado de uma violência que também produz violência, sendo uma característica essencialmente presente no sistema colonial. Para Antônio Olímpio de Sant'Ana (2005, p. 49),

> O racismo tomou-se uma ideologia bem elaborada, sendo fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. E esta ideologia racista ganha força a partir da escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial europeia.

De acordo com Nilma Lina Gomes (2006, p. 52), o racismo é definido como,

> O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Pensadores como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacqued d'Adesky (2002), salientam que o racismo é um comportamento social que está inerente na vida em sociedade desde tempos remotos e que se apresenta de diversas formas, nos mais variados contextos. Para esses autores, o racismo se apresenta por dois vieses interligados: o individual e o institucional. No aspecto individual, o racismo se caracteriza por atos de extrema violência, agressões, e atitudes discriminatórias, praticada entre os indivíduos, já no aspecto institucional, o racismo se apresenta em ações discriminatórias por parte do Estado ou por meio da sua anuência indireta, através de isolamento de negros em determinadas regiões da cidade, nos livros didáticos com personagens negros estereotipados, genocídios, limpeza étnica, estando presentes também, em propagandas e mídias que reforçam aspectos negativos do povo negro.

Neste aspecto, diante de uma educação antirracista, precisamos definir para os nossos estudantes que uma das características do racismo, é a dominação de um determinado grupo social sobre o outro. A ideia de supremacia branca pode ser útil ao compreender o racismo pela ótica teórica de uma branquitude que se construiu historicamente, podendo ser definido segundo Lia Vainer Schucman (2021, p. 23) como,

> [...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.

Cabe salientar, que essa ideia de branquitude se constrói com base em desigualdades raciais e privilégios, podendo ser verificados na contemporaneidade através da renda familiar, diferenças educacionais e estimativa de vida, uma vez que brancos ganham e vivem mais que os negros. Diante dessas pontuações, compete ressaltar que o "ser branco" e o ser "negro" fazem parte de uma construção da sociedade, para Frantz Fanon, o negro é produto do racismo, "sobredeterminado pelo exterior" (2008).

Segundo Silvio Almeida (2021, p. 77), "o negro faz-se humano com a negritude e com a consciência negra, que constituem a reação intelectual e política contra as condições impostas pelo racismo". Ao definir esses conceitos, viabilizamos aos estudantes, compreender o seu significado como ponto de partida para se pensar e refletir atitudes antirracistas que possibilitem novas condutas individuais e coletivas.

Outro elemento fundamental na construção do conhecimento voltado para uma educação antirracista nas aulas de História, é promover o reconhecimento e a desconstrução de mitos que até hoje se mantêm em nossa sociedade, um deles é o mito da democracia racial, em que por meio dos trabalhos desenvolvidos pelo sociólogo Gilberto Freyre e demais intelectuais, esse mito foi sendo reforçado através de discursos políticos, literaturas e obras de artes, enfatizando que a mestiçagem era

uma característica louvável e de orgulho para o Brasil, e que os diversos grupos étnico-raciais viviam de forma harmoniosa e pacífica, ou seja, uma construção narrativa ideológica cuja a intenção era a manipulação da realidade apresentada.

De acordo com Neusa Santos Souza, a concepção por trás de um mito viabiliza,

> [...] escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em 'natureza'. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante de convergência de determinações econômico-político-ideológicas- e psíquicas. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de reprodução de bens de dominação e doutrinação. (SOUZA, 1983, p. 25).

Nesse processo de construção de uma narrativa ideológica, em uma passagem da famosa obra ***Casa Grande & Senzala***, publicado em 1933, o autor Gilberto Freyre ressalta,

> Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade [...], um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura europeia e a indígena. A europeia e a africana. A africana e a indígena. [...] Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo. É verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, o fácil e frequente acesso a cargos e a elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país. (FREYRE, 2006, p. 116-117).

Nesta perspectiva de análise, o mito da democracia racial apresenta em sua versão romantizada, que brancos e negros enquanto grupos raciais possuem oportunidades de igualdade e tratamento, negando desta maneira, o racismo e a discriminação racial histórica, vivenciada por negros, índios e brancos na sociedade brasileira. De acordo com Kabengele Munanga, o mito da democracia racial apresenta preocupações quando,

> exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades" e impede "os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas. (MUNANGA, 1999, p. 80).

Para Sueli Carneiro,

> A "genialidade" do racismo brasileiro reside exatamente nisso. Aqui se produziu a forma mais sofisticada e perversa de racismo que existe no mundo, porque nosso ordenamento jurídico assegurou uma igualdade formal, que dá a todos uma suposta igualdade de direitos e oportunidades, e liberou a sociedade para discriminar impunemente. (Entrevista - Sueli Carneiro, Caros Amigos, 2000, p. 24-29).

Nesse sentido, o mito da democracia racial ao estabelecer que todos são iguais, retira a possibilidade em se trabalhar com as diferenças, romper com essa cultura racista é ofertar aos estudantes o processo de questionamento e desconstrução de mitos que evocam a falsa ideia de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, incorporados pela cultura racista na qual foram amplamente socializados. Segundo Nilma Lino Gomes,

> Pensar a diferença é mais do que explicar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; é, antes, entender que ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão. (GOMES, 2003, p. 161).

De acordo com antropólogo Kabengele Munanga (2005, p. 18),

> A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, consequentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Neste âmbito de análise, a proposta de uma perspectiva intercultural perpassa pela educação antirracista ao compreender as interações entre diferenças culturais, viabilizando seu reconhecimento e respeito as singularidades de cada indivíduo e cultura, acarretando um intercâmbio positivo e enriquecedor ao abordar as diversas concepções. Segundo Vera Candau (2008, p. 23),

> A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Nesse cenário, de se compor uma aula para as turmas de 8º ano, partindo da BNCC vigente, a inclusão dos estudos e referenciais pautados na ênfase pela diversidade com destaque para as minorias raciais e culturais se tornam imperativos na construção de uma educação antirracista no ensino de História. Através de debates na ótica do multiculturalismo crítico, a inserção de histórias de sujeitos e grupos negligenciados pelo ensino tradicional, possibilitam ampliar o leque da compreensão histórica das desigualdades, do racismo e das exclusões. Nesse aspecto, concordo com Osvaldo Mariotto Cerezer (2020, p. 277) quando destaca,

> Acreditamos que o multiculturalismo crítico possibilita a construção de conhecimento pautados pelo reconhecimento e inclusão de diferentes histórias e sujeitos históricos, questionando a tradição historiográfica e suas relações com os poderes tradicionalmente constituídos. Interfere também na cultura escolar, desestabilizando velhas certezas, relações pessoais e profissionais, nos significados atribuídos pelos professores à história e à cultura dos "outros" e nas concepções dos alunos frente ao contato com o conhecimento produzido no ambiente escolar sobre os diferentes sujeitos históricos.

Portanto, reformular os acontecimentos históricos, apresentando novos enredos, personagens, paisagens, enxergando o valor da negritude,[49] potencializando a existência negra é uma das inúmeras possibilidades de se contribuir significativamente para uma educação cidadã e democraticamente empenhada na atuação pelo reconhecimento e respeito à história de diversos sujeitos e grupos. Nesse contexto, destaca Munanga, citando Aimé Césaire (apud Munanga, 2020, p. 20),

49 No que se refere a Negritude, de acordo com Kabengele Munanga (2020, p. 19-20), "Em primeiro lugar é importante frisar que a negritude, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. [...] A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental "branco" reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na, realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. [...] a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. [...] Pelo contrário, deixou de ser presa do ressentimento e desembocou em revolta, transformando a solidariedade e a fraternidade em armas de combate. A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. [...] a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, para isso, um tema ainda em atualidade."

> Enquanto uma única pessoa continuar a ser caracterizada e discriminada pela cor da pele escura, enquanto uma única pessoa se obstinar, por causa de sua diferença, a lançar sobre outra pessoa um olhar globalizante que a desumaniza ou a desvaloriza, a negritude deverá ser o instrumento de combate para garantir a todos o mesmo direito fundamental ao desenvolvimento, a dignidade humana e o respeito das culturas do mundo. A negritude fornece nesses tempos de globalização, um dos melhores antídotos contra as duas maneiras de se perder: por segregação cercada pelo particular e por diluição no universal.

Desta forma, a educação antirracista dialogada com a conscientização da negritude promove um poderoso ato político de enfrentamento, análise crítica, e reflexões no que tange a novos posicionamentos, e ao desenvolvimento de estratégias para o combate ao racismo, ressignificando valores a culturas negadas, possibilitando o reconhecimento do povo negro no processo de uma identidade coletiva. O começo desses esforços produzirá resultados positivos na medida que houver troca de experiências antirracistas, ações afirmativas, engajamentos políticos, jurídicos e releituras históricas, como potencialidades para o enfrentamento desses processos complexos e desafiadores que são o racismo e as desigualdades raciais. Que esses desafios, nos impulsionem a lutar, pois, ser professor antirracista é ser uma fonte de acesso para a mudança social, e é essa transformação que queremos presenciar no mundo.

O recurso audiovisual como fonte de reflexão e aprendizagem para uma educação antirracista no ensino de História

O advento do processo de globalização aliado ao crescente uso das mídias, através dos seus mais diversos meios, como televisão, cinema, *internet*, rádio e mídias digitais, possibilitaram uma maior rapidez na difusão das informações, constituindo-se desta maneira, como uma poderosa intermediária na transmissão de mensagens e uma importante influenciadora no que tange aos padrões de comportamentos dos indivíduos.

Neste cenário, ao pensar as relações étnico-raciais divulgados pela mídia, podemos observar, que houve alguns avanços e reconhecimentos no que tange a essa abordagem, porém, ainda existe a predominância de várias formas e construções que se referem a propagação e a reafirmação de estereótipos com dimensões preconceituosas e racistas. Para Van Dijk (2018, p. 15),

> [...] o racismo não é inato, mas aprendido [...]. Este processo de aprendizagem é amplamente discursivo, isto é, está baseado na conversação e no contar de histórias diárias, nos livros, na literatura, no cinema, nos artigos de jornal, nos programas de TV, nos estudos científicos, entre outros. Muitas práticas de racismo cotidiano, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser aprendidas pela observação e imitação, mas até mesmo estas precisam ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. Em

> outras palavras, a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos.

Estereótipos raciais nas produções audiovisuais, nos possibilitam refletir a respeito do modo que a população negra é retratada, em sua grande maioria, essa população está inserida em poucos espaços e, como normalmente são exibidos em novelas e filmes, não existindo em um grande protagonismo, ficando muitas vezes reduzido a figura do negro rotulado como pobre e bandido, sem expectativas de futuro. Observa-se igualmente, que a relações estabelecidas nos roteiros entre brancos e negros geralmente é evidenciada por uma desigualdade de poder ou relevância socioeconômica.

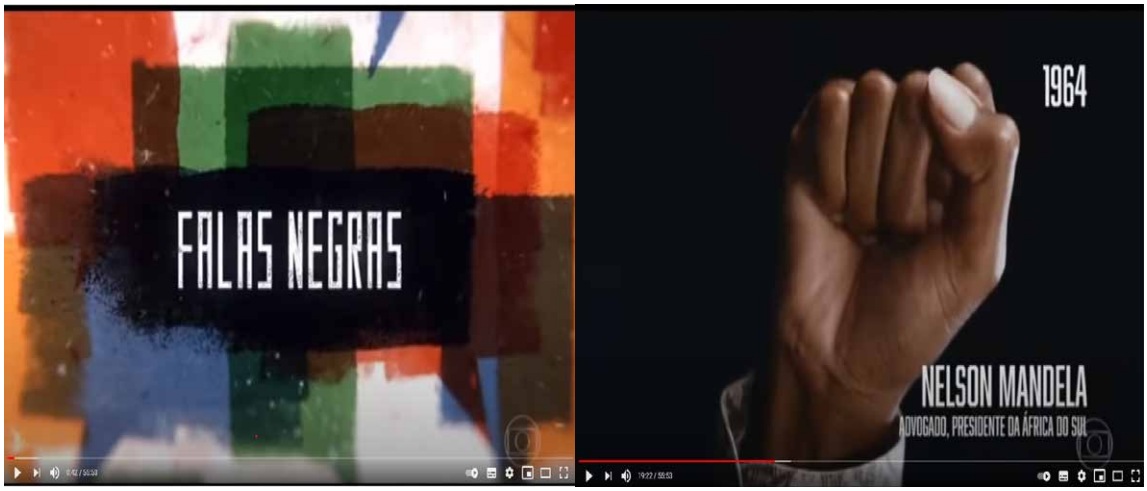
Diante desta realidade social, como forma de evidenciar o valor positivo da negritude nos contextos históricos, enxergando as suas lutas, resistências e potencialidades para uma nova perspectiva de conscientização e tomada de posicionamentos antirracistas, as sugestões aqui apresentadas justificam-se pelo fato de possibilitar levar para as aulas de História, o debate racial através do lugar de fala[50] de personagens negros nos mais diversos espaços de poder e liderança, estimulando dessa forma, a visibilidade, o reconhecimento e o pertencimento dessas histórias, propiciando aos estudantes uma reflexão e consciência crítica ao contato com as diversidades.

A presente sugestão de trabalho para as aulas de História, tem como enfoque, apresentar aos estudantes uma produção audiovisual como meio de recurso didático e fonte histórica, com potencialidades para se trabalhar uma educação antirracista em sala de aula. O programa especial intitulado ***Falas Negras: vozes do Brasil e do mundo na luta contra o racismo***, com direção do ator Lázaro Ramos e idealizado pela autora Manuela Dias, foi apresentado ao público no dia 20 de novembro de 2020, pela Rede Globo de Televisão. O especial interpretado por vários atores, retrata através de coletâneas de falas históricas, em formato de relatos narrados em primeira pessoa, personagens negros/as que lutaram contra a escravidão, racismo, segregação racial e intolerância, buscando a justiça e a liberdade.

De acordo com a autora Manuela Dias,

> O projeto nasceu durante a pandemia, durante três semanas de episódios tão simbólicos. Teve o assassinato do João Pedro, na semana seguinte o assassinato do George Floyd, e depois teve a morte do Miguel, um assassinato indireto que evidencia de forma quase caricatural a nossa chaga histórica. Isso tudo me mobilizou e propus para a TV Globo que a gente fizesse o especial. Sugeri abrir espaço para essas aspas para mostrar a inconformidade com o que a gente vem vivendo há mais de 500 anos. (Manuela Dias – Entrevista ao Gshow/ Globo em 6 nov. 2020).

50 Para a filósofa Djamila Ribeiro (2020, p. 64), "Pensamos o lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social." Ainda de acorda com a filósofa, "entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade" (2020, p. 85). Cf. Ribeiro, 2019.



Especial ***Falas Negras***, abertura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=elc1IW8V5Go. Acessado em 29 abr. 2021.

Ao todo são retratados 22 relatos[51] históricos, baseados a partir de documentos biográficos, discursos e análise de vídeos, essas falas datam do ano de 1600 até os dias atuais. São apresentados relatos de Nzinga Mbandi, aos ensinamentos de Martin Luther King Jr, passando por Malcolm X e Ângela Davis, até personagens como Marielle Franco (socióloga e vereadora brasileira, assinada com 13 tiros no Rio de Janeiro); Mirtes Souza, mãe do menino Miguel (criança de 5 anos que caiu do prédio após ser deixado aos cuidados da patroa da mãe, em Pernambuco); e Neilton Matos Pinto, pai do jovem João Pedro (jovem de 14 anos, atingido por tiro de fuzil durantes operações policiais no Rio de Janeiro).

No que tange a composição da cenografia, o especial da Globo, apresenta em sua introdução um baobá, de proporções reais, e ao longo do decurso do programa, os demais cenários expõem um fundo cenográfico de texturas, que atuam como pano de fundo das histórias retratadas. Para o produtor responsável pela elaboração do cenário de ***Falas Negras***, Mauro Vicente Ferreira:

> Não queríamos grandes interferências da cenografia, por se tratar de uma temática tão delicada. Pensamos em iniciar o projeto pela África e o que poderia ter essa referência, o baobá, que é a árvore-mãe, um elemento tão presente no continente e com todo simbolismo que ele representa [...] (Mauro Vicente Ferreira – Entrevista ao Gshow/Globo em 6 nov. 2020).

51 O programa especial, apresenta discursos de personagens como: Nzinga Mbandi, Olaudah Equiano, Toussaint Louverture, Harriet Tubman, Mahommah G. Baquaqua, Virgínia Leone Bicudo, Luiz Gama, Rosa Parks, Nelson Mandela, James Baldwin, Malcolm X, Milton Santos, Martin Luther King, Nina Simone, Lélia Gonzalez, Muhammad Ali, Angela Davis, Luiza Bairros, Marielle Franco, Mirtes Souza e Neilton Matos Pinto, além de jovens manifestantes dos últimos protestos de movimentos pro-vidas negras pelo mundo.

A cenografia com a representação do baobá, no especial ***Falas Negras***. Fonte: TV Globo / Gshow.

No que se refere aos aspectos relacionados aos figurinos utilizados pelos atores na produção do programa Especial, a figurinista responsável Tereza Nabuco registra que

> Estamos falando de várias personalidades, algumas desconhecidas da grande maioria. A intenção é aproximar o público dessas imagens e, mais ainda, dessas pessoas. A ideia é abrir a porta para a primeira apresentação. Não é um documentário, portanto, com base na realidade, podemos ficar livres também para reforçarmos o que achamos de relevante em cada um, seja com adereços, cabelo, roupas e, principalmente, as atitudes. O grande destaque nesse projeto são as palavras que saem da boca desses heróis. Se hoje estamos aqui contando essa história para um canal aberto, é porque eles deram muitos passos nessa direção, abriram caminhos (Tereza Nabuco – Entrevista ao Gshow/Globo em 6 nov. 2020).

Especial ***Falas Negras***, do Dia da Consciência Negra (20 de novembro de 2020), traz discursos de 22 personagens. Fonte: TV Globo / Gshow.

O programa especial ***Falas Negras***, produzido pela Rede Globo de Televisão apresenta em seu enredo, monólogos teatrais que intencionalmente produzem efeitos de aproximação com o espectador, possibilitando através de sua exibição em rede nacional, atingir milhares de lares brasileiros, convocando a população para conhecer a história de luta negra, inúmeras vezes silenciadas em nossa sociedade, além, de proporcionar espaços para ouvir outras vozes e protagonistas negros/as que se estabeleceram no debate social, viabilizando o lugar de fala desses sujeitos participantes, ressignificando desta forma, suas narrativas históricas. Uma observação que faltou na produção, foi estar exposto no final do programa especial ou disponível no *site* da emissora, a citação das bibliografias consultadas, corroborando para uma melhor análise e verificação dessas fontes.

A produção audiovisual enquanto recurso didático para a sala de aula, viabiliza novas propostas para a construção do conhecimento histórico, introduzindo novas abordagens, objetos, e outras linguagens, gerando significativas transformações nas práticas pedagógicas para o ensino de História. O uso do programa especial, oportuniza abordar o conteúdo de forma mais sensível para os estudantes, que por meio das imagens, sons, constituições de cenários, caracterização e interpretação dos atores, sentimentos, apreensões e o conjunto do produto de narrativas, elucidam uma certa familiaridade, aspecto que a mídia promove com a temática retratada.

O uso do recurso audiovisual nas aulas, aliado a um ensino de História mais significativo, Katia Maria Abud (2003, p. 191) observa que

> Pode-se afirmar que o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras. Por esses motivos, a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História, sem contar que tais operações são também imprescindíveis para a inteligibilidade do próprio filme.

Diante dos aspectos envolvidos no processo de produção e codificação do audiovisual, merecem destaque os trechos das entrevistas dos responsáveis pela produção do especial ***Falas Negras***, nos permitindo, observar que o audiovisual é resultado de um processo de elaboração e montagem, em que são nutridos por escolhas e ideologias, não retratando fielmente a realidade, mas produzindo a partir de uma linguagem própria, uma espécie de construção sobre o real, nos possibilitando desta forma, pensar e refletir a sociedade em que vivemos. De acordo com Katia Abud (2003, p. 188),

> As imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações entre elementos da mesma obra, mas também com outras imagens e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. A imagem fílmica situa-se em relação à outra, ausente, que se relaciona com a realidade que se supõe representada.

Desta maneira, a linguagem própria das imagens retratadas no programa especial ***Falas Negras***, associadas a uma abordagem antirracista, auxiliam na construção histórica dos estudantes, possibilitando operações mentais que geram capacidades de analisar e comparar as situações em diferentes épocas, estabelecendo uma consciência coletiva e política, como instrumento de coesão social.

Segundo Eliane Cavalleiro (2001, p. 158), as ações a serem tomadas para uma efetiva educação antirracista, perpassa pela discussão de algumas características essenciais, em que:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitosas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

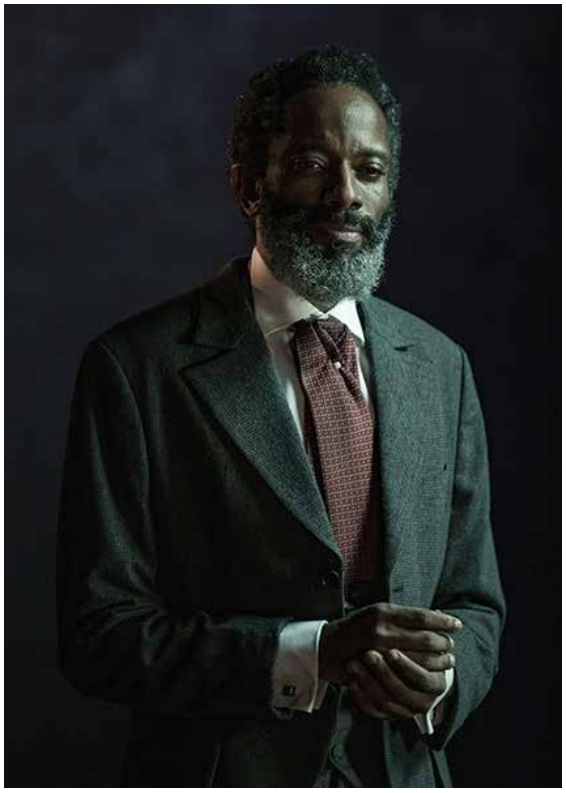
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

Neste âmbito, a partir do momento em que nós, professores, reconhecemos a escola e o ambiente da sala de aula como um espaço rico e privilegiado para promover essas ações antirracistas, passamos a desfrutar de um leque de perspectivas e possibilidades de se trabalhar por uma educação cidadã, democrática e plural.

Diante da oportunidade em contribuir com novos olhares para além do eurocentrismo, e ao contemplar o reconhecimento do protagonismo negro diante de lutas e resistências, o especial ***Falas Negras***, pode ser visto e utilizado como fonte histórica, enriquecendo o trabalho em sala de aula, ao fornecer elementos para uma problematização em que viabiliza descolonizar conteúdos estudados apenas nos livros didáticos, e tradicionalmente mantidos nos currículos. Para Lucas Veiga (2019, p. 17), "Descolonizar implica estilhaçar as velhas sedimentações culturais, intelectuais e políticas e, mais do que resgatar, criar um senso de valor próprio sobre si mesmo e sobre o povo ao qual se pertence". Corroborando com essa perspectiva de análise, no que tange a importância do especial ***Falas Negras*** como potencialidade para as aulas de História, pondera Osvaldo Mariotto Cerezer (2020, p. 289-290),

> Os sujeitos são seres falantes, pensantes, ativos, portanto, são sujeitos históricos que necessitam ser ouvidos e considerados como tal. Ignorá-los significa negar parte da nossa própria história, da história da nossa sociedade. Ouvi-los não significa escrever, criar uma história diferente ou de menor importância, significa enriquecer o conhecimento histórico, incluindo em sua interpretação todos os agentes produtores da história. Essa afirmação, ao defender a inclusão dos sujeitos até então ausentes, nega a tradicional compreensão de que a história é construída pelos grandes personagens e heróis, abrindo espaço importante para a inclusão de outras histórias, outras interpretações e outras formas de compreender os processos históricos, questões impossíveis de serem identificadas no campo historiográfico tradicional/oficial.

Ao possibilitar trazer as multiplicidades de vozes ao cenário atual, estamos promovendo a ruptura de discursos estabelecidos e consagrados, que se instituíram historicamente como universal. Para Djamila Ribeiro (2020, p. 69), "busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva".



Advogado abolicionista Luiz Gama, interpretado pelo ator Flávio Bauraqui: a preocupação com o figurino de época e aspectos corporais da personagem. Fonte: TV Globo / Gshow.

Nestes aspectos, o especial ***Falas Negras*** torna-se uma rica fonte histórica para as mais diversas perspectivas de trabalho em sala, podendo se analisar com estudantes por exemplo, como o racismo está sendo trabalhado dentro dos contextos apresentados no programa especial e como isso ainda repercute em nossa sociedade atualmente. Para essa finalidade, tendo como enfoque a sugestão da proposta aqui apresentada para as aulas de História, o contexto do mundo no século XIX: racismo, delimitarei como recorte de análise, trechos dos relatos de personagens como Martin Luther King e Nelson Mandela. Cabe ressaltar, que apesar desses indivíduos não estarem inseridos no século XIX, as suas falas selecionadas e reproduzidas no especial, nos possibilitam pensar e refletir sobre a construção ideológica referente a temática racial.

O século XIX instituiu através de teorias pautadas pelo racismo científico, ideologias de uma superioridade branca em detrimento a uma inferioridade moral, intelectual e física do negro. A ideologia do branqueamento promoveu estereótipos negativos para consolidar e atribuir características depreciativas e discriminatórias a imagem do negro, reproduzindo comportamentos e atitudes racistas, dividindo grupos e indivíduos dentro da sociedade ao estabelecer preconceitos e desigualdades sociais.

Ativista negro pelos direitos civis nos EUA Martin Luther King Jr, interpretado por Guilherme Silva. Fonte: TV Globo / Gshow.

Neste âmbito, no relato exibido pelo especial ***Falas Negras***, o personagem vivenciado pelo pastor e ativista dos direitos civis Martin Luther King, traz em sua fala, elementos importantes no que tange a construção dos discursos raciais, além de ressaltar a valorização da negritude, aspectos importantes para se pensar e discutir ações antirracistas nas aulas de História. Conforme é destacado no trecho,

> Acredite em vocês mesmos, acreditem que são alguém [...] ninguém vai fazer isso por nós, se o negro quiser ser livre ele deve se voltar para os recursos de sua alma e assinar a sua própria emancipação com a caneta e a tinta da sua humanidade autodeclarada, não deixe ninguém em levar a sua humanidade, se orgulhem da nossa herança, não temos nada do que nos envergonhar. Alguém contou uma mentira um dia, eles se utilizaram da linguagem e transformaram tudo o que é preto em feio e mau, basta olhar para o sinônimo da palavra preto no dicionário, é sempre algo degradante, baixo, sinistro. Agora olhe para a palavra branco, é sempre algo alto, puro, santo. Mas eu quero mudar isso, eu quero mudar o idioma de forma que todos aqui possam gritar, eu sou preto e tenho orgulho disso, sim, eu sou preto e sou lindo, nós não podemos permitir que o nosso protesto degenere violência física,

> vez após vez. Devemos alcançar as alturas majestosas onde a força física se encontra com a força espiritual [...] eu sei, eu sei que muitos de vocês passaram por grandes provações, eu sei que muitos de vocês saíram recentemente das celas estreitas da prisão, alguns de vocês vieram de lugares onde sua busca pela liberdade te deixou abalado pelos ventos da brutalidade policial [...]. Eu tenho um sonho, um sonho que os meus quatro filhos morem em uma nação onde não serão julgados pela cor da sua pele, mas sim, pela sua reputação. Eu tive um sonho hoje, nós podemos acelerar a chegada desse dia em que todos os filhos de Deus, homens e mulheres, negros e brancos, judeus e gentis, protestantes e católicos poderão dar as mãos e cantar, finalmente, estamos livres. (Trecho exibido no Especial ***Falas Negras***, personagem de Martin Luther King, 20 nov. 2020).

Ao realizar a análise desse trecho com os estudantes em nossas aulas, temos a possibilidade através do debate e da reflexão, aliados aos conceitos já discutidos previamente em aulas anteriores, problematizar o relato exibido no especial ***Falas Negras***, ao questionar com os estudantes: Qual o assunto central do trecho analisado? Como o contexto do século XIX legitimou uma suposta supremacia racial? Quem narrou essas histórias para serem aprendidas? Ao analisar o discurso, quem se favorece mais ou menos com essas narrativas? Atualmente, ainda temos padrões estereotipados presentes em nossa sociedade? Como os comerciais, as propagandas, os filmes e a moda representam a identidade negra? Vocês já tiveram ou conhecem alguém que teve que lidar com algum estereótipo na vida pessoal? A análise desse trecho traz a você algum sentimento? De que maneira esse relato te impactou e o fez a pensar no assunto?

Neste âmbito, a educação antirracista na prática cria espaços de falas que promovem a conscientização, o reconhecimento e a reflexão crítica, ao abordar o estudante como sujeito participante da sociedade, estimulando a compreender que a identidade representa um fator importante na constituição e nas concepções de realidades, não sendo algo inato, mas que se constrói dentro de um determinado contexto histórico, se estabelecendo através de relações de interações e referências culturais dos indivíduos, indo além do campo cultural, envolvendo níveis mais profundos como o sócio-político.

De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga (1994, p. 177-178),

> A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc.

Possibilitar aos estudantes compreender que a construção da identidade, é resultado de um longo processo histórico e social, construído pelo poder da dominação, e que as representações simbólicas entre o "nós" e os "outros", são passíveis de alterações através das relações dialógicas que oportunizam novas tomadas de consciência, torna-se fundamental trazer para as nossas aulas, investimentos para uma consolidação de uma identidade negra positiva, potencializada e afirmativa, que objetivam condições para uma equidade entre todos os grupos no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, o relato de Martin Luther King e os demais depoimentos apresentados no especial ***Falas Negras***, favorecem ao questionamento, propiciando o confronto e uma relação de diálogos com os "silenciados", oportunizando uma construção da consciência em torno do fenômeno étnico racial, conforme destaca Kabengele Munanga (2020, p. 76): "Se existe um complexo de inferioridade do negro, ele é consequência de um duplo processo: inferiorização econômica antes, epidermização dela em seguida".

Desse modo, o programa especial, promove a reconstrução de outras histórias, abrangendo novas possibilidades e olhares para o desenvolvimento das diferenças. Apresentar aos estudantes, a sua ancestralidade, como fatores de lutas, resistências, protagonismos positivos e potencialidades da existência negra, permitindo a eles, compreender a sua nacionalidade e retirar dela as vantagens ao reivindicar o seu lugar no mundo contemporâneo, é estabelecer uma educação democrática, identitária e humanizada.

Por conseguinte, outro relato apresentado no especial ***Falas Negras***, que merece destaque é do personagem vivenciado por Nelson Mandela, em que faz um paralelo entre a falta de dignidade humana vivenciada pelos africanos, como resultado da política de supremacia branca, ideologia que era justificada pela violência resultante do processo da construção de nação e escravidão. A partir do contexto do século XIX, o discurso supremacista buscou, através da ciência, produzir uma narrativa que comprovasse a superioridade do homem branco. Conforme é registrado no trecho a seguir:

> A falta de dignidade humana vivida pelos africanos é resultado direto da política de supremacia branca. A supremacia branca supõe a inferioridade negra. As tarefas subalternas na África do Sul são invariavelmente realizadas por africanos. Quando qualquer coisa precisa ser carregada ou limpada, o branco olha em volta, à procura de um africano que o faça por ele, Não os enxergam como pessoas que têm suas próprias famílias; não percebem que nós temos emoções; que nos apaixonamos, como se apaixonam os brancos; queremos estar com nossas mulheres e nossos filhos, como os brancos querem estar com os deles; queremos ganhar dinheiro, dinheiro suficiente para sustentar nossas famílias com dignidade, dar comida, roupa, pagar a escola, agora, qual é o empregado doméstico, jardineiro ou lavrador braçal pode algum dia ter a esperança de fazer isso?. A pobreza e a desintegração da vida familiar têm consequências, as crianças vão para as ruas porque não tem escola, pai e mãe,

> quando acontece os dois estarem presentes, precisam trabalhar para manter a família viva. Isso leva a uma ruptura nos padrões morais, leva ao aumento alarmante da ilegitimidade e à violência explode, a vida nas favelas é perigosa, não passa um dia que alguém seja apunhalado ou agredido, e quando a violência chega nas casas brancas, as pessoas têm medo de andar sozinhas na rua à noite. Não é à toa que os assaltos e arrombamentos de casas vêm aumentando, apesar de agora esse crime poder ser punido com a pena de morte. Mas a pena de morte não pode curar essa ferida aberta. Eu dediquei toda minha vida a esta luta do povo africano. Lutei contra o domínio branco e lutei contra o domínio negro. Defendi e prezo a ideia de uma sociedade democrática e livre, em que todas as pessoas convivam em harmonia e com oportunidades iguais. É um ideal para o qual eu espero viver e que espero ver realizado. Mas, se preciso for, é um ideal pelo qual estou disposto a morrer. (Trecho exibido no Especial ***Falas Negras***, personagem de Nelson Mandela, 20 nov. 2020).

Trazer essa abordagem através do relato autobiográfico para os nossos estudantes, nos possibilita levantar em sala reflexões e debates sobre: É possível identificar na análise do trecho a ideologia dominante do século XIX? Quais consequências as justificativas ideológicas do século XIX acarretaram ao povo citado no relato? Podemos identificar alguma passagem em que confirme qual grupo possui privilégios e qual grupo não tem benefícios dentro dessa lógica estabelecida? Trazendo para a nossa realidade, é possível identificar como a política da supremacia branca ainda está presente em nosso cotidiano? Como podemos identificar situações de racismo presente nesse depoimento?

Nelson Mandela, líder político sul-africano, interpretado pelo ator Bukassa Kabengele. Fonte: TV Globo / Gshow.

Por intermédio desse relato apresentado no especial ***Falas Negras***, podemos também, estimular a discussão e os questionamentos para a perspectiva pessoal do estudante, indagando se o trecho em questão, se relaciona com as suas experiências pessoais, ressaltando a luta da sua família para mantê-los na escola, para proporcionarem uma educação digna; se o assunto apresentado no trecho é relevante para a sua experiência como jovem ou está muito distante da sua realidade; se o tipo de linguagem empregado no relato do especial pode ajudar as pessoas a se informar sobre o meio em que vivem e a refletir sobre ele; bem como, ouvi-los em seus argumentos, se concordam ou discordam do relato analisado, no que se refere a aspectos de violência direcionados a população negra. Essas abordagens problematizadas ampliam a compreensão de que o racismo se construiu histórica e politicamente em nossa sociedade, se tornando presente em nossa vivência.

A atriz Tais Araújo interpreta a militante política e vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco. Fonte: TV Globo / Gshow.

Através da oralidade em sala e pautado pela perspectiva de uma educação antirracista, em que formação de sujeitos participativos e autônomos, perpassa, pelo processo de interação, troca de experiências, e pela escuta sensível, suscitando aos indivíduos sentimentos de reconhecimento e pertencimento com o que é aprendido. Segundo Maria Beserra Soares (2016, p. 9227),

> O diálogo contribui para a formação de sujeitos livres, criativos, críticos, curiosos, indagadores e autônomos nos diversos contextos educacionais. Por meio da escuta e do diálogo os/as professores/ as podem refletir sobre as suas necessidades, as suas dificuldades e seus problemas concretos e assim realizarem uma análise crítica do seu fazer pedagógico na perspectiva de criar e recriar suas práticas.

Por meio da escuta sensível e ativa, podemos enquanto professores, aproveitar a oportunidade nas reflexões e debates dessas coletâneas de relatos apresentados no programa especial da Globo, para apoiar e estimular diálogos entre as mais variadas experiências de vida e visões de mundo, além de propor ao estudantes, pesquisas aprofundadas sobre os demais protagonistas negros abordados no especial, exploração e consultas de outros recursos audiovisuais que evidenciam o valor positivo da negritude, grupos de discussões relacionados a temática étnico racial, comparações com a versão apresentada nos livros didáticos utilizados em sala, são algumas das situações estratégicas que propiciam aos estudantes a possibilidade de conhecer, confrontar, descobrir e se aproximar da riqueza cultural existente nas práticas inerentes ao ensino de História, estabelecendo dessa maneira, oportunidades para ações pautadas por uma educação cidadã e inclusiva.

Cabe ressaltar, que a recuperação da memória coletiva e da história da comunidade negra pertence a todos, tendo em vista as suas significativas contribuições para a formação da identidade nacional. Nesse sentido, destaca-se que muitas conquistas para estabelecer a recuperação dessa memória coletiva da comunidade negra, deve-se ao engajamento da sociedade civil, sobretudo, por meio dos movimentos negros, responsáveis por impulsionarem aprovações de projetos e leis que visam suprir demandas educacionais da população afrodescendentes no Brasil.

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Munanga, 2005, p. 16).

Juntamente com as contribuições demandadas pelos movimentos negros, que compreendem que a educação e a formação dos currículos descolonizados, são caminhos paras as novas concepções de uma escrita da história e de uma história ensinada, a elaboração da primeira versão da BNCC, possibilitava avanços no sentido de oportunizar a inserção de outras narrativas históricas, trazendo para a discussão da base o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, valorizando a História do Brasil, considerando efetivamente as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008[52], ao enfatizar as culturas afro-brasileira e indígena.

Todavia, diante do um cenário social, político e econômico, em que a sociedade brasileira se mantém arraigada, através de estruturas pautadas pela lógica de dominação e exploração, manifestando-se em nossa realidade por meio de comportamentos e posicionamentos fortemente verificáveis através da perspectiva europeia, em que exclui a diversidade humana ao criar um padrão de ser humano branco, racional, iluminista, patriarcal, urbano burguês, cristão e heterossexual, respaldados pelas entrelinhas do racismo velado, tornam-se vigentes. No que tange ao aspecto educativo, reflexos dessa cultura da manutenção tradicionalista, conduziram a presente versão da BNCC voltada para o Ensino Fundamental, ao retrocesso no campo educacional.

Vislumbrando potencialidades nas frestas de uma concepção curricular atual, nós enquanto professores do ensino de História, pautados pela ética de uma educação crítica, democrática e humanizada,

52 Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

precisamos urgentemente unir esforços coletivos, através da nossa conscientização, tomadas de posicionamentos, buscas por conhecimentos e pelo compartilhamento de experiências, apresentando estratégias, práticas, movimentos e políticas voltadas para uma educação antirracista, que possam despertar e promover consciências e atitudes de enfrentamentos, direcionados para um ensino que visa combater o racismo e a lutar por direitos, começando dessa forma, a se infiltrar nas rachaduras da sociedade atual.

Uma das inúmeras possibilidades de se trabalhar com ações voltadas para uma educação antirracista no ensino de História, visa abarcar o protagonismo do estudante dialogando com suas experiências e os seus lugares de fala, ampliando desse modo, uma aprendizagem além da fronteira escolar, articulada com a realidade social do estudante, tornando a aprendizagem mais significativa e acessível a sua dinâmica de vida, rompendo dessa maneira, com uma "história tradicional" marcada apenas por grandes heróis e notáveis feitos. Nesse sentido, após trabalhar com conceitos relacionados ao contexto do mundo no século XIX: racismo, abordando através da utilização do especial ***Falas Negras***, o protagonismo negro pela ótica da luta e resistência ao combate do racismo e as desigualdades, problematizando questões para debates e reflexões em sala, a sugestão aqui apresentada perpassa por ações direcionadas a uma educação antirracista na prática, ao propor meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial, elaborando ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito dos estudantes pertencentes a grupos discriminados.

Assim, a sugestão de trabalho voltada para o ensino de História, é solicitar por meio de atividade em grupos, que os estudantes elaborem um vídeo[53] em que retratem através do olhar positivo, histórias de lutas e inspirações, das pessoas negras que conhecem, podendo ser algum membro da sua família ou da comunidade em que participam.

Divididos em grupos, os estudantes deverão definir o tema e a abordagem do vídeo, avaliando a relevância da proposta. Posteriormente, os grupos deverão criar um caderno de produção em que registrarão todas as informações relevantes para o processo de elaboração do vídeo. Neste caderno de produção, deverão estar discriminados: quais os recursos (celulares, microfones, *softwares* de edição, figurinos para apresentação) que irão utilizar para atingir o objetivo da produção, além de registrar quais sujeitos (familiares ou alguém da comunidade) que serão definidos como protagonistas para participar da produção, levando-se em consideração, os motivos que o grupo determinou para realizar a escolha, além de apontar a significância dessa história para impactar e inspirar outras pessoas, especificando também, no caderno de produção, de que maneira pretendem apresentar esse vídeo (entrevistas, depoimentos, declamação de poemas, produções artísticas, uso de fundo musical), sinalizando para

53 Cabe ressaltar, que ao usar imagem no vídeo ou depoimento em áudio de pessoas entrevistadas, é necessário obter autorização tanto para maiores como para menores de 18 anos. O documento de autorização deve conter: nome completo, número de RG, CPF, endereço completo e uma frase autorizando o uso da imagem ou áudio no documento. No caso de menores de 18 anos, o documento é feito em nome do responsável. Ao final, é necessário assinar e datar o documento de autorização.

aspectos espaço-temporal, onde (em que local será realizada a filmagem ou no espaço em que se passa a narrativa do evento), quando (o acontecimento é atual ou se passa em outra época) e como será conduzido o vídeo (quem vai filmar, quem vai trabalhar na edição, quem vai entrevistar, quais aspectos serão abordados nas perguntas), o vídeo deverá ter no máximo 15 minutos de exibição.

Após esses levantamentos e registros de informações no caderno de produção, os estudantes estarão aptos a irem a campo, realizarem a produção do vídeo. Assim que estiverem com o material do vídeo elaborado, deverão produzir um resumo dessas informações para compor uma sinopse, por meio de um texto sintético, apresentando as ideias gerais do vídeo que foi produzido.

Logo, com os vídeos produzidos e editados, juntamente com as sinopses consolidadas e verificadas pelo professor, será realizada a produção de cartazes entre os grupos, que convidarão a comunidade escolar para as apresentações públicas do material produzido nas aulas de História.

Cabe registrar, que essa sugestão de trabalho, além de promover uma educação antirracista, possibilita e estimula elementos de aprendizagens pedagógicas imprescindíveis para o desenvolvimento dos estudantes, tais como: autonomia, iniciativa, liderança, organização, postura investigativa, trabalho em equipe, dinamismo, reflexão, desenvolvimento da linguagem escrita e oral, ampliação de habilidades tecnológicas e estímulos para o desenvolvimento da criatividade.

Corroborando com essa perspectiva de análise, Osvaldo Mariotto Cerezer (2020, p. 289) afirma que:

> O ensino intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção das identidades particulares e o reconhecimento e respeito às diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas. A ênfase dessa prática educacional está na preocupação constante em repensar funções, os conteúdos e as metodologias escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural historicamente presente e atuante no universo escolar.

Nesse âmbito, ao promover estratégias e ações de trabalhos antirracistas, em que os estudantes são sujeito do processo de aprendizagem e trazem para a sua prática escolar, as histórias e as experiências dos indivíduos historicamente excluídos e silenciados pela historiografia oficial, viabilizamos uma rica fonte de sabedoria ao proporcionar aos estudantes novas formas de se reconhecer nessas histórias, oportunizando a eles, ouvir outras vozes e se tornarem as vozes atuantes de uma futura geração, que por meio do pertencimento e da conscientização, possam valorizar e potencializar a existência negra nos mais diversos espaços da sociedade, cabendo a nós, professores antirracistas, abrir caminhos e apontar alternativas que os motivem para a realização dessas mudanças sociais que queremos testemunhar no mundo.

Referências

ABUD, K. M. **A construção de uma didática da História**: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. História. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

_____. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acessado em: 7 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 7 mai. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 7 mai. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014)**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acessado em: 7 mai. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: SEF/MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acessado em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/. Acessado em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOLSONELLO. M. A. **Darwinismo social, eugenia e racismo "científico"**: sua repercussão na sociedade brasileiras. Educar. Curitiba, n. 12, p. 153-165, 1996.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. (Org.). **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CARNEIRO, S. Sueli Carneiro: uma guerreira contra o racismo. Entrevista. **Caros Amigos**. São Paulo, n. 35, p. 24-29, fev. 2000.

CARULA, K.; SILVA, G. J. As representações dos negros nos livros didáticos de História da Educação de Jovens e Adultos - EJA (PNLD 2011). *in:* FEITOSA, L. C.; FUNARI, P. P. A.; ZANLOCHI, T. S. (Org.) **As veias negras do Brasil**: conexões brasileiras com a África. Bauru: Edusc, 2012, p. 17-44.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *in:* CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 115-140.

CEREZER, O. M. Ensino de História para a educação das relações étnico-raciais afro-brasileira e indígena. *in:* CEREZER, O. M.; MENDES, L. C. C.; RIBEIRO, R. R. (Org.). **Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita**: historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2020, p. 275-292; 309-322.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. **Entre virtudes e vícios**: educação, sociabilidades, cor e ensino de história. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

Falas Negras. GShow. Disponível em: https://gshow.globo.com/series/falas-negras/noticia/falas-negras-saiba-tudo-sobre-o-especial-do-dia-da-consciencia-negra-da-globo.ghtml. Acessado em: 6 mai. 2021.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

_____. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador. EdUFBA, 2008.

FRANSTZEV, Y. O nacionalismo é uma arma de reação imperialista. Problemas – **Revista Mensal de Cultura Política**, n. 18, abr./mai. 1949.

FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

GAHYVA. H. C. **A epopeia da decadência**: Um estudo sobre O essai sur l'inégalité des races humaines (1853-1855), de Arthur de Gobineau. Mana. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 501-518, dez. 2011.

GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. *in:* MONTEIRO, Ana Maria [*et al*] (Org.). **Pesquisa em ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Ed Mauad X, Faperj, 2014, p. 23-40.

GATINHO, A. A. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf. Acessado em: 15 jun. 2021.

_____. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. *in:* DALILA, A. O. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HANCHARD, M. G. **Orfeu e o poder**: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988). Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p, 125-138, 1999.

MONTEIRO, A. M. **Ensino de História**: entre história e memória, 2001. Disponível em: http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf. Acessado em: 15 jun. 2020.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. *in:* SPIMK, M. J. P. (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

_____. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Programa Especial Falas Negras, exibido pela Rede Globo de Televisão, em 20/11/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_5_j-EYRm AU&t=1787s. Acessado em 6 mai. 2021. Acesso em: 15 abr. 2021.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

_____. A tradição dos Orixás em sala de aula: Leituras e discursos sobre a cosmologia africana nos manuais escolares de História no Brasil (2000-2010). *in:* RIBEIRO, R. R.; CEREZER, O. M.; MENDES, L. C. C. (Org.). **Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita**: historiografia, memória e ensino de história africana e afro-brasileira na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2020, p. 39-78.

OLIVEIRA, F. **Vozes da docência**: o desafio da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

PEREIRA, A. A. A Lei n. 10.639/2003 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil." **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011.

RIBEIRO. D. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, R. R. As miragens do paraíso: o mito da "democracia racial". Os estudos da Unesco no Brasil e a agenda da educação antirracista (anos 1950 e 1960). *in:* CEREZER, O. M.; MENDES, L. C. C.; RIBEIRO, R. R. (Org.). **Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita**: historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2020, p. 293308.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *in:* MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e Justiça social**: o cavalo de troia da educação. tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: dilemas e desafios de recepção à Lei n.10.369/03. *in:* PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 57-84.

SANTOS, M. L. **A história no discurso do Movimento Negro Unificado**: os usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo. Dissertação (Mestrado em História Cultural). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido" o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SOARES, M. B. A escuta e o diálogo como princípios da formação permanente de professores/as. *in:* XVIII Endipe. **Anais...** Cuiabá: Instituto de Educação; UFMT, 2016.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VAN DIJK, T. A. Introdução. *in:* **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-24.

VARELLA, N. B. S. **A BNCC e os dilemas da diversidade no Brasil contemporâneo**: reflexão docente na construção de uma aprendizagem antirracista no ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2021.

CAPÍTULO 11

OS IMEMES COMO FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Marcelo Nunes Rocha
Osvaldo Rodrigues Junior

O presente capítulo apresenta resultados parciais da dissertação de Mestrado em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso. O objetivo do trabalho é investigar as ideias históricas acerca do racismo mobilizadas por estudantes da Educação Básica na leitura de memes de *internet* ou imemes. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual de Mato Grosso situada em Várzea Grande, região metropolitana de Cuiabá e contou com a participação de 19 estudantes do 8º ano.

A partir de uma abordagem qualitativa o trabalho assumiu como referencial teórico-metodológico a perspectiva de investigação em Educação Histórica. Nesta perspectiva, consideram-se os imemes não como linguagens, mas como fontes históricas passíveis de leitura, interpretação e inferências. Ainda, entende-se que as ideias históricas dos estudantes são fundamentais para compreendermos o desenvolvimento da consciência histórica. Entende-se por consciência histórica o estabelecimento de relação entre passado, presente e futuro expresso na narrativa histórica. (RÜSEN, 2001). Em decorrência da temática do racismo apropriou-se também do conceito de racismo recreativo (MOREIRA, 2020), entendido como a maneira pela qual as relações de poder e dominação raciais são expressas em manifestações de humor.

Na análise dos dados utilizamos o *software Iramuteq*. Criado pelo Laboratório de Pesquisas Aplicadas em Ciências Sociais da Universidade de Toulouse na França, o *software* contribui na identificação e hierarquização das formas detectadas nas questões dissertativas analisadas no capítulo. Ainda possibilitou a análise de similitude das formas observadas.

O capítulo está dividido em três seções. A primeira apresenta o debate sobre o campo da memética compreendendo os imemes e a sua presença em algumas pesquisas no campo do Ensino de História. Na segunda parte são discutidos os conceitos de racismo recreativo e consciência histórica, referenciais teóricos fundamentais para a análise das ideias históricas dos estudantes. Por fim, analisaremos as questões aplicadas para os estudantes.

Memética, (I)memes e Ensino de História

A escolha de um fenômeno do universo digital como fonte para desenvolver uma pesquisa no campo da história está intrinsecamente ligado ao fato inconteste de que o público estudantil que inspira este estudo consome e faz uso desse artefato em seu cotidiano, parte dele, inclusive, não somente faz uso como também o produz. O meme rompeu as fronteiras do público jovem, deixando de ser um produto de nicho e convertendo-se em um produto de massa; o meme ganhou espaço na grande mídia, chegando ao ponto de programas humorísticos de audiência nacional reproduzirem o seu perfil de humor. Será que então, o meme transbordou os limites da *internet* e rompeu as barreiras do mundo virtual? Aliás, olhando para a outra ponta da linha do tempo, será que os memes nasceram no mundo virtual? São estas algumas das questões que norteiam o trabalho aqui apresentado.

A *internet* ficou pequena para o fenômeno cultural meme, no entanto ela não é o berço desse fenômeno, a coisa é bem mais complexa, então vamos por partes. Curiosamente, ao contrário do que muitos pensam, a terminologia "meme" não nasce com a popularização da *internet* e dos computadores, ela os precede em muitos anos e originalmente foi cunhado para descrever um fenômeno do mundo real e cultural humano. Em 1976, Richard Dawkins, etnólogo e biólogo britânico da Universidade de Oxford lançou um livro de biologia evolutiva chamado ***O gene egoísta***, e nesta obra ele apresenta uma curiosa analogia, segundo o autor, assim como os genes podem ser considerados unidades do DNA humano, também a cultura humana poderia ser dividida em pequenas partículas culturais, a esse gene cultural Dawkins (1976) deu o nome de "meme", um óbvio trocadilho com o termo da biologia. A palavra deriva do grego *minema* e significa aquilo que é imitado:

> A compreensão de Dawkins sobre os memes parte de chaves analíticas que carregam emprestadas analogias com os genes. Em última instância, e colocando de forma rasa, é como se os memes fossem os genes da cultura. Na definição de Dawkins (1976, p. 197), os memes são ideias, bordões, modos de vestir, de cozinhar ou de construir. (CHAGAS, 2020, p. 25).

De acordo com Limor Shifman, professora e pesquisadora da Universidade Hebraica de Jerusalém, e uma das mais respeitadas estudiosas dos memes na atualidade, existe uma curiosidade histórica pouco conhecida em torno da palavra/conceito meme. Ela coloca que na Áustria do século XIX, mais precisamente em 1870, o sociólogo Eward Hering criou o termo "*die Mneme*" (que significa "memória" no grego); já no início do século XX o biólogo Richard Semon utilizou o termo cunhado por Hering no título do seu livro, publicado em 1904. Para Shifman, "embora não ciente da terminologia existente, a expressão de Dawkins se provou uma imitação acidental, mas muito bem-sucedida: o conceito criado por ele sobreviveu e se proliferou no mundo científico." (SHIFMAN, 2020, p. 80).

Sabendo então que os memes não nascem com a *internet*, e que as investigações sobre tais fenômenos remontam ao mundo físico e cultural, há uma questão pertinente neste campo de estudos que traz consigo a seguinte pergunta: o que chamamos de memes hoje no mundo da *internet* e das redes sociais mais especificamente, são de fato memes? De acordo com a linha de raciocínio inaugurada por Dawkins e desenvolvida por estudiosos como o filosofo Daniel Denet e a psicóloga Susan Blackmore, talvez, não existe um veredicto. Em obras expoentes do campo como *Consciousness Explained* (DENNET, 1991) e *The Meme Machine* (BLACKMORE, 1999) essa questão não é abordada, apesar de serem obras já contemporâneas da popularização da *internet* nos Estados Unidos e outros países do outrora chamado primeiro mundo, momento em que os primeiros memes no mundo virtual estão surgindo, ainda sem essa rotulação.

Para fins de inelegibilidade, a partir de agora faremos uso da terminologia "imeme", elaborada pelos pesquisadores Romero e Vélez Herrera[54] para diferenciar os memes do mundo digital *on-line* dos memes do mundo offline (herdeiros da tradição biológica da memética), o que tem por finalidade evitar que utilizemos o termo "memes de *internet*" de maneira repetitiva e cansativa. Como é presumível, a vogal "i" no início da palavra representa "*internet*".

De acordo com os estudos de Patrick Davison (2020), os imemes pioneiros nascem no início dos anos 1980 na forma de "*emoticons*", nos primórdios da *internet* comercial. Davidson coloca que, por vezes, os primeiros fóruns de discussão geravam mal-entendidos, a exemplo de uma piada não ser interpretada enquanto tal, mas sim como uma ofensa, o que gerava intensas trocas de farpas. Então, em 1982 Scott Fahlman, professor assistente de pesquisa da Universidade Cornegie Mellon nos Estados Unidos e mediador do fórum *on-line* do departamento de Física da instituição, propôs uma marcação para mensagens que fossem de conteúdo humorístico, a marcação em questão era o:-), que basicamente consiste em dois pontos seguidos de hífen e parênteses fechado, que quando girados 90° no sentido horário se convertem em um rosto sorridente:

> Esta prática de contextualizar uma mensagem de alguém com um emoticon para indicar entonação emocional se tornou amplamente difundida. Hoje há incontáveis outros pseudopictogramas de expressões e objetos que são regularmente adicionados à comunicação digitada. *Emoticons* são um meme. (DAVIDSON, 2020, p. 146).

Bastou o primeiro rosto sorridente explodir em sucesso entre os internautas oitentistas para que várias outras expressões faciais surgissem com a combinação de caracteres da comunicação digital, tristeza,

54 A terminologia é proposta e apresentada pelos autores mexicanos Xitlally Rivero Romero e José Ivanhoe Vélez Herrera no artigo "Do meme teórico ao meme prático", está presente na obra "A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital" publicada pela EDUFBA no ano de 2020.

raiva, euforia, deboche… até chegar ao ponto em que faltaram caracteres para expressar a enormidade de emoções humanas, então nascem os primeiros *emojis* (a evolução dos *emoticons*). Em máquinas mais avançadas e *softwares* mais sofisticados, estes, assim como seus irmãos mais velhos, *emoticons* também se tornam um sucesso estrondoso, ainda mais porque agora o número de internautas havia aumentado exponencialmente, já que estamos falando de um contexto de meados dos anos 1990. Segundo o *site techtudo*[55] o primeiro *emoji* foi lançado em 1995 no Japão e sua autoria é de Shigetaka Kurita, cientista da computação que na época trabalhava em uma empresa de *software* chamada NTT DoComo. O *emoji* pioneiro foi o do coração, ainda hoje um dos mais utilizados nas redes sociais.

Um dos fatores que explicam o absoluto sucesso dos *emojis* e *emoticons* e sua "imemeficação" é certamente a sua fácil usabilidade e reprodutibilidade, basta observar que eles já estavam presente nos teclados ainda físicos dos primeiros aparelhos celulares com tecnologia de envio e recebimento de sms[56] (SMS é a sigla de *Short Message Service*, que em português significa Serviço de Mensagens Curtas).

Ainda no encalço dos primeiros memes de *internet*, em 1996, vamos ter um marco temporal importante, o *software 3D Studio* desenvolveu uma amostra visual tridimensional de um bebê dançarino (*Dancing Baby*). A animação obteve milhões de visualizações em um curtíssimo espaço de tempo, sendo reconhecido atualmente como um dos primeiros vídeos virais da *internet* mundial. Hoje olhamos para isso e automaticamente taxamos de imeme, mas não sabemos se a terminologia foi usada para definir esse fenômeno específico na época.

Isso se pode dizer do *site Hamster Dance,* um *site* criado em 1998 por Deidre LaCarte, uma estudante de arte do Canadá. A ideia do *site* partiu de uma disputa entre colegas de turma para ver quem criava mais tráfego *on-line*, LeCarte então criou uma página no finado serviço de hospedagem de *sites GeoCities*[57] que consistia basicamente em fileiras sobrepostas de *gifs* animados onde dezenas de hamsters dançavam ao som de um *loop* de áudio mixado de cerca de dez segundos. "Após o ano de 1999, o *site* obteve oito centenas de visualizações, no total. Assim que 1999 começou, no entanto, sem qualquer alarde ou causa clara, o *site* começou a registrar mais ou menos 15 mil visualizações por dia." (DAVISON, 2020, p. 147).

Em relação à *internet* brasileira, o caso mais memorável e antigo (para os padrões da *internet*) é certamente o *site no sense* "pudim.com.br", presente na rede desde 1998. A página tem como único e

55 Techtudo. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/11/conheca-historia-por-tras-do-emoji-e-de-seus-icones-mais-curiosos.html, Acesso em: 16 jun. 2021.

56 Infopédia. Disponivel em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sms. Acesso em: 10 jan. 2022.

57 Criado em 1994 por John Rezner e David Bohnett, o *Yahoo*! *GeoCities* foi o mais popular hospedeiro de *sites* da *internet* naquela década. Para saber mais a respeito consultar PINHEIRO, J. O *GeoCities* ainda existe, e inclusive tem vários *sites* arquivados. 04/052018. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/tecnologia/canaltech/o-geocities-ainda-existe-e-inclusive-tem-varios-sites-arquivados,82c0e290e19c9ea9f88f90fa50032278v27p5rqj.html. Acesso em: 08 fev. 2022.

exclusivo conteúdo a foto de um pudim, e por incrível que pareça possui uma expressiva e fiel comunidade de fãs que faz questão de mantê-la no ar ao longo de quase 25 anos. Segundo boatos da rede, em 2015 a página teria sido hackeada pelo grupo terrorista Estado Islâmico. Se é esse um fato ou mais um imeme, no momento não temos informações suficientes para responder.

Em sintonia com a atenção e a clareza da importância e poder de influência dos imemes e outros produtos do universo digital dentro da nossa conjuntura, especialmente no que tange a esfera cultural dos jovens, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem contribuído com o fomento, produção e divulgação de pesquisas inovadoras no campo da educação e do ensino de história relacionados a essas novas fontes e abordagens. Quanto a isso, vale destacar inclusive, que no tocante aos estudos que pensam as relações e impactos do digital na sociedade contemporânea, o ProfHistória tem demonstrado uma considerável proeminência no campo da pós-graduação em História no Brasil, isso se confirma nas buscas empreendidas por nós nos principais repositórios de teses e dissertações.

Destacamos alguns trabalhos dentro da nossa temática, a exemplo de "Mas eu vi no Face: Ensino de História, juventude e memes", de Daniele Aparecida Barbosa, produzido no ProfHistória da Universidade Estadual de Maringá em 2020. No trabalho a autora problematiza a ideia aparentemente natural de juventude, colocando o conceito em perspectiva histórica, visto que esse é um público mais próximo das redes sociais onde circula um fluxo torrencial de imemes. No entanto, o foco da sua pesquisa investiga a apropriação que os alunos da rede estadual de ensino do Paraná fazem de conceitos como ditadura, comunismo, democracia, nazismo, esquerda e direita, transmitidos pelos imemes em páginas e grupos conservadores no Facebook. Estes conceitos são trabalhados no texto da professora Daniela na linha teórica dos conceitos de "ideias substantivas/conceitos substantivos[58]" do historiador inglês Peter Lee, que buscam levar a um resultado também teorizado por Lee como "literacia histórica.[59]"

> De acordo com o conceito de Literacia Histórica, o processo de construção do conhecimento deve criar condições para que os estudantes desenvolvam novas formas de realizar a leitura de sua realidade, utilizando os conhecimentos adquiridos para fazerem escolhas intencionais em relação ao passado. (BARBOSA, 2020, p. 16).

"Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais" de Bárbara Zacher Vitória é mais uma produção do ProfHistória, desenvolvida

58 "Os conceitos substantivos são as ideias relacionadas aos conteúdos da história – Renascimento, Escravidão, Reforma, por exemplo". (LEE apud SOBANSKI... [et al], 2009, p. 25).

59 "O que é literacia histórica? Para saber "ler" a informação, debater e selecionar mensagens, fundamentalmente é preciso saber interpretar fontes, analisar e selecionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no ato de pensar historicamente". (BARCA apud SOBANSKI... [et al], 2009, p. 10-11).

em 2019 na Universidade Federal de Santa Catarina. O enfoque é a produção de um material didático que problematize e desnaturalize os imemes de cunho conservador, que muitas vezes são produzidos com o intuito de mobilizar sentimentos de intolerância cultural e religiosa, racismo e ódio às instituições democráticas. Isso demonstra que há uma preocupação real e presente no público docente brasileiro (especialmente na área de ciências humanas) acerca do conservadorismo e intolerância nas redes. A metodologia empregada pela professora Bárbara busca contribuir não somente com um letramento histórico de caráter crítico-questionador, mas também um letramento midiático, que tenha por meta desnaturalizar o olhar com que esse público estudantil geralmente consome essa nova produção midiática digital, desnudando as nuances por traz do seu processo produtivo.

> Os memes carregam de maneira velada diversas ideologias e, justamente por terem um grande potencial de replicação estão sendo muito explorados na tentativa de se criar consensos sobre temas polêmicos das mais diversas estirpes. Os memes hoje são uma fonte riquíssima para pensarmos sobre a história imediata e seu uso no ensino de história apresenta possibilidades promissoras. (VITÓRIA, 2019, p. 19).

No contexto do ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) a historiadora Alessandra Michelle Alvarez Andrade desenvolveu a pesquisa intitulada "Memes Históricos: Uma Ferramenta Didática nas Aulas de História", defendida em 2018. Como o próprio título sugere, a ideia da autora é trabalhar os imemes em sala de aula na perspectiva de uma ferramenta didática que, por sua popularidade entre o público estudantil possui grande potencial de prender-lhes a atenção. Essa é uma escolha metodológica que marca uma distinção fundamental com as duas pesquisas anteriormente analisadas, pois nelas os imemes eram tratados enquanto fontes históricas, não como recurso didático, como é o caso aqui. Isso significa que o foco da pesquisadora foi utilizar a produção imemica com a intenção de gerar uma participação interessada dos estudantes, na qual esses artefatos cumprem o papel de dinâmicos e inovadores transmissores de conhecimento, analisados e produzidos na perspectiva da metodologia ativa do Ensino Híbrido.

No ProfHistória da Universidade Federal do Tocantins (UFT – Campus Araguaína) encontramos mais uma relevante experiência com imemes no ensino de História, trata-se da pesquisa da professora Eliete Ribeiro Araújo, intitulada "Uso de memes de *internet* na aprendizagem histórica: uma proposta para a educação étnico-racial desenvolvida no centro de ensino Fortunato Moreira Neto, em Porto Franco - MA", defendida em 2020. Aqui observamos um trabalho que, assim como o nosso, orbita na perspectiva do combate ao racismo pela via do ensino de História, porém, naturalmente cada um caminha por uma abordagem e itinerário metodológico e narrativo próprio. A proposta da autora é produzir um trabalho efetivamente calcado na educação étnico-racial, que por sua vez está lastreada juridicamente na Lei

n. 10.639/2003, fundadora da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras.

O quinto e último trabalho sobre memes encontrado por nós no âmbito do ProfHistória é intitulado "Também com memes se ensina e se aprende história: uma proposta didático histórica para o Ensino Fundamental II" defendido em 2020, produzido pela historiadora Cíntia Beñák de Abreu, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. O trabalho em questão, bem como os demais aqui analisados apontam para uma tendência importante dentro do Mestrado Profissional em Ensino de História, a força e influência do campo da Educação Histórica na academia brasileira. A ideia da autora foi experimentar didaticamente os imemes por sua praticidade em portar narrativas diversas, além de explorar sua manipulabilidade com os estudantes, o que os torna perfeitamente capazes de veicular narrativas históricas, com capacidade de mobilizar uma aprendizagem históricas capaz de orientação no presente-futuro. Além de Jörn Rüsen, também contribui com a fundamentação teórica da autora os estudos do professor Luís Fernando Cerri, e a professora portuguesa Isabel Barca, responsável por emprestar a metodologia de aula-oficina ao estudo.

Saindo do âmbito do ProfHistória identificamos um único trabalho de mestrado na temática aqui abordada, trata-se da dissertação "Narrativas Digitais e a História do Brasil: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História", de autoria de Sílvio Ricardo Gouveia Cadena, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em 2018. O trabalho em questão busca apresentar tanto as potencialidades dos imemes enquanto fontes históricas quanto como recursos didáticos. Na abordagem enquanto fonte, Sílvio Ricardo faz questão de apresentar os pontos de atrito entre essas fontes digitais e a historiografia canônica; na perspectiva de recurso didático é ressaltada a familiaridade e simpatia que o público estudantil nutre por tais artefatos digitais.

Os seis trabalhos acima abordados compõem o total de dissertações encontradas na área de História que fazem uso de imemes enquanto fontes ou recursos pedagógicos, isso mostra que tais artefatos digitais são uma novidade muito recente no rol de fontes dos historiadores. Aqui entra um dado importante, das seis dissertações acima somente uma está fora do ProfHistória. Cabe esclarecer que as varreduras que realizamos em busca de teses e dissertações dentro da temática aqui abordada abrangeram o *Google* Acadêmico,[60] o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes[61] e o Banco de Dissertações do ProfHistória.[62] Por fim, pontuamos que o resultado das buscas aqui brevemente apresentado não abrangeu a produção de artigos e ensaios, que têm sido publicados em uma quantidade e regularida-

60 Disponível em: https://scholar.google.com.br/?hl=pt

61 Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

62 Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese

de expressiva. Vele destacar também que existem as experiências não documentadas no cotidiano da práxis escolar de inúmeros profissionais da educação Brasil afora.

Racismo recreativo e consciência história

Em obra recente publicada pela coleção "Feminismos Plurais" (coordenada pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro) o jurista, pesquisador e professor de Direito Constitucional Adilson Moreira elabora, apresenta e propõe o conceito de "racismo recreativo" ao debate jurídico-racial brasileiro. Esse conceito que intitula a obra é de tamanha importância que precisa ser incorporado ao repertório léxico das discussões jurisprudenciais acerca da tipificação de delitos de caráter discriminatório, a exemplo dos crimes de "injúria racial" e "racismo", sob pena de ter sua substância esgotada em âmbito acadêmico, não alcançando os tribunais, os meios de comunicação e a sociedade como um todo, espaços potencializadores e materializadores de ideias.

Segundo definição do próprio professor Adilson Moreira, o racismo recreativo:

> [...] deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial. O racismo recreativo decorre da competição entre grupos raciais por estima social, sendo que ele revela uma estratégia empregada por membros do grupo racial dominante para garantir que o bem público da respeitabilidade permaneça um privilégio exclusivo de pessoas brancas. A posse exclusiva desse bem público garante a elas acesso privilegiado a oportunidades materiais porque o humor racista tem como consequência a perpetuação da ideia de que elas são as únicas pessoas capazes de atuar como agentes sociais competentes. (MOREIRA, 2020, p. 148-149).

Ainda segundo Adilson, essa política cultural brasileira historicamente mascara-se de humor irreverente e inofensivo, um suposto jeito brasileiro despojado de fazer piada de si próprio. Pelo menos é assim que costumeiramente a coisa aparece nos anais da justiça brasileira tribunais afora, onde invariavelmente, o propagador da piada racialmente discriminatória é absolvido, quando muito responde por infração leve e cumpre alguma medida socioeducativa no enquadramento por injúria racial[63]. A conivência do sistema jurídico penal com este discurso pseudo-humorístico "permite que pessoas brancas possam

63 O crime de injúria racial está inserido no capítulo dos crimes contra a honra, previsto no parágrafo 3º do artigo 140 do Código Penal, que prevê uma forma qualificada para o crime de injúria, na qual a pena é maior e não se confunde com o crime de racismo, previsto na Lei n. 7.716/1989. Para sua caracterização é necessário que haja ofensa à dignidade de alguém, com base em elementos referentes à sua raça, cor, etnia, religião, idade ou deficiência. (Injúria racial x racismo. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDFT. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/injuria-racial-x-racismo. Acesso em: 30 ago. 2021).

utilizar o humor para expressar sua hostilidade por minorias raciais e ainda assim afirmar que elas não são racistas." (MOREIRA, 2020, p. 95).

Essa lógica argumentativa de negação da condição de racista aponta para o que o autor da obra chama de "transcendência racial", uma ficção baseada no mito da "cordialidade racial" que supostamente configuraria um dos pilares de nossa sociedade. Tais ideias trazem consigo um forte traço genético da leitura de Brasil proposta por importantes intelectuais de meados do século passado, a exemplo de Gilberto Freire e Sérgio Buarque de Holanda. É por concordarmos com tais apontamentos do professor Adilson que entendemos os imemes de cunho racista como manifestações do racismo recreativo, inseridas nos meios de comunicação digital, seu habitat nativo, alinhadas ao que podemos chamar, com algum grau de lógica, de "política cultural 2.0.[64]"

É preciso entender o racismo recreativo como um fenômeno que transcende gerações e tecnologias. Piadas depreciativas com a população negra brasileira antecedem mesmo o 13 de maio de 1888 (Assinatura da Lei Áurea), tendo sua origem, portanto, ainda no contexto da escravidão social e juridicamente aceita. Muito antes da televisão e da *internet*, ao longo do século XIX e primeiras décadas do XX, a tradição oral foi o principal suporte de transmissão de piadas e ditados populares racialmente depreciativos. A chegada do rádio a partir dos anos 1930 potencializou não somente a nossa produção musical e artística, mas também a difusão de estereótipos que satirizam a imagem do negro. Essas "pílulas de racismo" muitas vezes apareceram embutidas nas próprias composições musicais que se popularizavam com a nova tecnologia rádio difusora da época.

Vemos então que o mundo digital só reciclou os antigos pré-conceitos raciais sob uma nova roupagem, que aqui compreendemos como imemes. Um uso dos imemes numa perspectiva antirracista perpassa necessariamente pela etapa da exposição dos artefatos racistas ao público que se pretende atingir, afim de que se capte e discuta as reações que as mesmas ensejam. No presente estudo essa exposição foi realizada sob a forma de um questionário aplicado a um específico público escolar de 8º ano, que ao mesmo tempo apresenta e questiona a percepção dos estudantes acerca da mensagem transmitida pelos imemes. Esta é uma experiência diagnóstica imprescindível para que se pense uma posterior intervenção focada na desconstrução do humor nocivo veiculado nas redes e edificação de uma consciência histórica crítica, social e historicamente situada. Mas, o que vem a ser "consciência histórica" afinal?

64 A ideia é basicamente estabelecer um paralelo entre a chamada *Web* 2.0, referência a segunda geração da *internet*. O conceito de *web* 2.0 foi criado em 2004 pela empresa O´Reilly Media. A indústria cultural contemporânea é inegavelmente ancorada na realidade da *internet* e do mundo digital como um todo. Uma amostra clara deste novo contexto é o fato de, já em 2016, o *YouTube* anunciar que alcançava mais audiência entre pessoas de 18 e 49 anos do que os 10 maiores programas da tv aberta norte-americana combinados. Para mais detalhes ver: "*YouTube* revela que sua audiência é maior do que a de qualquer emissora de TV". Canaltech.com.br, 2016. Disponível em: https://canaltech.com.br/internet/youtube-revela-que-sua-audiencia-e-maior-do-que-qualquer-emissora-de-tv-65171/. Acesso em: 04 set. 2021.

Ao conjunto dos conhecimentos prévios que atravessam o modo pelo qual os seres humanos compreendem a história (a sua e a do mundo ao seu redor) e se relacionam com ela, mobilizando seus conhecimentos adquiridos na direção de uma orientação temporal no presente, dá-se o nome de "consciência histórica". Este é um conceito caro a esta pesquisa, trabalhado na filosofia desde o século XVIII por pensadores como Hegel, passando por Marx e Dilthey no século XIX, e chegando ao século XX nas reflexões de Hans-Georg Gadamer, Reinhart Koselleck, Ágnes Heller e Jörn Rüsen, dentre outros. Cabe ressaltar que, na abordagem aqui desenvolvida, o conceito de consciência histórica está situado na perspectiva elaborada por Rüsen.

Existe uma mudança de entendimento substancial entre as concepções dos dois últimos autores acima citados e os seus antecessores. Desde o século XVIII a ideia da consciência histórica é pensada enquanto um certo "estado de esclarecimento ideal" restrito aos iniciados e cultivados na cultura das belas letras e do pensar. No século seguinte, o pensamento marxista vai propor a necessidade de se romper com o monopólio burguês desse nível de consciência, convertendo-a em consciência de classe para o proletariado. Seja em uma visão de mundo conservadora, ou em uma crítico-revolucionária, percebe-se que a consciência histórica está sempre no devir, e que precisa ser arduamente conquistada, seja para alcançar objetivos intelectuais próprios, seja para promover transformações sociais coletivas.

Wiliam J. Bonete, em artigo intitulado "Notas sobre o conceito de consciência histórica e narrativa em Jörn Rüsen e Agnes Heller", coloca que diferentemente do que vinha sendo trabalhado por intelectuais europeus desde o século XVIII, Rüsen e Heller entendem e conceituam a consciência histórica como componente intrínseco a condição humana, do mais alto grau de formação acadêmica ao menos escolarizado dos indivíduos. Nas palavras do próprio Rüsen:

> [...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca a própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, tem metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN, 2001, p. 78).

Tal consciência é cotidianamente mobilizada nos mais corriqueiros hábitos, do momento em que abrimos os olhos e nos levantamos da cama ao momento de retornarmos a ela para repousar. Cerri (2011) nos apresenta um hipotético e ordinário exemplo do que seria a consciência histórica em ação no nosso cotidiano:

> Acordar pela manhã. Se está frio, minha primeira reação biológica é permanecer na cama mais 10 minutos. Se lembro que dá outra vez que fiz isso, acabei pegando ônibus lotado ou

> trânsito pesado no meu caminho para o trabalho, tenho que escolher qual o conforto que prefiro: mais 10 minutos de cama quente ou as ruas mais livres/ônibus vazio [...] ao tomar o café da manhã vou alimentar-me do resultado de escolhas baseadas em interpretações do passado e na cultura de meu país e de minha família: no Brasil talvez eu tome um café com leite e um pão francês com margarina; na Argentina pode ser que eu tome uma *medialuna* com chá; [...] Não se passou nem meia hora desde o momento em que despertamos, e já estamos sofrendo a influência de nosso passado, nossa memória e nossa cultura. (CERRI, 2011, p. 14-15).

Eis a perspectiva de consciência histórica adotada nesta pesquisa, que a entende enquanto fenômeno essencialmente humano, transcultural e universal.

Os estudantes do Ensino Fundamental diante dos imemes

O campo de pesquisa da educação histórica é fortemente marcado por pesquisas de campo, desde seus primórdios na Inglaterra dos anos 1970, quando o historiador Peter Lee começa a investigar a existência de noções abstratas de tempo e ideias históricas em crianças em idade escolar, rompendo com o paradigma piagetiano etapista.

À medida que as pesquisas na área se expandiram para Portugal, Estados Unidos, Canadá e Brasil, os públicos abarcados pelas pesquisas empíricas também foram se expandido, alunos, professores, pais, avós etc. Dilatou-se também o raio de abrangência dos investigados, que foi evoluindo de uma unidade escolar para várias, chegando às universidades, ao ponto de algumas dessas pesquisas alcançarem abrangência nacional e internacional:

> A Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a história é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos. Parte, também dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica. (BARCA; SCHMIDT *apud* SOBANSKI *et al*, 2009, p. 11).

Percebe-se, dessa maneira, que ir a campo quando estamos trabalhando com educação histórica é, não necessariamente uma norma, mas um procedimento bastante comum, visto que a pesquisa empírica é o instrumento que possibilita o acesso às manifestações históricas do pensamento do público-alvo da investigação. Foi com esse pensamento que buscamos pensar um questionário que

nos permitisse conhecer as ideias históricas de estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental numa perspectiva qualitativa. Neste sentido o modelo de questionário desenvolvido e trabalhado por Marcelo Fronza (2012) em sua tese de doutorado foi de fundamental importância no entendimento de como se estrutura e fundamenta um instrumento empírico de pesquisa no campo da educação histórica.

O formulário foi construído através da ferramenta *Google Forms*[65], que oferece grandes vantagens em termos de praticidade e opções de apresentação, aplicação, formato e inclusão de recursos externos (a exemplos de arquivos de imagens, áudio e vídeo). Composto por 19 questões, sendo 9 delas de múltipla escolha e 10 abertas, o questionário foi aplicado em duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Mato Grosso da cidade de Várzea Grande, localizada na região metropolitana da capital Cuiabá. Na turma do 8º ano A obtivemos a colaboração de oito estudantes, enquanto na turma do 8º ano D onze discentes responderam ao questionário. Em ambas as turmas observamos casos de questionários parcialmente respondidos. Esse risco de participação descompromissada existe pela própria natureza de uma pesquisa empírica como essa, por buscar justamente as respostas mais espontâneas do público estudantil ela não pode ser obrigatória, sob o risco de a coercitividade produzir uma adesão forçada, e que por conseguinte leve a respostas premeditadas, visando algum tipo de aprovação externa.

O que intencionamos com o formulário foi estimular - por meio dos (I)memes - a consciência histórica dos alunos no que se refere ao racismo que circula nas redes e as ideias históricas culturalmente cristalizadas acerca de significantes de inferioridade associados a população afro, não somente no Brasil, mas em todo o ocidente que experienciou a escravidão transatlântica. Essas ideias também povoam os (I)memes, artefatos tão presentes no nosso cotidiano, que não devem ser infantilizados ou subestimados de qualquer maneira. Estamos tratando aqui de ferramentas com grande poder comunicacional e potencial de provocar adesão em massa, também conhecida por efeito manada, engajamento, tanto para bandeiras e pautas progressistas e inclusivas, quanto para os mais obscuros discursos de ódio[66].

Neste capítulo optamos por analisar os resultados das questões relacionadas diretamente a cultura digital e aos imemes. A questão 4 indagou os estudantes sobre as atividades de lazer:

65 O *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. *in*: Wikipédia. *Google Forms*, 08 mai. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Forms. Acesso em: 24 nov. 2021.

66 Acerca deste assunto recomendamos a leitura de: EMPOLI, G. Os engenheiros do caos; tradução Arnaldo Bloch. - 1. ed. - São Paulo: Vestígio, 2019.

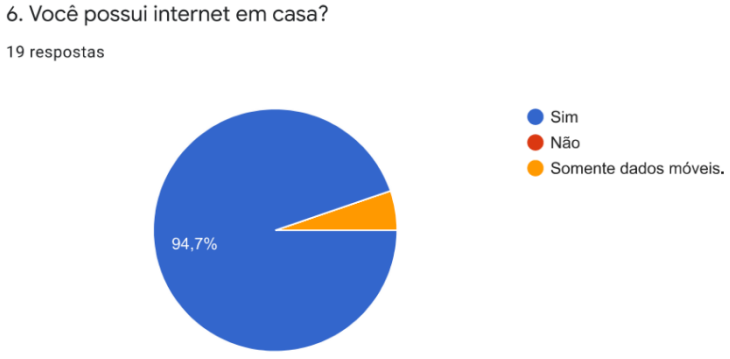
Gráfico 1 – Respostas à questão 4

Fonte: pesquisa dos autores (2021).

Os estudantes podiam assinalar mais de uma opção. A opção que recebeu o maior número de respostas foi games (13) seguida pelas redes sociais (11), cinema/netflix/filmes e esportes (10) e vídeos de *YouTube* (8). Dentre as opções assinaladas pelos estudantes observamos uma prevalência das tecnologias digitais como dispositivos de exercício do lazer, o que nos permite inferir a presença desses estudantes na cultura digital.

Outra questão que favorece essa inferência tratou do acesso a *internet*:

Gráfico 2 – Respostas à questão 6

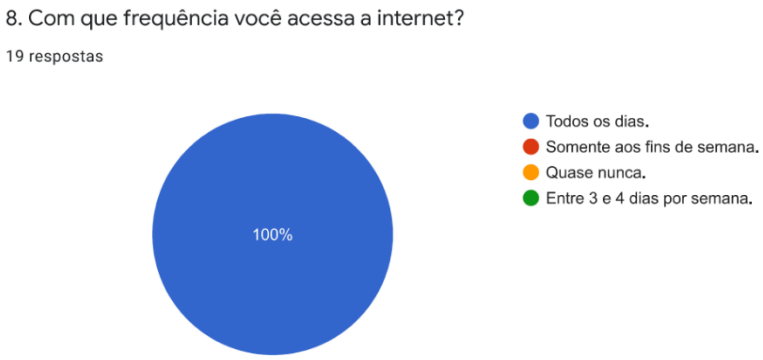


Fonte: pesquisa dos autores (2021).

Mais de 90% dos estudantes afirmaram possuir *internet* em casa. Pouco mais de 5% dos estudantes indicaram que possuem acesso apenas por dados móveis. Mesmo sem considerar a qualidade de conexão e as condições de conectividade a resposta à questão permite evidenciar que os estudantes, em sua maioria, possuem acesso a *internet*.

A questão 8, que tratou da frequência de acesso apresentou respostas ainda mais eloquentes:

Gráfico 3 – Respostas à questão 8



Fonte: pesquisa dos autores (2021).

Este bloco de questões iniciais permitiu inferir a participação dos estudantes pesquisados na cultura digital e o seu acesso as tecnologias digitais de informação e comunicação. Ainda possibilitou identificar o papel de centralidade ocupado pelas redes nas formas de interação e sociabilidade dos sujeitos pesquisados.

A questão 11 questionou os estudantes: "Você gosta de memes? O que são memes na sua opinião? As respostas permitiram construir um *corpus* textual que foi analisado tendo como ferramenta o *software Iramuteq*. A análise estatística permitiu identificar que a forma mais utilizada nas respostas foi engraçada (11) seguida de sim (9) e memes (7). Os dados estatísticos revelam o que a análise prévia das respostas permitiu evidenciar. Em sua maioria (17) os estudantes responderam que gostam de memes, e os definiram como expressão de humor ou "coisas engraçadas". Apenas dois estudantes afirmaram não gostarem de memes e um afirmou não saber responder.

Considerando a participação dos estudantes na cultura digital e os usos das tecnologias digitais conforme dados das questões 4, 6 e 8, as respostas à questão 11 permitem identificar os memes como uma das formas de comunicação e disseminação de informação entre os estudantes investigados.

A questão 12 perguntou aos estudantes para que serve um meme. Os estudantes poderiam enumerar as funções de 1 para resposta mais adequada até 4 para a menos adequada. As opções disponíveis foram: A) Para gerar humor e entretenimento; B) Para divulgar informações; C) Para educar e ensinar; D) Para espalhar preconceitos e *fake news*.

A resposta mais adequada para os estudantes foi "Para gerar humor e entretenimento". A menos adequada foi "Para espalhar preconceito e *fake News*". As respostas à questão permitiram construir a hipótese de que os estudantes quando confrontados com os imemes racistas não conseguiriam identificar o preconceito racial ou o "racismo recreativo" (MOREIRA, 2020) contido nessas fontes históricas.

Na questão 13 os estudantes foram instigados a interpretarem um meme. A questão perguntou: "13. Na sua opinião, a imagem abaixo pode ser considerada um meme? Justifique seu "sim" ou seu "não":

Imagem 1 – Meme utilizado na questão 13

Fonte: História no Paint.

A questão recebeu 18 respostas. 9 estudantes responderam que a imagem pode ser considerada um meme, enquanto 5 indicaram que não e os outros 4 estudantes não responderam de forma afirmativa ou negativa. A análise estatística realizada com auxílio do *Iramuteq* devolveu as formas não (8) e que (8) como mais utilizadas nas respostas seguida pela fórmula sim (7).

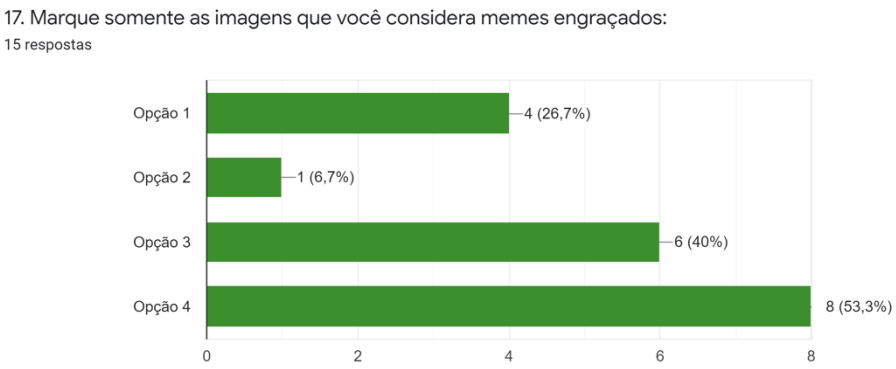
A explicação para a presença majoritária do não em detrimento do sim pode estar na segunda parte da questão que solicitou a justificativa dos estudantes. Muitos estudantes utilizaram o não como forma de demonstrar a concordância com o meme entendido como fonte histórica que expressa "o que realmente aconteceu". O estudante 6 afirmou que "Não sei se podemos chamar de meme, pq isso é um fato". Já a estudante 14 respondeu "Não pois isso é sobre algo importante que aconteceu". A estudante 4 afirmou "diria que seja mais um meme da nossa infelizmente [sic] realidade, algo mais "irônico" por assim dizer". Em todas as respostas os casos @s estudantes não afirmaram categoricamente que a imagem é um meme. Na justificativa chamaram atenção para o conteúdo historicamente "correto" da fonte.

Algumas respostas afirmativas identificaram o meme por conta do conteúdo imagético apresentado. A estudante 8 respondeu "Sim, por causa do tipo de imagem", enquanto a estudante 11 indicou ser um meme "[...] pq tem a imagem do tom" e o estudante 17 afirmou "Sim já que ela quer mostrar algo de

um [sic] forma humorada". Nos três casos, @s estudantes relacionaram a forma ao conceito de meme, o que permite aferir a relação dos estudantes investigados com a linguagem memética.

Na questão 17 solicitamos aos estudantes que indicassem apenas as imagens que considerassem engraçadas. Incluímos após o enunciado quatro imemes racistas. As respostas dos estudantes foram as seguintes:

Gráfico 5 – Respostas a questão 17:



Fonte: pesquisa dos autores (2021).

O meme que recebeu mais respostas afirmativas foi o de número 4 (8), seguido pela opção 3 (6), 1 (4) e 2 (1). Observamos que apenas 3 estudantes não assinalaram nenhuma opção. A estudante 3 afirmou "Achei todos um pouco ofensivo [sic]". A estudante 5 respondeu: "Na opção 2 na mimha [sic] opinião e um pouco racista a referência do meme (não é engraçado). A opção 3 também não é engraçado. A opção 4 achei meio reflexivo, pois, não vejo necessidade deespecifucara [sic] cor da pele de alguém [sic] em um meme(pois em pleno século [sic] 21 precuramos [sic] igualdade). Sobre a opção 1 não achei graça". A estudante 6 afirmou "Desculpa, n achei nenhum engraçado kk".

A análise estatística das formas no *Iramuteq* devolveu o seguinte resultado: a (12), achar (10), ofensivo (10) entre as mais utilizadas nas respostas. Relacionando os resultados estatísticos da amostra com os dados qualitativos observamos que 13 estudantes consideraram as imagens ofensivas, o que não os impediu de assinalar as opções como "engraçadas".

Os dados permitem observar que a hipótese de que os estudantes não identificariam o preconceito nos memes racistas não foi evidenciada, pois apenas 2 estudantes afirmaram que consideraram as imagens engraçadas sem nenhuma consideração sobre o seu conteúdo. Todos os demais identificaram o conteúdo ofensivo e mesmo racistas dos memes.

A estudante 4 respondeu "a 1,2 e a 4 eu achei ofensivo, pois eles zombam do movimento da luta dos negros e ainda piadas racistas sobre a cor de pele, e eu ainda penso se posso marcar a 3 pois aquilo pode

ser um black face (uma maquiagem para parecer a pele preta, isso também é algo ofensivo, pesquise mais a fundo que você vai saber do porquê é ofensivo)". A estudante 5, por sua vez, afirmou "Na opção 2 na mimha opinião e um pouco racista". Nos dois casos observa-se que as estudantes identificaram o "racismo recreativo" (MOREIRA, 2020) nos memes utilizados como fontes históricas.

No entanto chamamos a atenção para a naturalização da prática a partir do momento em que os estudantes mesmo considerando ofensivos assinalaram os memes como "engraçados". O dado permite inferir que se não desnaturalizados os imemes podem contribuir para a manutenção das relações de poder raciais comprometendo o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita ler o mundo historicamente na direção da construção de uma sociedade mais humana e mais justa.

Considerações finais

O capítulo apresentou resultados parciais da dissertação de mestrado em desenvolvimento no ProfHistória da UFMT. Inicialmente partimos do debate teórico sobre a memética compreendendo a sua origem nos escritos darwinistas de Richard Dawkins. Passamos pelo desenvolvimento das tecnologias informáticas chegando aos imemes ou memes de *internet*.

Na sequência foram abordadas algumas pesquisas que têm pensado o uso de imemes no ensino de História. As pesquisas permitem observar um crescimento da preocupação com essas linguagens ou, no caso deste trabalho, fontes históricas.

No segundo subtítulo do capítulo desenvolvemos uma reflexão sobre os conceitos de racismo recreativo (MOREIRA, 2020) e consciência histórica (RÜSEN, 2001), referências fundamentais para o trabalho empírico desenvolvido.

A pesquisa foi realizada com estudantes do 8º do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Mato Grosso. Os resultados parciais permitiram identificar a importância da cultura digital para as formas de sociabilidade e lazer dos estudantes pesquisados. Ainda possibilitou evidenciar a presença dos memes enquanto linguagem acessada por esses estudantes.

Analisando as questões relacionadas a interpretação de memes identificamos certa naturalização do "racismo recreativo" (MOREIRA, 2020) como prática nas redes. Ainda identificamos a necessidade de pensar propostas teórico-metodológicas de trabalho com os imemes que permitam desnaturalizá-los na direção da contribuição para o desenvolvimento da consciência história.

Os resultados parciais justificam a proposta de produto da dissertação, um material paradidático com orientações para o uso de imemes nas aulas de História. O produto possibilitará aos docentes de História refletirem sobre as ideias históricas dos estudantes mobilizadas pelos memes e os usos dessas fontes históricas no ensino de História.

Referências

ABREU, C. B. **Também com memes se ensina e se aprende história**: uma proposta didático-histórica para o Ensino Fundamental II. 186f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) – Mestrado Profissional em Ensino de História de História (ProfHistória). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

ANDRADE, A. M. A. **Memes Históricos**: Uma Ferramenta Didática nas Aulas de História. 128f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Mestrado Profissional em Ensino de História de História (ProfHistória). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

ARAÚJO, E. R. **Usos de memes de *internet* na aprendizagem histórica**: uma proposta de educação étnico-racial no Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, em Porto Franco-MA. 144f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional). Mestrado Profissional em Ensino de História de História (ProfHistória). Universidade Federal de Tocantins. Araguaína, 2020.

BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BLACKMORE, S. **The Meme Machine**. Oxford Paperbacks. S.J., 2000.

BONETE, W. J. **Notas sobre o conceito de consciência histórica e narrativa em Jörn Rüsen e Agnes Heller**, v. 7, n. 14, p. 1-20, jul./ago./set./out./nov./dez, 2013.

BUSS, D. A. B. S. **"Mas eu vi no face"**: ensino de história, juventude e memes. 164f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional). – Mestrado Profissional em Ensino de História de História (ProfHistória). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020

CADENA, S. R. G. **Narrativas digitais e a história do Brasil**: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de história. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, - UFRPE, Recife, 2018.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHAGAS, V. A febre dos memes de política. *in:* CHAGAS, V. (Org.) **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 253-279.

DAVISON, P. A linguagem dos memes de *internet* (dez anos depois). *in:* CHAGAS, V. (Org.) **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 139-155.

DAWKINS, R. **The selfish gene**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

DENNET, D. **Consciousness Explained**. Boston: Little, Brow and Company, 1991.

FRONZA, M. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. 479f. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

GERMINARI, G. D. Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR** *On-line*, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

HERRERA, J. I. V.; ROMERO, X. R. Do meme teórico ao meme prático. *in:* CHAGAS, V. (Org.) **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 157-175.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, P. Putting principles into practice: understanding history**.** *in:* BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn**: history, math and science in the classroom. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

MOREIRA, A. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

MUSEU DE MEMES. *in:* https://www.museudememes.com.br/. Acessado em: 29 set. 2020.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SHIFMAN, L. Uma biografia telegráfica de um encrenqueiro conceitual. *in:* CHAGAS, V. (Org.). **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 79-84.

SOBANSKY, A. Q.; CHAVES, E. A.; BERTOLINI, J. L. S.; FRONZA, M. **Ensinar e aprender História**: histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editorial, 2009.

VITÓRIA, B. Z. **Sobre memes e mimimi**: Letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais. 122f. 2019. Dissertação (Mestrado profissional) – Mestrado Profissional em Ensino de História de História (ProfHistória). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

CAPÍTULO 12

CONCISOS APONTAMENTOS DE UM MUNDO VIVIDO INSTRUÍDO POR ENSAIOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR MATO-GROSSENSE

Ney Alves de Arruda

> O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda.
> Theodor W. Adorno (1995, pp. 148/149).

Em trinta anos de atividade docente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) amealhamos com serenidade uma gama de vivências profissionais diversificadas. O competido concurso público de provas e títulos para ingresso na carreira docente na UFMT, ocorreu em junho de 1992, com banca de avaliação composta por experientes docentes incluindo um douto desembargador do Estado de Mato Grosso. Já em agosto daquele ano, estávamos em sala de aula. O preparo de cada encontro com os discentes acabava sendo feito em oito ou dez autores. Talvez excesso de preciosismo de nossa parte, porém era preciso conhecer melhor a doutrina, esmiuçar os conceitos, institutos, classificações e desdobramentos práticos, prevendo assim procedentes questionamentos dos estudantes.

Em 1995, após concorrido certame de quatro para um, ingressamos no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Filosofia do Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Realizamos disciplinas inclusive em outros programas como a Teoria Crítica Frankfurtiana no Programa de Doutorado em Educação da UFSC. Foram anos de grandes descobertas estudando várias escolas e movimentos filosóficos que expandiram nossa mente do mero bacharelado. Digno de nota é reconhecer aqui,

preliminarmente, a educação pública brasileira e suas benfeitorias promovidas para o avanço da sociedade nacional.

Ao depois, nosso mestre na UFSC, o eminente filósofo argentino Luis Alberto Warat nos propôs, num congresso do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil na cidade de Vitória (ES), que fizéssemos o doutorado em outro país. E apresentou endossando nossa candidatura em uma universidade espanhola. Outra grande vivência de dois anos aprendendo língua, costumes, tradições e cultura de *Castilla y León* e de *Andalucía*. Duas regiões distintas, o norte (rígido, frio e árduo) em contraste com o sul (afável, caloroso e cortês). Assim, concluímos o doutorado em História de América com tese sobre o Direito de Fronteira na Universidad Pablo de Olavide na maravilhosa cidade de Sevilla. Cujo título de doutor foi revalidado mediante aprovação por banca da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e também na UFMT.

O doutorado no exterior favoreceu a consolidação da experiência vivida no mestrado, com referência a um grau de entendimento maior sobre o que pode ser considerado como a academia. Ser um acadêmico, como professor ou aluno é exercer uma existência dedicada à leitura, ao estudo, à pesquisa, à reflexão, compartilhando conhecimentos, escrevendo e relatando sobre confirmações, descobertas, constatações de fenômenos, por exemplo, nos campos social e científico. Em suma, ser um acadêmico é viver como um cientista ético que não plagia, não imita ou copia ideias alheias, mas sabe citar referências sobre o trabalho de outros, e atua laborando com seriedade como docente ou discente na ciência, a partir de métodos e objetos inéditos, definidos e originais.

Então, nesta presente abordagem capitular percorremos algumas rotas vivenciadas, alguns ensaios de atividades em sala de aula, tendo a UFMT como um grande laboratório no exercício sensato e criativo da prática pedagógica. Evidente que não há a menor pretensão de esgotar os temas, visto que são rotinas didáticas, algumas até muito usuais, cujo tratamento recebeu uma concepção, por vezes, dotada de alguma dose de inovação, como veremos a seguir.

O seminário acadêmico como palco de sublimes performances discentes

Após as vivências empreendidas na docência, sentimentos que o seminário discente segue sendo como um ato pedagógico extremamente eficaz para dividir o conhecimento. Porém, não o bucólico e singelo seminário discente em sala de aula comum, num dia de aula normal dentro do calendário da disciplina. Em verdade, a proposta que experimentamos numerosas vezes para moldar ritualísticas acadêmicas e psíquicas inovadoras foi o seminário em auditório institucional. Um local inovador que rompa sempre com a trivial rotina do recinto e da aula. Vez que o deslocamento físico para outro ambiente público tem condições de treinar a oratória e capacitar a performance de palco.

Com efeito, para fazer parte do conjunto das avaliações das disciplinas lecionadas, talvez seja excelente, do ponto de vista acadêmico, que haja as formalidades e rigores de um evento científico. Então, o registro como atividade de extensão na coordenação adequada da instituição torna-se um protocolo apreciável para documentar o ato acadêmico, como por exemplo, no 3.º Seminário Regional Discente de Teoria Crítica (UFMT-CODEX, 2017) ou o 2.º Seminário Discente sobre Estética da Música Fílmica (UFMT-CODEX, 2019). Inclusive gerando certificados para os discentes participantes e ouvintes, então criando coeficientes de atividades com o fito de prestigiar a unidade acadêmica promotora. Convidar outras faculdades de ensino assemelhadas também é outro fator que agrega valores de acuidade e compromisso para com o trabalho conjunto. Sem esquecer de divulgar na mídia para que a sociedade contribuinte tenha um retorno do que se produz na universidade pública.

Um auditório institucional previamente reservado e organizado para o evento acadêmico pode criar a responsabilidade coletiva no sentido de propiciar o possível bom desempenho do trabalho de exposição. A presença de convidados externos, além de colegas de outros semestres traz à mesa dos expositores operando em equipes no formato de painéis temáticos, a possibilidade de que haja uma implicação de todos, sem que ninguém dos discentes em avaliação descanse nas costas de outros alunos mais aplicados. Igualmente, o sorteio dos campos temáticos inibe que alguém queira escolher fatores mais interessantes ou mais "fáceis" para a construção do ato expositivo conjunto.

Talvez, a escolha de um livro específico ou, quem sabe, duas obras, que guardem absoluta ressonância com a matéria da disciplina espelhada e prevista no plano de ensino, seja uma estratégia de manter coerência absoluta do seminário acadêmico discente. Quando, os capítulos sumarizados da obra selecionada devem sofrer a divisão por sorteio a ser destinado aos trabalhos de estudo, pesquisas adicionais e preparação dos temas pelas equipes discentes previamente montadas, segundo afinidades intersubjetivas.

Um seminário acadêmico desse porte não se realiza numa manhã! Será um grande momento da disciplina em questão. É preciso pensar em dois ou três dias (talvez próximos ao final de semana), que sejam reservados para a efetivação dessa atividade, sem invadir horários de outras aulas, para não molestar outros professores. Os períodos de apresentação no formato de painéis poderão ser presididos por professores ou especialistas convidados de outras disciplinas ou faculdades ou universidades da cidade que conheçam do assunto tratado.

Talvez possa ser uma metodologia de avaliação conjunta para duas disciplinas irmanadas momentaneamente nesse seminário. Essa atitude tende a reforçar o ideal academicista que poderá contar com intervenções precisas, com contribuições calibradas pelos docentes presidentes, na medida em que os painéis discentes de seis ou sete colegas unidos em equipes de trabalho façam suas exposições, resultando por celebrar o diálogo conjunto com algum nível de informalidade na fala, tornando a atividade mais agradável, desafiadora e atraente.

Nesse clima cooperativo, o professor regente da disciplina e timoneiro do evento, durante o seminário discente poderá fazer uso da palavra, porém falando de forma calma, suave, tranquila, incentivando ou corrigindo algum detalhamento. Não há lugar para intervenções, por vezes, de aprofundamento de marcos teóricos, que sejam feitos aos gritos, vez que berros não convencem de conhecimento, ou de comando para demonstrar sabedoria. Ora, o docente não é dono da verdade, não opera como senhor absoluto de epistemologias e não concretará a persuasão do auditório com um bradar, que só demonstra autoritarismo e insegurança. A fala do professor condutor pelo microfone deve ser efetivada sem estardalhaços e alvoroços, pois estes só inibem a assistência e travam a produção científica e extensionista almejada. Até porque a autoridade do saber não se revela por posturas irritadiças, o que só perturba o equilíbrio psíquico do ambiente.

Destarte, já tivemos o privilégio de organizarmos seminários acadêmicos discentes inclusive com caráter regional muito proveitosos com a presença de docentes de outros *campi* da UFMT e de outras universidades. Alunas e alunos brilhantes e de alta competência compreenderam a proposta e se aplicaram intensamente na preparação de suas respectivas exposições por equipes de painelistas, o que acabou compensando as várias horas para preencher os labirintos intermináveis de formulários eletrônicos burocráticos e desgastantes, com o fito de propor a atividade de extensão, os quais, por vezes, acabam afastando os professores de propor projetos de extensão.

Uma abertura cultural traz um tom amistoso e descontraído, por exemplo, com alguém que declame poesias, realize uma pequena performance dramatúrgica ou se apresente tocando uma peça musical. Nós mesmos, com o auxílio de pianistas como o excelente professor Angelo Santos, diretor do Conservatório Lorenzo Fernandez ou o tecladista professor Paulino Antunes de Almeida Filho, já executamos movimentos de sonatas e peças avulsas de violino e piano para abrir seminários discentes. Havendo entusiasmo por parte dos alunos, quem sabe, até seja possível constituir um pequeno "*coffebreak*" com o fito de manter calmos os jovens estômagos dos partícipes.

Com essa atividade extensionista pudemos colher resultantes em performances discentes de palco cuja dinâmica foi notável em expressão e comunicatividade, na qual a competência argumentativa foi muito bem demonstrada, superando em muito o conteúdo previamente definido pelo capítulo sorteado. Isso, quando as minúcias de temas áridos foram delineadas com requintes de minudências, à exemplo do Direito Islâmico ou a Dogmática Canônica Medieval. (WOLKMER, 2010, p. 231 e ss.; p. 293 e ss.) Até o cuidado com a clara distinção dos timbres das vozes dos componentes da equipe discente recebeu um tratamento eloquente de expressividade, assim evitando intervenções monocórdias e monótonas que podem fazer dormir. Em realidade, o que está em jogo num evento acadêmico como esse é a capacidade de síntese e de manter a concentração da plateia para com o trajeto da narrativa no relato da pesquisa, uma vez que o capítulo com o tema sorteado, é o ponto de partida, e não o de chegada da equipe.

Por vezes, sempre levamos em consideração que as intervenções no formato de painéis discentes não têm um sentido que quer esgotar as amplas visões das temáticas abordadas. E sim, se pretende que se faça um convite à leitura, que se institua um desejo de melhor conhecer o tema que está sempre previsto no plano de ensino. Tampouco essa modalidade de seminário se presta a substituir a imprescindível atividade de ensino do docente em sala de aula. Mas serve, antes, como um corolário do curso, um campo de testes de ampliação do ângulo de visada dos alunos e do professor. O que se espera são reflexões discentes que demonstrem alguma maturidade e coerência nas formas de argumentação conforme investigado por Alexy (2013, p. 195 e ss.). Por isso, devem ser sempre realizados no apagar das luzes do semestre, como uma das avaliações finais da disciplina.

No percurso talvez dos últimos vinte anos, estamos nos perguntando acerca de qual a possível manifestação estética na prática cotidiana do ensino superior. A obra "A ciência jurídica e seus dois maridos" de Luis Alberto Warat (1985), nos fizeram pensar sobre o que pode tornar a educação universitária mais estimulante. Assim costumeiramente passamos a autorizar nesses seminários discentes que os acadêmicos usassem (e abusassem) da criatividade para ilustrar os *slides* de *powerpoint*. Fator fundamental para romper com a mesmice de textos duros e solitários nas exposições dos discentes painelistas. Assim a estética no seminário discente resultou por se expressar via de charges demonstrando bom humor no contexto dos temas versados. Esquemas teóricos estruturados com características artísticas foram apresentados, inclusive portando um caráter crítico proveniente do texto base sorteado.

De fato, estruturas coloridas em resumos e esquemas de viés didático e semiótico foram bem-vindos, inclusive com a pesquisa de gravuras, símbolos, mapas, fotos, gráficos e quadros de época, de datação tanto do século XXI, quanto de outros momentos anteriores. Não só de personagens principais, como também de autores, cientistas e escritores no contexto dos tempos abordados com eficazes legendas instrutivas. Além de ilustrações contendo cidades importantes, locais, prédios, regiões e episódios históricos fulcrais. De maneira que os microtextos dos *slides* estavam sempre instruídos por ideias de um tempo outrora vivido numa aliança fundamentada entre: imagem (+) informação. Assim, a estética da pesquisa vem se manifestando nesses eventos extensionistas, cuja interpretação crítica dos textos determinados sofre a agregação de valores decorrentes de uma webgrafia de total responsabilidade criativa dos grupos de estudantes.

Enfim, performances discentes muito recompensadoras do esforço docente preparatório. Quando os acadêmicos da UFMT souberam superar sua timidez e ansiedade com o progresso gradual nas apresentações, respeitando com rigor o tempo determinado para cada painel, incluso com o uso de pequenos vídeos instrutivos colhidos, demonstrando habilidades no uso da *internet* e mídia eletrônica.

O instituto da prova escrita sem consulta como uma honrada ferramenta de aferição

A modalidade de avaliação mais tradicional e longeva da história humana mantém-se na perspectiva da prova escrita. Vivemos e presenciamos seus benéficos efeitos por toda a nossa modesta vida de estudante. Recordamos com nobreza as provas escritas sem consulta dos tempos de 1.º grau (atualmente denominado Ensino Fundamental) no Liceu Salesiano São Gonçalo. A importância do estudo preparatório das verificações a que nos submetemos era sempre devotada. De igual forma, relembramos a importância das provas bimestrais (P1 - Prova Um e P2 - Prova Dois) na Escola Técnica Federal de Mato Grosso, por ocasião de nosso Segundo Grau (contemporaneamente chamado de Ensino Médio), quando o Chefe do Departamento de Ensino, o culto Cel. Octayde Jorge da Silva e sua equipe, organizavam a segunda prova semestral no ginásio de esportes da ETF-MT para que nos acostumássemos com a aterradora ideia do antigo vestibular.

Ao depois, a experiência de sermos avaliados com absoluta decência por grandes e marcantes mestres como os professores Lydio Bandeira Magalhães de Mello, Alexandre Tavoloni, Getúlio Arraes, Beatrice Pedroso da Silva, Carlos Antônio de Almeida e Melo, Benedito Santana Silva Freire, Saladino Esgaib, Maria Carolina de Almeida Duarte, Luiz Orione Neto, José Aníbal Bouret, Ademir Coutinho, Mauro José Pereira, Atílio Ourives, entre outros na Universidade Federal de Mato Grosso, durante a graduação. Sim, eram provas dissertativas sem consulta que foram aplicadas para que fôssemos exigidos à contento na tarefa imprescindível do estudo, da leitura cuidadosa dos livros e autores indicados na bibliografia recomendada pelos professores.

Silêncio e respeito supremo no ambiente da sala de aula, embora (semi)climatizadas com ventiladores de teto nos anos oitenta no ancestral prédio do CCS - Centro de Ciências Sociais da UFMT. Ainda não havia ar-condicionado nos ambientes e então, o calor de quarenta alunos por sala era uma constante. Mas todos submetiam-se à ritualística da avaliação escrita e respondiam à prova com toda a circunspecção evidentemente necessária.

A avaliação dissertativa sem consulta faz parte de uma ortodoxia secular no ensino superior das mais tradicionais instituições universitárias, que sempre almejou claramente aferir o coeficiente de honestidade do aluno na preparação profissional de estudos no terceiro grau. Se não, por colocar apenas alguns exemplos, pois: como saber se o médico conhece bem os órgãos humanos internos que pretende medicar? Como confiar no engenheiro que construiu a edificação predial de vários andares com base em seus inúmeros cálculos estruturais de pilares, vigas e lajes? Como aferir se o causídico contratado maneja bem as ferramentas processuais adequadas para proteger os direitos de seus clientes? Com efeito, a prova escrita sem consulta não é um instituto educacional a ser sabotado, temido ou repudiado

pela classe estudantil. Esta modalidade de estimativa é tão valorosa como a prova oral que também tem seu significado de capacitação no sentido de cognir a oralidade e domínio da matéria demonstrando segurança, desenvoltura linguística e argumentativa pelo estudante universitário.

Contudo, a experiência da prova escrita sem consulta tem sofrido anomalias de entendimento perante as novas gerações de discentes na academia. Na medida em que se tem colhido algumas vezes, péssimas resultantes nas respostas dessa forma de avaliação. Vivenciamos com total desprazer, provas escritas sem consulta, respondidas por discentes que, verdadeiramente não haviam se preparado mediante o estudo sério, honesto e criterioso. Ao contrário, na ausência de algum conhecimento da matéria cobrada – pasmem os leitores –, os discentes procuraram atacar a postura fundamentada dos autores e livros determinados para a verificação de aprendizagem e previstos no plano de ensino. Sob a frágil argumentação de que as premissas eram... "falsas"! De que as obras adotadas pelo docente tratam de meras ideologias minoritárias, de falácias e deturpações da verdade. Acusações precipitadas escritas como respostas de prova, sem a menor fundamentação técnica. Cujas temáticas, nunca foram questionadas em aula expositiva do professor.

Outra leviandade praticada é escrever com uma letra que nenhum ser humano tenha capacidade de decifrar o que significaria possivelmente aqueles punhados de palavras ilegíveis. Tornando a correção da prova manuscrita tarefa impossível. Quando não era essa a tática adotada, infelizmente outra estratégia foi citar aleatoriamente autores que não constavam da bibliografia da disciplina, mas possivelmente resultante de uma rápida e ilícita pesquisa de celular na *web*. Todavia, a insistência do uso de expedientes como: "Segundo os ensinamentos na obra do respeitável autor beltrano...": "Nas profundas pesquisas desenvolvidas pelo reconhecido autor sicrano...";"Conforme a consagrada doutrina do festejado autor fulano..." – Ora, isso foi utilizado para intencionalmente forçar conceitos, confundir movimentos teóricos, alterar séculos, embaralhar correntes filosóficas, descontextualizar e deturpar fatos históricos produzindo assim falsificações culturais que nada dizem respeito ao conteúdo programático das matérias lecionadas na disciplina em sala de aula.

Esse é um pouco o fenômeno social estudado por Theodor W. Adorno sobre a "escassez de esclarecimento [e as] mutilações infligidas à humanidade pela racionalidade particularista contemporânea." (ADORNO, 2016, p. 84). Racionalidade particularista essa que elege interesses, opta por conteúdos, prefere disciplinas e classifica desejos de saber de acordo e mediante objetivos programáticos e pontuais.

Sem dúvida, essa terrível modalidade de fraude acadêmica, talvez até corriqueira em instituições liberais e periféricas privadas – de onde parece ilegitimamente surgir o "deixar fazer, deixar passar" do lucro empresarial imediato –, chegou como uma praga na universidade pública! Instituição educacional, outrora imune a essa insensatez do alunado. Pois, ao invés do exercício da salutar leitura das obras indicadas e os consequentes questionamentos discentes de temas pertinentes, apresentados em aulas

expositivas, preferiu-se o infame caminho da construção de respostas distorcidas e tendenciosas criando pérfidos e ilusórios conflitos técnicos que jamais existiram ou foram explorados, ou mesmo, investigados nas obras referenciadas. Momento em que acabaram sendo manipulados eventos, datas, nomes e fatos desenvolvendo respostas fantasiosas, incoerentes e, em completa adulteração da verdade contida nos autores e livros adotados, como textos-base para melhor orientar a possível formação discente. O que nos faz tristemente recordar as consequentes investigações do filósofo Theodor Adorno e sua "Teoria da Semicultura", onde a educação e a cultura se apresentam pelo semi-investigado, o semi-estudado, o semi-compreendido. Hoje, mais modernamente traduzida do alemão para a língua portuguesa com sendo a "Teoria da Semiformação." (PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2010, p. 08 e ss.).

Trata-se de estratagemas impuros com toda sorte de criatividade negativada que são lançados mão, no desespero de se ver incólume na avaliação escrita e discursiva sem consulta. De fato, artifícios como a repetição camuflada e incessante dos parcos argumentos já utilizados em anteriores respostas a outras questões, ressurgem várias vezes misticamente como a Fénix das cinzas. Até a apressada leitura das fotocópias do caderno manuscrito das mais excelentes alunas (que de tudo anotam das aulas expositivas), será uma tática emergencial. Como se esse ardil fosse o suficiente para obter um mínimo e pálido sucesso na avaliação, sem o estudo preparatório, paciente e progressivo necessário. Porém, o professor vivido percebe e distingue o discente que se organizou validamente, daquele que vem se aventurar na prova sem o implemento justo e devido. Ora, sinceramente? Sentimos que essa vaga numa universidade pública, quiçá não esteja sendo ocupada de forma autêntica por alguém que realmente a mereça. Pois, talvez segmentos sociais mais desprovidos, como o filho do pedreiro, a filha da faxineira se comportasse de forma mais digna, comprometida e meritória diante da educação pública ofertada gratuitamente pelo Estado Nacional.

Naturalmente, há algumas alunas e alunos que sabem outorgar estima ao ensino superior ofertado pela universidade pública brasileira. São almas bem-aventuradas com irreprochável educação de berço, quando se percebe o brilho de suas condutas em sala de aula. A reverência ao labor docente, o ânimo para propor caminhos em busca dos pactos de vontade em prol da leitura de obras indicadas. Nota-se a qualidade das respostas ofertadas em algumas das provas dissertativas sem consulta, o esmero em desenvolver leais raciocínios no correto e esperado diálogo com os autores frequentados de forma procedente que oferta alegria em ler e saber que a missão do professor foi legitimamente desempenhada.

Por outro lado, e de forma lastimável é possível que prevaleça o princípio do "Deus me livre", ou seja, que o "Altíssimo me proteja" de recursos de alunos ao Colegiado de Curso pela correção de provas sem consulta. Diante desse iminente perigo do vexame da impetração do recurso, do escândalo contido no questionamento discente, dos rumores de corredor, talvez seja melhor assinar o "pacto da mediocridade" conforme Strassburger e Velasquez (2012, p. 07), onde as partes (docentes e discentes), não se exigem

tanto, não compelem as relações e vivem felizes para sempre. Assim, então é mais seguro que sejam aplicadas afetuosas provas com livre consulta que sintetizam o simples copiar de conceitos dos livros pouco ou nunca frequentados pelos alunos, até porque, pode ser que permaneça a simpática opção de não causar atritos inconvenientes ou desnecessários com os discentes.

Embora, com toda a certeza, haja uma "seletividade" das disciplinas que devem ser objeto de maior empenho por parte dos estudantes universitários. Sabemos da dicotomia entre disciplinas denominadas propedêuticas, ou seja, de formação geral nos currículos da graduação, como aquelas que promovem a reflexão crítica e dialética, sendo estas alinhadas à filosofia, história, sociologia, antropologia, teoria política, psicologia. Enfim, soberanas epistemes do conhecimento humano que irradiam a reflexão emancipatória. Contudo, que se chocam com a sedução e atratividade pragmática das chamadas disciplinas tecnológicas, enunciado na clássica controvérsia entre "zetética e dogmática" por Tércio Sampaio Ferraz Júnior (1994, p. 39 e ss.). Afinal, é lá onde está o dinheiro das profissões, isto é, disciplinas que promovem o enriquecimento de seus adeptos. Estas disciplinas no ensino superior serão estudadas, vez que muitos de seus livros serão adquiridos. As provas escritas sem consulta das disciplinas tecnológicas não serão jamais sabotadas, porque esse conhecimento técnico implica no favorecimento de ascensão na luta de classes, na batalha para subir no placar materialista e econômico da vida. São as disciplinas tecnológicas que são cobradas em concursos públicos para os mais altos e bem pagos cargos da República!

O curta-metragem na forma de videodocumentários como ferramenta estética auxiliar ilustradora

Como é bom recordar que adorávamos nossos livros-textos do ensino fundamental e médio. Sempre havia gravuras que ilustravam nossas mentes e complementavam a leitura dos capítulos. Disciplinas como biologia, química, história e geografia eram áreas que estavam povoadas por desenhos, fotos, quadros e mapas de época. Ao adentrar à universidade, sentimos uma tremenda mutação: os livros técnico-profissionalizantes eram somente rios de tinta. Raramente se percebia uma ilustração, à exemplo de cursos como medicina em que o estudante é exortado a conhecer as entranhas do corpo humano por fotos, desenhos e esquemas gráficos. Recordamos que nas aulas de biologia na ETF-MT sempre as turmas eram convidadas a assistir documentários projetados na sala de vídeos. Em geral curtas-metragens de dez a quinze minutos demonstrando a existência de um mundo microscópico, invisíveis aos olhos nus.

Em determinadas disciplinas no ensino superior são sempre bem-vindas iniciativas estéticas que tentem aclarar o cotidiano teórico dos conteúdos programáticos de sala de aula, para além do quadro negro. Em geral, áreas zetético-propedêuticas, como as acima esposadas da educação universitária,

são propensas a tolerar experiências com videodocumentários em sala de aula. Raras são as disciplinas que não comportam esse tipo de atividade pedagógica. Sempre fomos atentos à cultura popular publicizada pelas bancas de revistas desde os tempos dos LPs (*long-plays*) ou das antigas fitas VHS reproduzíveis por videocassetes. Procuramos colecionar algumas dessas maravilhosas séries vendidas nas bancas. Antes da popularização do *Datashow*, rememoramos o fato de várias vezes levar nosso próprio aparelho de videocassete para a sala de aula, improvisando com uma das televisões da unidade acadêmica, colocadas em carteiras que eram posicionadas em cima da mesa do professor para ofertar a visão geral diante dos discentes. Conectávamos os aparelhos pelo cabeamento que conservávamos para ilustrar essas aulas.

Nesse sentido, a coleção "Grandes Impérios e Civilizações: a história visual do mundo" em fitas VHS, Edições Del Prado (1997) foi uma ferramenta muito recompensadora para ilustrar determinadas temáticas específicas em aulas, após preparatórios encontros expositivos. Momento em que logramos êxito em obter a concentração discente para assistir videodocumentários extremamente eruditos e viáveis nas aulas, por exemplo, da disciplina História das Instituições Jurídicas, a qual está conosco há pelos menos vinte anos. Minutos valiosos de contemplação para episódios históricos fulcrais da humanidade. Essa estratégia didática representou sempre o triunfo da estética para imagens, até porque "fluidificaram-se as fronteiras entre os gêneros artísticos" (ADORNO, 2017, p. 21), quando o poder da informação sintética provoca novas perspectivas de argumentação e questionamento discente, orientando o olhar estudantil para outros aspectos de assuntos, por vezes, não tão bem esclarecidos, assim buscando a persuasão coletiva para o valor da pesquisa e do estudo da evolução do pensamento diante do processo civilizatório.

Com o passar dos anos e o advento do disco em mídia DVD, igualmente comercializado em bancas de revistas, tivemos a oportunidade de apreciar e utilizar algumas ótimas publicações no formato de videodocumentários, à exemplo do "Caminhando com os homens das cavernas" da Editora Abril (2004). Daí já foi possível utilizar o *Datashow* como equipamento auxiliar em salas de aula ambientadas com caixas de som. Em vez do videocassete, utilizamos o computador móvel como o *notebook* (*laptop*) com leitor de DVD para acoplagem em sala de aula. E mais uma vez, trouxemos a experiência do videodocumentário aos alunos. Assim como múltiplos temas pertinentes ao conteúdo do ementário e plano de ensino da disciplina. Nosso gosto pelo colecionismo foi decisivo para propor esse mínimo aprimoramento às aulas.

Nos dias atuais, o sistema eletrônico *web* considerado como uma rede social e denominado *YouTube* englobou diversos bons materiais em seu gigantesco acervo digital que se prestam muito bem em auxílio dessa prática pedagógica da estética documentarista em sala de aula. O que nos leva a constatar acerca do inegável poder da imagem que ilustra, que provoca e estimula o imaginário simbólico

coletivo do alunado. Aí está a força do cinema como projeção de imagens para uma coletividade, como fator desvelador de interesses e acordos subjetivos de vontades acadêmicas para a investigação, para a pesquisa discente. Então, nesta iniciativa didática na forma do videodocumentário, tem-se um pouco do "filme de não-ficção, remontando os primórdios da histórica do cinema [...] No século XXI, uma espécie de renascimento vem tornando-o mais popular que nunca [...] o tratamento criativo da atualidade." (BERGAN, 2007, p. 134).

De fato, com total procedência, em nossa disciplina denominada "Direito Autoral e Trilha Cinematográfica" criada e sempre ministrada no Curso Superior em Cinema da Faculdade de Comunicação e Artes da UFMT, o *YouTube* tem sido um poderoso instrumento de pesquisa para localizar fragmentos de música fílmica no sentido de ilustrar a aula através das diversas escolas e movimentos estéticos do cinema, utilizando de gravações de banda sonora de filmes históricos que marcaram várias épocas. O que, devido à pandemia de Covid19, tem sido de grande valia para trabalhar na sala de aula digitalizada com os discentes mediante aplicativos de reuniões eletrônicas como o *Google Meet* ou o *Zoom*.

Considerações finais

Esses trinta anos de docência foram marcados por muitos desenvolvimentos pessoais e profissionais, como também consideráveis decepções, como por exemplo, quando soubemos do afastamento de colega docente, de forma inescrupulosa por decisão administrativa unilateral, num arroubo de autoritarismo. O professor impedido de lecionar numa disciplina da graduação em andamento, porque havia sido cobrado dos discentes a integral execução do plano de ensino daquele ano. O qual previa como uma das avaliações, a confecção de um artigo científico. Conforme informações colhidas, já eram decorridos mais de cinco meses de continuidade da disciplina e, quando o plano de ensino foi apresentado formalmente em sala de aula, nenhum aluno ali se insurgiu, então questionando as formas de avaliação da disciplina.

E assim, houve a consciência acerca da desdita de conhecida prática espúria da iniciativa privada no ensino superior, como um perigoso precedente dentro da universidade pública. Decisão aquela que então insistiu em ofertar censurável procedência à requerimentos ilegais, sem ouvir o docente. Essa prática sempre garante a continuidade de ações anódinas que se apoiam na outorga de preferências e prestígios indevidos para alunos veteranos, estes apenas preocupados em aniquilar obstáculos (como professores e o cumprimento de planos de ensino), para obter o tão almejado diploma, de preferência o quanto antes, mesmo que isso implique em práticas antijurídicas impunes.

Na sequência do viver de operários da educação pública, cumpre registrar que jamais nos incomodamos com a possibilidade de aprender com a classe discente, fosse com novas perspectivas de uma abordagem doutrinária trazida em sala por alunos, inovações da pesquisa em determinado campo

temático, ou com alterações hermenêuticas progressistas de vanguarda sobre assuntos versados em sala. O compartilhar de vivências humanistas no contato com discentes sempre nos faz progredir.

A sala de aula mantém-se como um formidável laboratório para o compartilhar do conjunto de experiências vividas, nossas vivências cognitivas, nossos mundos vividos culturais para o exercício de experiências pedagógicas que tem o potencial de aprimorar competências e habilidades tanto de professores como de alunos. O emprego de elementos da arte e da estética constituem um trajeto viável para manter o reencantamento constante da sala de aula. Ambiente que merece sempre ser equipado com cabeamento de *internet* e computador interligado com *Datashow* implantados na sala para pesquisas constantes durante os encontros com os discentes. E assim, seguimos como defensores da academia como lugar da prática científica, ambiente sóbrio de celebração do conhecimento, onde os sujeitos participantes têm consciência sobre seus papéis e funções. Uma vez que a aprendizagem profissional necessita do rigor técnico e disciplina psíquica para a produção científica, o que implicará na continuidade e culto dos ritos e tradições culturais de natureza educativa, contrárias à destruição da verdadeira educação, como modelo de desenvolvimento da humanidade.

Referências

ADORNO, T. W. A arte e as artes, *in:* ADORNO, T. W. **A arte e as artes e primeira introdução à teoria estética**. Tradução de Rodrigo Duarte, Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.

ADORNO, T, W. Crítica cultural e sociedade, *in:* ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

ADORNO, T. W. Educação – para quê?, *in:* ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALEXY, R. **Teoria da Argumentação Jurídica**: a teoria do discurso racional como teoria da fundamentação jurídica, 3. ed., tradução: Zilda H. S. Silva e Cláudia Toledo. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

BERGAN, R. **Guia ilustrado Zahar cinema**. Tradução de Carolina Alfaro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

EDIÇÕES DEL PRADO, **The Times Atlas of World History**. "Grandes impérios e civilizações: a história visual do mundo", (Coleção em VHS), Rio de Janeiro: Edições Del Prado do Brasil, 1997.

EDITORA ABRIL, **Coleção Revista Superinteressante**. "Caminhando com os homens das cavernas", (mídia em DVD da BBC Londres). São Paulo: Editora Abril, 2004.

FERRAZ JÚNIOR, T. S. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 2. ed., São Paulo: Editora Atlas, 1994.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. **Calmon Nabuco**. Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa, Campinas: Autores Associados, 2010.

STRASSBURGER, N. C.; VELASQUEZ, G. G. O Ensino Superior: a epistemologia da prática profissional, *in:* **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul**, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Coordenação de Extensão. **2º Seminário Regional Cinema e Audiovisual – FCA/UFMT**: "LEITURAS E INTERPRETAÇÕES ESTÉTICAS SOBRE A MÚSICA FÍLMICA MUNDIAL – CELEBRANDO 30 ANOS DA FCA", UFMT: Cuiabá, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Coordenação de Extensão. **3º Seminário Regional Discente de Extensão (da disciplina História do Direito)**: TEORIA CRÍTICA E O PENSAMENTO JURÍDICO NO BRASIL E NO MUNDO – (Em homenagem aos filósofos Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin), UFMT: Cuiabá, 2017.

WARAT, L. A. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. Santa Cruz do Sul: Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1985.

WOLKMER, A. C. **Fundamentos de História do Direito**, 5. ed., Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

CAPÍTULO 13

O PROCESSO DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO INTRÍNSECO À FORMAÇÃO DO ESTUDANTE: DESAFIOS NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Edvânio Caetano da Silva

O texto literário tem ocupado durante séculos, em quase todas as sociedades, um lugar de inquestionável destaque, alcançado mediante a configuração estética elaborada pelo seu criador. Diferente do que acontece, corriqueiramente, com os outros tipos de escritas, propensas a uma maior objetividade, a literária inclina-se à linguagem polissêmica, o que justifica o seu interesse para a formação social. Isto é, a sua configuração está assentada para além do mundo concreto – apesar de quase sempre partir de um contexto real –, em que o compromisso do escritor consiste não em um retrato fiel da sociedade, mas sim em reformular outras possibilidades por meio do elemento estético característico da criação ficcional, afinal: "O romancista nem demonstra nem conta; recria um mundo." (PAZ, 1996, p. 68). Esse mundo novo criado não só pelo romancista, mas também por todos aqueles que enveredam pela produção ficcional, é quase sempre nutrido por variados componentes intrínsecos ao contexto social de onde ele emana, ou seja, o espaço geográfico ou psicológico, dos quais o artista se vale no momento da configuração.

Nessa perspectiva, temos, como característica fundante do texto literário, a seguinte afirmativa: código em que se firma o seu discurso, embora associado ao código comum, veicula distinções singulares. Ora, o discurso literário, por essa ótica, é propício à multiplicidade dos signos, enquanto os demais, por uma questão de coerência, não ultrapassam a esfera razoável da significatividade. Devemos, assim, ao tomarmos contato com texto ficcional, considerarmos, como ponto de partida da mais pueril a mais complexa análise, a múltipla significação própria desse tipo de escrita, vinculada aos saberes diversos portados por ela, conforme observa Barthes (1997, p. 17-18):

> A literatura assume muitos saberes. Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

> É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor **indireto**, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.

Essa passagem nos propicia uma reflexão bastante interessante acerca da função da literatura em sociedade. Isso porque, ela habita uma esfera singular, própria dela, construída sob os alicerces da linguagem polissêmica. No entanto, e aqui, depois dessa breve introdução, chegamos ao ponto crucial da nossa reflexão, se a literatura ocupa esse lugar de privilégio concedido mediante a sua estruturação estética, deve ser considerada como fundamental a sua assimilação por parte de toda a sociedade, o que sabemos, principalmente no caso de países subdesenvolvidos economicamente, como é o caso do Brasil, estar longe de acontecer.

Os professores de Letras têm, assim, uma importante e complexa tarefa enquanto docentes da Educação Básica, que consiste em apresentar aos seus alunos a literatura seguindo esses princípios norteadores que acabamos de apresentar. O caminho para chegar nesse objetivo começa a ser traçado logo no início da formação desses professores, na Universidade. Essa formação, necessariamente, precisa estar voltada para que o texto literário, quando abordado na escola, ocupe uma posição central e não periférica no processo educacional. De modo que o professor entenda que ele é o grande imbuído da atribuição de inserção dos alunos no mundo da criação literária. Muitos são os estudiosos que dedicaram e ainda dedicam tempo a estudos voltados à abordagem da literatura no contexto escolar da Educação Básica, e, nessa seara, Todorov (2009, p. 10) tece alguns apontamentos realmente oportunos para auxiliar nessa problemática, como, por exemplo, quando diz: "O estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários, propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária". Isto é, a criação literária pede uma apresentação preliminar por parte dos professores aos seus alunos. Essa apresentação vai muito além da simples exposição acerca do autor, contexto histórico etc., ela pede uma exposição da própria história e definição da literatura.

A produção literária não funciona como objeto do qual o estudante se apropria com um fim pré-definido, guiado por atitudes analíticas técnicas estabelecida pelo professor, o que, infelizmente, ocorre com certa frequência. Em outras palavras, é comum, no espaço escolar, a tarefa de impor a leitura de alguma obra literária, seja conto, romance, poema, com metas anteriormente estabelecidas, em que engessa

as possibilidades de contato real do estudante com o texto literário em si, para além de uma ideia de obra. Por outro lado, para que o contato com o projeto estético elaborado pelo autor seja assimilado de forma subjetiva e eficiente, há que se preparar o receptor, ou seja, o leitor. Sobre isso, Todorov (2009) usa uma metáfora bastante contundente para explicitar esse assunto, quando descreve esse processo como a construção de um prédio, que necessariamente precisa de andaimes para a sua constituição, sendo retirado ao final, cedendo lugar somente a edificação em sua essência. Em relação ao processo de ensino de literatura, não é incomum a prática de "construir" o prédio para posteriormente colocar os andaimes. Ora, isso significa dizer que muitas vezes a obra ficcional é exposta como elemento objetivo, acabado, do qual o leitor se apropria em busca de uma concretude.

Posto isso em relação ao contexto escolar, a literatura caminha, quase sempre, pela superficialidade objetiva, isto é, a escrita artística é vista a partir dela mesma, e nela o espectador é lavado a buscar possíveis interpretações para o texto, construir um significado para a "história" narrativa. Tudo isso importa, claro está, mas a sua relevância é menos relacionada ao texto do que com a obra. Quer dizer, existe uma distinção muito pronunciada acerca desses dois últimos elementos citados, propagada por vários críticos literários, mas, no ensino de literatura, por razões de objetividade, quase sempre o trabalho estanca na obra, raramente no texto. Talvez esse tipo de análise aconteça justamente porque não há clareza, por parte dos responsáveis pelo ensino de literatura na Educação Básica, acerca dessa distinção:

> [...] a obra se vê (nas livrarias, nos fichários, nos programas de exame), o texto se demonstra, se fala segundo certas regras (ou contrarregras); a obra segura-se na mão, o texto mantém-se na linguagem: ele só existe tomado num discurso (ou melhor, é Texto pelo fato mesmo de o saber); o Texto não é a decomposição da obra, é a obra que é a cauda imaginária do texto. (BARTHES, 2004, p. 67).

Essa concepção elaborada por Roland Barthes interessa aqui na medida em que nos auxilia no entendimento da problemática do ensino de literatura agenciada pela norma objetiva. Em outras palavras, a obra até admite uma abordagem concreta, direcionada, pois relaciona-se com determinado contexto social. Mas, o texto não, ele é a essência polissêmica na escrita literária, mas para alcançá-la faz-se necessário um enfoque singular. Vejamos de forma mais clara, tomemos como exemplo ***Dom Casmurro***, em que, quando estudado na escola, paira a famigerada pergunta se afinal Capitu traiu ou não Bentinho. Em termos de obra, esse questionamento é válido, porém, quando nos debruçamos sobre o texto, isso pouco ou quase nada importa. A "história" de traição e vida conjugal em si não interessa ao projeto estético do autor, que, nesse caso, o enredo inventado pelo romancista Machado de Assis beira a banalidade, e a grandiosidade desse livro não encontra amparo no enredo, mas sim no texto, na sua elaboração estética. No entanto, é essa preparação que o professor deve ofertar ao aluno, para que

ele ultrapasse a barreira rasa da obra e mergulhe nas intricadas curvas sinuosas do texto e descubra a função social da literatura, que parte, sempre, da subjetividade.

Nessa linha, Todorov (2009, p. 31) guarnece a nossa reflexão com a seguinte passagem:

> Não tenho dúvida de que concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão.

Para que se atinja esse nível de fascínio, é preciso desvendar os sentidos e beleza da obra, só sendo possível a partir do memento em que o texto é tomado como prioridade no processo analítico. A literatura, portanto, deve ser ensinada em uma perspectiva muito mais histórica, externa à obra em si. Em outras palavras, o princípio elementar para a inserção do estudante no mundo literário é abordar o texto sempre de forma como condutor para o conhecimento de um objeto exterior, além da escrita. A literatura, portanto, encaminha o expectador a uma fuga à realidade, porém, essa fuga deve primar pela construção de um conhecimento, seja como for, o que nem sempre acontece porque o leitor não consegue atingir a essência textual, pois devemos considerar que:

> Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo. (TODOROV, 2009, p. 78).

É essa incitação rumo ao despertar para o conhecimento da novidade, externa ao texto, revelada a partir da leitura literária que importa no processo de ensino desse componente. E, vale ressaltar, quando a escola alcança um nível de prática leitora com os seus alunos, o resultado não transparece apenas na disciplina de língua portuguesa, mas em todas as demais. Na verdade, a leitura abre possibilidades para a inserção do alunado de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, o que, consequentemente, irá refletir em sua vida no seu contexto social. Portanto, trabalhar com literatura na escola, de forma profícua, é muito mais do que uma simples obrigatoriedade por parte dos professores de Letras, é um compromisso social com o indivíduo que lá está e precisa do auxílio dos docentes para que possam alcançar uma formação plena enquanto cidadãos.

Diante dessas considerações, fica evidente a necessidade da inserção da literatura no ambiente escolar de forma eficiente, ou seja, em que a leitura não seja guiada por um caminho pré-estabelecido pelo professor, de forma que se esvai todo e qualquer interesse real que o aluno possa a vir despertar pelo texto ficcional, só alcançado através da relação livre que se estabelece entre ele e a obra. Vale

observar que a nossa reflexão aqui diz respeito aos estudantes da Educação Básica das instituições de ensino público. Como sabemos, por diversos motivos, há uma diferença acentuada entre os discentes da rede privada e da pública. Estes, geralmente, vêm de um contexto social e familiar em que a leitura, de forma geral, não é posta como prática diária, enquanto aqueles, até mesmo por uma questão de formação dos responsáveis, têm mais acesso à literatura. Isso não significa dizer que os alunos das escolas públicas brasileiras sejam alheios ao mundo da produção ficcional literária, mas tão somente que de modo mais acentuado eles, com algumas exceções, têm menos oportunidade de contato com esse tipo de escrita em seu ambiente de vivência fora da escola.

Todavia, para que a leitura literária possa ser posta em prática nas escolas públicas como devem ser – sabemos que são muitas que têm alcançado esse objetivo de maneira bastante eficiente, mas por outro lado tantas outras têm encontrado dificuldade, por motivos diversos, quando o assunto é o contato do aluno com o texto ficcional, e é a essas escolas que nos referimos – algumas considerações importantes precisam ser ponderadas. A primeira delas é o fato de que os alunos, em sua maioria, infelizmente, vêm de um contexto, como já mencionamos, onde a leitura literária não faz parte da sua realidade, mesmo na escola. E, não raro, quando têm acesso são conduzidos a uma leitura engessada, com objetivos pré-determinados, que finda em mais uma tarefa realizada de forma mecânica, com objetivo de obtenção de uma nota final. São práticas como essas que contribuem em demasia para o fracasso da leitura literária na escola e, consequentemente, para fora dela. Assim, torna-se elementar que os professores de língua portuguesa encarem a incumbência rumo a novos desafios, e que tenham como um dos objetivos fundantes da sua prática proporcionar aos alunos o prazer do acesso à literatura do modo como ela pede que seja feito.

Infelizmente, alguns profissionais, por comodismos, ou outras razões do campo formativo, optam pela tradicional zona de conforto. Isso porque, a mudança na prática pedagógica é intrínseca à inovação, o que acarreta, consequentemente, mais trabalho. Nesse sentido, a observação de Comenius, feita por volta de 1632 permanece bastante atual:

> Desde há mais de cem anos, espalhou-se uma grande quantidade de lamentações sobre a desordem das escolas e do método, e, sobretudo nos últimos trinta anos, pensou-se ansiosamente nos remédios. Mas, com que proveito? As escolas permaneceram tais quais eram. Se alguém particularmente, ou em qualquer escola em particular, começou a fazer qualquer coisa, pouco adiantou: ou foi acolhido pelas gargalhadas dos ignorantes, ou coberto pela inveja dos malévolos, ou então privados de auxílios, sucumbiu ao peso dos trabalhos; e, assim, até agora, todas as tentativas têm resultados vãs. (COMÊNIO, *apud* LIBÂNEO, 1985, p. 467-468).

Como se nota na observação de Comenius, a questão da problemática na estrutura do sistema escolar não é algo recente. Todavia, os desafios para quem trabalha com a formação humana são constantes e diacrônicos, o que pede mudanças de posturas ajustadas a cada realidade e contexto social. Ou seja, se há clareza, por parte dos professores, de que a leitura é fundamental na vida das pessoas e que a escola exerce – ou pelo menos deveria exercer – um protagonismo substancial nessa conjuntura, cabe aos docentes elaborarem propostas com o intuito de amenizar o problema.

É quase lugar comum as afirmativas constantemente observadas no ambiente escolar acerca da primazia da leitura enquanto elemento intrínseco à formação do indivíduo. Mas, por outro lado, não observamos, corriqueiramente, a assiduidade na prática por parte dos docentes como deveria ser, o que acontece por motivos variados, como já aludimos. No entanto, mesmo diante das dificuldades comumente encontradas nas escolas públicas de Educação Básica, para que a leitura literária possa ser posta em prática, é urgente a necessidade dos seus agentes pensarem e desempenhar propostas no intuito de sanar essa defasagem. É verdade que a maioria absoluta das unidades de ensino público no Brasil não são alheias à essa necessidade, todavia, o resultado nem sempre tem sido satisfatório, aliás, dificilmente as escolas púbicas alcançam os objetivos de leituras pré-estabelecidos, e isso se dá, talvez, justamente pela metodologia adotada ao longo de muito tempo e que continua sendo aplicada, mesmo notadamente ultrapassadas, isso porque segue uma linha tecnicista, o que vai na contramão do ensino honesto de literatura.

A partir desses pressupostos, fica evidente que é imprescindível adotar uma abordagem diferenciada de leitura e análise literária. Assim, os professores de língua portuguesa das escolas públicas devem partir de um procedimento em que a inserção dos estudantes no mundo da ficção, como ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem, aconteça por encantamento e não por obrigação, como quase sempre ocorre, afinal: "O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações." (GERALDI, 2012, p. 107). Talvez essa concepção de aluno-leitor passivo que apenas recebe orientações prévias do que deve fazer no momento da leitura, ou seja, quais aspectos analisar, como nome dos personagens, espaço, enredo, entre outros, vá na contramão do objetivo primordial da leitura literária, que é a de desenvolver a capacidade reflexiva e crítica do educando. À vista disso, deve-se guiar os educandos para um mergulho particular no mundo da ficção do qual ele absorva a essência do texto. Para tanto, os docentes precisam atuar como uma espécie de preceptores dos alunos para articular da maneira mais profícua possível esse encontro entre eles e o texto literário, conforme denota Geraldi (2012, p. 112):

> O mergulho /adentramento é cada vez mais profundo quanto mais soubermos mergulhar. É nesse sentido, aliás, que entendemos a expressão 'adentramento': o mergulho feito pelo aluno em seu diálogo com o texto/autor, e não o mergulho que nós, professores, fizermos pelo aluno.

Contudo, a questão central, para conseguir fazer com que o ensino da literatura seja funcional para a formação dos indivíduos é: como alcançar esse propósito, e possibilitar essa leitura do texto ficcional de modo que os estudantes ao mesmo tempo sejam "transformados", mediante o mergulho que farão, além disso, criem gosto por essa prática? Para responder a essa pergunta, devemos considerar, conforme já temos demonstrado, que: "A escola, ao privilegiar atividades impositivas e mecânicas de leitura literária, desmotiva o aluno, provocando-lhe aversão ao mundo dos livros na etapa mais frágil do processo de formação leitora: o Ensino Fundamental." (FLECK, 2017, p. 20). Portanto, para que a leitura literária seja inserida de forma eficaz, é fundamental partirmos da concepção de que a literatura, enquanto elemento substancialmente polissêmico e multissignificativo, requer, especialmente nesse contexto de ensino-aprendizagem, uma abordagem sem amarras, isto é, o professor apenas aponta como percorrer os caminhos no momento da leitura, mas o aluno deve fazê-lo sozinho, apenas na companhia dos elementos próprios do texto.

Para tanto, uma reflexão elementar cabe em um processo como esse, em que se busca levar os alunos do ensino fundamental a uma leitura literária profícua, que consiste em pensarmos na própria prática leitora dos docentes de língua portuguesa. Nesse sentido, temos que:

> [...] para que o ensino literário continue dando frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de ensino, e não faz deste seu próprio projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável. (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 351, *apud* FLECK, 2017. 25).

A citação nos apresenta alguns termos um tanto quanto pragmáticos, e é justamente essa pragmaticidade que deve dominar a prática pedagógica educacional. Ou seja, é impossível, no caso dos professores de língua portuguesa, despertar nos estudantes o gosto pela leitura quando nem mesmo os próprios docentes adotam essa prática como uma práxis corriqueira. Sabemos, evidentemente, que são vários os fatores que contribuem para a não constância da leitura literária como deveria ser, todavia, se os professores querem – e devem – agir como agentes responsáveis em guiar os estudantes no mergulho pela produção ficcional, primeiro precisam ser especialistas e profundos conhecedores da área. Não obstante: "Ser um leitor crítico não é um dom, é aprendizado. Por isso, está ao alcance de todos nós, é um processo que se cumpre aos poucos. Na escola, o professor deve atuar como um guia, conduzindo seus alunos adiante nesse processo." (SILVA, 2009, p. 24). Essas reflexões nos levam à resposta, ao menos parte dela, acerca do questionamento feito aqui sobre como agir diante dos desafios para os professores de língua portuguesa em fazer dos seus alunos eficientes leitores de literatura.

Todavia, por mais capacitado e competente em termos de conteúdos que o professor seja, e isso é primordial, não é o suficiente, principalmente quando falamos em docentes do ensino fundamental. Há que se buscar procedimentos didáticos capazes de garantir a eficiência do ensino de literatura para essa faixa etária. Na contemporaneidade esse desafio ganha proporções substanciais, pois com o desenvolvimento tecnológico e aprimoramento de mecanismos como as redes sociais, os adolescentes encontram cada vez menos motivos para descobrirem e inserirem-se no mundo da ficção literária. Dessa forma, cabe ao professor de língua portuguesa a importante missão de inserir seu alunado nessa esfera tão importante para a formação. Nesse processo, não precisa postular um elemento em detrimento de outro, a literatura como superior a outras formas de expressão que sejam do interesse dos alunos na atualidade, mas sim ater-se e demonstrar a importância da produção ficcional para a constituição do ser.

Só a criação ficcional possibilita o contato com um novo objeto que não existe enquanto matéria, mas nutre-se dela ao mesmo tempo em que fomenta no expectador a construção de uma subjetividade por vezes alheia a ele mesmo. Mas, é preciso preparar os leitores para que a literatura possa cumprir a sua função no indivíduo. Há, dessa forma, uma diferença bastante pronunciada entre ter acesso aos livros e aos textos:

> Todos estão de acordo, é claro, em que sem livros não há leitura. Porém aí se perpetua a ideia de que basta dar livros às novas camadas sociais que não os possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas por tê-los, tal como se dizia nos discursos sociais do século XIX. Bem ao contrário, não basta incrementar a oferta na sociedade atual. (COLOMER, 2007, p. 105).

A simples existência do livro no ambiente escolar, por exemplo, está muito longe de significar a prática de leitura. E mesmo esta, quando ocorre, não significa necessariamente o acesso ao texto. Tudo isso depende, como temos apontado até aqui, de um trabalho incisivo e persistente por parte do professor no sentido de despertar o interesse dos estudantes para a literatura como elementar a existência humana. Trabalho esse que, por motivos variados, tem se mostrado mais complexo com o passar do tempo. Todavia, fica a certeza de que a literatura é um direito do ser humano, e cabe aos responsáveis diretos propiciarem esse contato da forma mais proveitosa possível. Antônio Candido (2011, p. 176-177) é bastante preciso quando, ao se referir sobre essa temática, afirma:

> A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor de língua portuguesa, enquanto agente que atua diretamente com o ensino de literatura, é indissociável da realidade social do estudante. Em outras palavras, a produção ficcional deve ser usada como elemento auxiliar na constituição do indivíduo, no caso o aluno, em seu contexto social e subjetivo. Isto é, a aproximação entre o estudante e a ficção literária não deve ocorrer da mesma forma que ocorre com as demais disciplinas da grade curricular. Ora, não queremos dizer com isso que o professor de língua portuguesa assuma uma posição superior em relação aos demais, na verdade a ideia é justamente que ele, em suas aulas de literatura, utilize esse recurso como fonte essencial para o processo de ensino-aprendizagem do aluno em todos os demais componentes curriculares. No entanto, para isso há que se ter clareza, conforme temos mencionado aqui, acerca da função da literatura, ainda mais nesse contexto de ensino.

Por isso é importante compreender as relações entre o discurso literário e os demais, e assim usá-lo como guarnição imprescindível na formação dos estudantes. Esse é um trabalho que cabe diretamente ao professor de língua portuguesa – não que outros não possam fazer isso também, até devem, mas é o docente citado que lida frontalmente com essa área –, e negligenciar a literatura como agenciadora indispensável para a concepção ativa do indivíduo em seu contexto social, é o mesmo que omitir-se da sua responsabilidade. Dessa forma, ao lidar com a literatura, o professor precisa partir do princípio que está lidando com um texto admissível de muitas possibilidades, e deve propiciar ao aluno as ferramentas necessárias para que ele possa explorar essa polissemia desse tipo de escrita.

Nessa perspectiva, importa para o professor de língua portuguesa entender que, diferente dos demais saberes científicos que assumem uma postura de fixidez, ou seja, geralmente trilham o caminho denotativo das coisas, a literatura é a conotação por excelência. Assim, aquela consideração de Roland Barthes acerca de uma possível extinção – hipoteticamente – das disciplinas, contanto que salvasse a literária para dessa forma assegurar todas as demais ramificações do conhecimento humano, faz sentido, desde que consideremos seus elementos constitutivos como importantes para o processo de análise. E nesses componentes, encontra-se aquele que exerce papel fundamental na configuração do texto literário: o ingrediente social. De tal forma,

> O texto literário pode obrigar a presença de elementos identificadores de um real concreto, quase sempre garantidor de verossimilhança; nessa mesma dimensão, costuma apresentar uma imagem desse real ligada estreitamente a outros elementos que fazem o texto. Tal presença, que pode envolver dimensões denotativas, não é, entretanto, seu traço dominante. Este reside na conotação, conceito fundamental para os estudos literários. (PROENÇA FILHO, 1969, p. 31).

Por isso não considerar, como tende uma linha crítica apontada por Dantas (2015), que a literatura tem uma forte correlação com a vivência humana conforme se observa no contexto social, é conceituá-la separada, sem vínculo com as demais ciências. Contudo, como acertadamente aponta Roland Barthes, ela realiza aquilo impossível às outras áreas, diante da sua força de maleabilidade. Assim, a literatura assume um caráter realista "enciclopédico", isto é, muito embora possa estar alinhada a determinada realidade, esta é uma concretude conceitual, abstrata, e por isso mesmo permissiva e com pouco impacto na escrita. Isso porque, como também aponta Domício Proença Filho, mesmo havendo uma concretude denotativa, que funciona como reboque, o ingrediente primordial é o elemento conotativo, exercendo o traço dominante no texto literário.

Diferente de um texto das ciências exatas, por exemplo, a realidade exposta no literário não é acabada, até porque habita a esfera da possibilidade emaranhada na subjetividade. É nessa complexa instabilidade de escrita que o engajamento ideológico, por vezes, aplicado ao texto literário, faz dissipar-se o caráter principal da obra. Nesse sentido, por mais redundante que pareça, vale observar o fato de a criação artística, mais precisamente a literatura, está profundamente arraigada à liberdade criativa, muito embora inclinada à confluência social, e nesta formulação encontram-se condensados alguns equívocos. Nessa concepção, é importante não analisar o discurso literário com as mesmas lentes que se verifica os demais discursos, já que há diferenças fundamentais a serem respeitadas, conforme alerta Proença Filho (1969, p. 31):

> O código em que se pauta o discurso literário guarda íntima relação com o código do discurso comum, mas apresenta, em relação a este, diferenças singularizadoras. O discurso da literatura caracteriza-se por sua complexidade. No discurso não literário, há um relacionamento imediato com o referente, ou seja, aquilo a que o signo verbal se refere; caracteriza-se, na maioria dos casos, pela significação singular deste último, marcado pela transparência. O traço configurador do discurso literário, nesse âmbito, é a polissemia, a opacidade dos signos. Isso quer dizer que, ao configurar-se no texto de literatura um uso específico e complexo da língua, os signos linguísticos, as frases, as sequências assumem significado variado e múltiplo. Afastam-se, por exemplo, da monossignificação do discurso científico.

Nessa linha de pensamento, é primordial que o professor de língua portuguesa já nas séries do ensino fundamental, ao abordar o texto literário com os seus alunos aponte que, mesmo quando tratam da mesma temática, a escrita ficcional e as demais portam diferenças pronunciadas. Isso porque, o texto não literário, segundo a concepção de Domício Proença Filho, tece uma escrita propensa a uma "relação imediata" sobre aquilo de que se fala, enquanto o literário, nesse processo, engendra para as vertentes polissêmicas intrínsecas à escrita ficcional. É para não perder essa essência que o docente, na

prática pedagógica do ensino-aprendizagem, deve levar os alunos à compreensão de que a liberdade adquirida pelo signo verbal, na literatura, resulta no discurso multissignificativo. Ao mesmo tempo dialoga com uma realidade social, mas não se deixa acabar nela, transborda o referencial concreto e mergulha fundo na abstração significativa.

Por esse motivo a literatura pode ser usada como fonte de contato para diversos saberes; portanto, deve-se compreender a sua função principal, que é justamente a da reinvenção, recriação do concreto através da configuração estética do texto. Nessa conjuntura, voltamos mais uma vez às reflexões do estudioso citado anteriormente para justificar o que dissemos, quando ele esclarece:

> E mais: no dispositivo verbal configurador da obra literária, cria-se uma realidade que só existe nesse e a partir dele como tal, mas que caracteriza uma apreensão plena do ser humano e sua circunstância. Essa realidade revelada ultrapassa os limites individuais do codificador e busca envolver a totalidade do ser do homem. (PROENÇA FILHO, 1969, p. 32).

Assim, é importante que o professor use conceitos como esses para explicar o mundo singular que a literatura corriqueiramente nos apresenta, pois mesmo principiada em uma realidade social, os textos criados pelo autor são, sobretudo, mundos que só existem na obra ficcional. Talvez aí, além de outros fatores, mesmo diante da importância do elemento relacionado a um determinado contexto social real para o texto literário, a recriação de um mundo em que, ultrapassando as barreiras individuais do código significador, busca-se a compreensão da individualidade de um povo, é que consiste, relativamente, o caráter singularizado da produção da escrita ficcional. Por isso, é importante também que os professores abordem textos que não param no tempo e contexto social em que foram escritos – infelizmente, em alguns momentos, encontramos isso na literatura – também devem ser obras que os seus significados se renovem à medida que o mesmo acontece com o meio de onde eles emergem, e aqui devemos considerar como meio fundamental os alunos e suas vivências reais. Nessa perspectiva, temos que: "A apreensão da realidade que se configura no texto literário se traduz numa linguagem necessariamente ambígua que possibilita a sua permanente atualização e abertura." (PROENÇA FILHO, 1969, p. 32).

Não obstante, segundo o entendimento do crítico francês Roland Barthes, a literatura oferece à sociedade o contato com o saber indireto. Isto é, muito embora seu fundamento, quase sempre, esteja alicerçado em determinada circunstância social, o nutriente essencial à sua consolidação, nesse processo de ressignificação, que se observa ao final é a construção completa de outras possibilidades que não mais pairam em um cenário absoluto, não é relativo a um condicionante. Por esse motivo ela é atemporal, pois os saberes que carrega, muito embora em constante diálogo com o campo social, são configurados de modo fluido, giram de acordo com a necessidade da época, do contexto e do leitor.

Nessa conjuntura, Dantas (2015, p. 36) nos oferece uma reflexão bastante valiosa, quando aponta:

> A literatura pode, ainda, ser uma aliada do sociólogo (e também do historiador) por sua capacidade de fazer "reviver" formas pretéritas de sociabilidade. Não se trata de buscar o tempo que talvez nem tenhamos perdido. Mas de nos auxiliar a olhar e identificar, em nossos cotidianos, as marcas, os hábitos, as mentalidades, os modos de vida que, ainda que não percebamos, nos chegam de outros tempos, imemoriais, e estendem suas sombras sobre nossas existências como se fora um fantasma sociológico. Não há como mensurar, na justa forma, o quanto somos marcados por essas reminiscências. A capacidade mnemônica da literatura revela-se, aqui, de grande força não apenas cognitiva, mas, também, afetiva. Quem já leu autores como José Lins do Rego ou Marcel Proust certamente terá experimentado essa sensação de encontro do passado no presente.

Importa, dessa forma, para o professor de língua portuguesa, atentar para o fato de que a literatura ao congregar um vasto campo de várias áreas do conhecimento humano, segundo foi apontado aqui com base na percepção de alguns estudiosos, contribui para que ela seja uma aliada no trabalho de compreensão do contexto social. Desse modo, o texto literário auxilia no trabalho de outros professores, como, por exemplo, de história, geografia, mas não reunirá a completude do processo analítico, por dois motivos óbvios: primeiro que não é a função dela; segundo porque nenhuma ciência é capaz de reproduzir por excelência, acerca do fator social, uma interpretação absoluta e única.

Por outro lado, é justamente essa brecha que a literatura preenche no contexto social. Em outras palavras, se não cabe a um escritor de ficção representar determinada sociedade na verossimilhança que ela exige, tampouco será tarefa de um sociólogo ou historiador. Não é tarefa destes últimos configurarem em seus textos o meio social tal como foi ou, ainda, como se apresenta. Por essa lógica, há uma lacuna que sabemos ser impossível o seu preenchimento, mas é possível imaginá-la através da configuração que ela recebe no texto literário, causando aquilo que Roland Barthes chama de "giro do saber". Nessa conjuntura a observação de Antônio Cândido (1975, p. 33) é bastante pertinente, quando afirma que:

> Uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não-literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos, que são a matéria-prima do ato criador. A sua importância quase nunca é devida à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira porque o faz.

Assim, o professor deve compreender também o fato de que mesmo quando um autor de ficção descreve com bastante proficiência a vivência de um determinado povo, o seu texto é literatura, e como tal há um abismo, necessário, que deve continuar existindo, sob o risco de, no caso contrário,

a escrita deixar de ser literária para assumir outra função. Isso é uma questão de responsabilidade do autor com os elementos estéticos próprios do tipo de criação a que ele está imbuído em produzir. Entretanto, nesse sentindo, devemos considerar um fator importante: as normas reguladoras para cada tipo de escrita, para preservar as singularidades de cada tipo textual e, mais precisamente, observarmos a admissibilidade da linguagem do texto literário, portanto:

> No texto não literário, as normas reguladoras, aquelas que se impõem ao indivíduo por corresponderem àquilo que habitualmente se diz, precisam ser observadas, sob pena de ruídos na comunicação e, em certas circunstâncias, até de total obliteração do que se pretende comunicar. No texto literário, a criação autoriza qualquer transgressão nesse sentido, e, no curso da história literária, muitos e variados rumos nessa direção, quer em nível individual, quer em nível dos movimentos, predominam em determinados períodos históricos. (PROENÇA FILHO, 1969, p. 32).

Nessa perspectiva, faz sentido que o texto científico em geral estabeleça uma relação direta com aquilo de que se fala. Do contrário, como bem aponta o crítico na passagem acima, corre-se o risco de uma deturpação do sentido da escrita. Isto é, o texto não literário é do campo referencial, denotativo e, quase sempre, objetivo. Desviar desse caminho é ingressar em um ambiente propício à perdição da ideia ou objetivo original. Ou seja, um sociólogo, por exemplo, ao estudar, analisar e por fim escrever acerca de determinada sociedade, deve observar os fatores próprios do tipo de escrita a que se propõe. É necessário, portanto, haver coerência epistemológica, a fim de configurar um texto dentro dos parâmetros científicos correspondentes àquilo predeterminado. Desse modo, o "ruído de comunicação" é eliminado, quer dizer, instigue-se o risco de trilhar o caminho meio-termo entre a literatura e as demais áreas do conhecimento humano.

Contudo, é importante observar no processo de ensino, por parte do professor, que as reflexões expostas até aqui não significam que o texto não literário deva ser limitado em sua estrutura. A ideia de denotação não pode ser usada como recurso explicativo para construções não coerentes. Isso porque, a elaboração de qualquer tipo de escrita, dentro das suas limitações e exigências, pede do autor certa organicidade. De tal forma, a diferença observada, como dissemos, entre o texto científico e o literário além de aceitável é explicada pela premissa intrínseca à produção de ambos. Enquanto o primeiro inclina-se à denotação, o segundo demonstra forte envergadura à conotação. Ademais, "a literatura traz a marca de uma 'variabilidade' específica seja no âmbito dos discursos individuais seja no âmbito da representatividade cultural." (PROENÇA FILHO, 1969, p. 32). E ainda nessa seara entre literatura e outros saberes, o mesmo crítico supracitado propicia, por meio de outro estudioso, mais reflexão bastante interessante, a saber:

> Como assinala Maurice-Jean Lefebve, a linguagem literária "propõe ao mundo uma questão que não é das que podem ser respondidas, pela ciência, pela moral ou pela sociologia. Ela não se contenta com "fotografar" uma realidade preexistente; ela interroga o mundo sobre sua realidade e a linguagem sobre sua obsessão de uma adequação perfeita ao ser do mundo. Ela não é uma solução, uma fuga para fora da linguagem e do humano, ela encarna uma nostalgia. (LEFEBVE, 1971, p. 28-9, *apud* PROENÇA FILHO, 1969).

Enquanto os demais tipos de linguagem têm o compromisso com a realidade, ou seja, oferecem, como salienta o crítico, uma espécie de "fotografia" do concreto, através da escrita, a literatura oferta não uma fuga, mas outras perspectivas das mesmas vertentes. Enquanto a filosofia, a sociologia, a história, entre outras áreas vão até o limite do fato, a produção literária, por vezes, portadora de resquícios de todas essas outras, estabelece dimensões para além daquelas e ao mesmo tempo em constante diálogo com o humano.

Procuramos lançar luz a algumas questões acerca do processo de ensino de leitura literária para os alunos da rede pública. Para isso, abordamos pontos relativos à postura do professor de língua portuguesa, que precisa compreender esse tipo de produção como narrativas polissêmicas em conteúdo, pois: "O interesse de um texto está justamente na multiplicidade de conteúdo que ele veicula, aqueles que ele transmite intencionalmente e aqueles que ele exprime 'por acidente.'" (JOUVE, 2012, p. 86). No entanto, os apontamentos postos até aqui, sem pretensões didáticas, são apenas algumas reflexões para que os docentes possam ponderar no que concerne às práticas didáticas e pedagógicas no ensino de literatura, tão importante para a constituição formativa dos indivíduos e, consequentemente, para toda a sociedade na qual se inserem. Foi por esse motivo, dissemos que o professor, nesse sentido, está imbuído de uma responsabilidade social realmente importante.

Referências

BARTHES, R. Da obra ao texto. *in:* **O rumo da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. **O grau zero da escritura**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni, São Paulo: Global, 2007.

DANTAS, C. **Gilberto Freyre e José Lins do Rego**: diálogos do senhor da casa-grande com o menino de engenho. Campina Grande: Eduepb, 2015.

FLECK, G. F. (Org.). **Literatura infantojuvenil**: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar. Curitiba: CRV, 2017.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

PAZ, O. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PERISSÉ, G. **Literatura e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PROENÇA FILHO, D. **Estilos de época na literatura**. 20. ed. São Paulo: Prumo, 2012.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira, Rio de Janeiro: Difel, 2009.

CAPÍTULO 14

O FUTURO DA ESCOLA: O PARADIGMA DO LUGAR SOCIAL

Emerson de Arruda
João Clemente de Souza Neto

> A escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola - transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções - às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjugação da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidaridade, qualidade de vida, preservação ambiental. Trata-se de conceber a escola de hoje como espaço de integração e síntese. (LIBÂNEO, 2001, p. 7-8).

Historicamente, descrever a escola como uma instituição de caráter moderno a serviço de um projeto político burguês tem sido um dos percursos teóricos e estratégicos para que se tenha a compreensão básica de sua origem e propósito. O enredo sociocultural interligado às condições econômicas e políticas que provocaram o surgimento dessa organização serve de base para que percebamos que qualquer instituição está a serviço de um campo ideológico, descontruindo, nesse sentido, o antigo mito da neutralidade científica e o próprio discurso de uma escola sem partido.

No entanto, sem desconsiderar esse universo histórico-ideológico, é possível encontrar um novo signicado e papel para a escola que, diferente de outras instituições, tem como marca indelével a rica oportunidade de conviver diariamente com vários alunos e alunas que fazem parte de ambientes sociais diferentes e que fabricam o cotidiano escolar através de suas ações e intervenções reflexivas.

Esse tipo de vivência e, acima de tudo, o poder conferido a essa instituição como agência responsável pela comunicação do conhecimento e,consequentemente, da formação de indivíduos-cidadãos,

lhe garante, o acesso livre e imediato a uma possível transformação da sociedade e garantias de uma formação cultural e científica que possibilite a relação autônoma e produtiva com o cotidiano histórico por indivíduos que podem ser vistos como atores sociais.

A escola tem futuro? Sim. O futuro da escola é garantido exatamente por conta de seu papel pedagógico, visto que ela é um canal onde transita o conteúdo científico escolar e, ao mesmo tempo, o mapa ideológico que estabelece formas e sentidos de como se navegar no mundo contemporâneo. Deste modo, essa força no campo da formação do sujeito confere ao ambiente escolar a perpetuação histórica de sua existência, entretanto, corre-se o risco de limitar sua ação comunicativa a uma lógica unicamente instrumental, que dificulta a construção de uma educação reflexiva e emancipatória.

É importante entender que a certeza do futuro da escola não traz como implicação imediata a garantia de uma formação de qualidade, mas, viabiliza a conjugação de campos teóricos que podem proporcionar a construção de um fazer pedagógico crítico, fazendo com que a educação brasileira ocupe uma posição melhor no ranking da educação no cenário internacional.

Deste modo, o paradigma do lugar social utilizado pelo historiador francês Michel de Certeau, na obra, "A escrita da história," se estabelece como um elemento teórico importante na construção de um futuro com qualidade, fazendo com que ela perceba sua relevância como um dos espaços fundamentais na formação integral do ser humano. Sendo assim, a categoria certeauniana, vinculada a outras concepções teóricas, estruturam um modelo de organização educacional que se interpõem, a partir do presente, como um movimento dialético que efetua uma nova dinâmica que não se limita ao projeto político responsável pela sua origem e significado no passado.

O futuro da escola e as possíveis mudanças na educação brasileira estão ligados à compreensão e a aplicação do paradigma do lugar social, elemento capaz de se tornar uma das bases que alicerçam a produção de um modelo escolar que, definitivamente, compreende o seu valor e a eficácia do seu protagonismo na história das comunidades locais, bem como a formação reflexiva das proximas gerações.

É óbvio que essa forma de pensar a escola não tem a pretenção messiânica de redimir os processos históricos e pedagógicos da educação brasileira, e nem mesmo de colocar-se como paradigma definitivo ao discutir a educação. O texto em questão é o resultado de uma reflexão praxiológica de profissionais que atuam na mediação formativa, e que conjugam suas histórias em instituições de ensino, atuando como professores nos Ensinos Fundamental, Médio e no Ensino Superior percebendo a escola como um lugar importante na construção e na transformação de um país.

A escola como lugar social

Ao descrever os processos da escrita da história, Michel de Certeau afirma que nessa ação o historiador realiza uma operação historiográfica marcada por três elementos fundamentais: o procedimento prático-analítico (ação metodológica); a construção textual, (a própria escrita em si), e finalmente, tudo isso interligado a um lugar social, posto que este último elemento aponta para o fato de que:

> [...] toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, lhe serão propostas, se organizem. (CERTEAU, 2011, p. 47).

Para o historiador francês, toda produção intelectual e os instrumentos necessários para a compreensão lógica e histórica da realidade são efetivados a partir de um ambiente e/ou lugar de produção socioeconômica, política e cultural. Isso significa que o processo de elaboração e análise de qualquer fonte histórica, ou discurso, dentre outros campos, não se dá com base na neutralidade ideológica, pelo contrário, se efetiva a partir de pressuposições e campos de interesses. Assim, tudo que é produzido tem como elemento fundante conceitos, pressupostos e práticas.

Esse lugar social também se configura como uma instituição do saber, onde se interligam historicamente as ciências modernas, revelando-se nos alinhamentos políticos, nas convenções teóricas do universo erudito e na produção teológica das estruturas eclesiásticas, que, por sua vez, fabricam códigos, tipos de racionalidades burocráticas e uma série de leis na lógica do não-dito.

Portanto, toda pesquisa, criação artística, defesa de um ideal e qualquer construção do conhecimento se consubstanciam resultado de uma ação intencional que está circunscrita a um lugar de produção, que possui modos de interpretar e de significar a realidade. Sendo assim, o paradigma do lugar social, quando aplicado à escola nos permite vê-la como uma instituição de saber cuja responsabilidade científica, cultural e ética lhe facultam a possibilidade de romper com o projeto político que a originou e, ao mesmo tempo, assumir-se de maneira consciente enquanto lugar dos lugares no processo de formação, uma vez que:

> A escola tem uma coisa que é muito peculiar a ela, e que não pode ser adquirido na *internet* ou num brinquedo qualquer. Há uma coisa que lhe dá muita força, que é esse processo de construção em que professores e alunos estão juntos, discutindo as relações que se

> estabelecem, o clima, esse ambiente. Julgo tudo isso inestimável em termos de formação de certas identidades. E aí nos perguntamos: que identidades estão sendo formadas, que identidades gostaríamos de formar? Aí a questão se coloca. Mas acho que não se pode pensar em desaparecimento do professor, em escola sendo substituída por outras instituições. Nem sei se seriam instituições, mas por outros procedimentos distintos, que dariam conta do que ela vem fazendo. Acho que nada substituiria esse tipo de relação que se tem na escola e que é impotanríssmo para esse processo todo de produção de cidadãos, e cidadãs, de determinados individuos que queremos formar. Isso aí acho que não é possível pensar. (MOREIRA, 2003, p. 73-74).

Não se nega o fato de que é possível aprender utilizando outros dispositivos didático-pedagógicos no campo da educação, todavia o processo de formação interpessoal que se dá na relação professor-aluno e aluno-professor traz em sua natureza um movimento dialético de aprendizagem, em que a afetividade e a troca de experiências no cotidiano escolar apontam para a importância do professor, do aluno e da própria escola, enquanto agentes partícipes no desenvolvimento e na formação psicossocial do sujeito.

É no cotidiano estudantil que se constroem múltiplas relações de aprendizagem, em que diálogos, tensões, medos, conquistas, retrocessos, superações, aproximações e afastamentos permitem o aparecimento de vivências pedagógicas que transcendem o perfil de uma educação instrumental, moralizante e alienadora. Entretanto, se a escola pode ser compreendida a partir do paradigma do lugar social, que tipo de lugar ela pode ser? Enquanto instituição a serviço do Estado, ela deve cumprir uma série de compromissos, responsabilidades burocráticas, leis, e, por fim, atingir os índices desejados a fim de não perder recursos básicos para a realização do seu trabalho, e garatindo, nessa medida sua própria sobrevivência.

Infelizmente, esse ambiente educacional tem resumido o seu protagonismo a um papel subserviente ao sistema educacional brasileiro, que atenua e enrijece a sua dinâmica, formatando a sua identidade. Para reverter, essa situação ou, no mínimo, provocar novas problematizações, que criem caminhos estratégicos paraa ascensão na qualidade do ensino, a escola deve ser vista como um lugar social de educação e transmissão de valores éticos e da consciência histórica.

Assim, na conjugação dessas características teremos a construção de uma força operacional que nos ajudará na promoção de um novo significado para identidade e o fazer pedagógico dessa instituição tão importante na trajetória de um povo.

A escola como lugar social de educação

Analisar a escola como uma associação de pessoas que se reúnem para a aprendizagem deveria ser o princípio pedagógico elementar na construção de sua identidade como agente de transformação. Portanto, parece óbvio que o ato de educar se constitua num elemento intríseco do seu fazer cotidiano, permitindo-lhe a elaboração processual de interferências no modo como cada aluno interpreta a realidade, de tal modo, que essa dimensão formativa lhe dá a possibilidade de compreender que:

> Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio, por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão. (JAEGER, 2003, p. 03).

A capacidade de significar o mundo e a consciência do seu lugar nos movimentos históricos são elementos racionais que singularizam a vida humana e lhe proporcionam a fabricação de sentidos. Essa existência simbólica, típica do comportamento humano, viabiliza um percurso reflexivo que conserva e tem o desejo de propagar sua história, feitos e valores enquanto marcos que pontuam a presentificação de sua identidade no desenvolvimento histórico.

Nesse movimento de comunicação de valores, a educação é um mecanismo pedagógico que assegura a perpetuação de identidades e a própria localização histórico-existencial de um povo no mundo. Desta maneira, é significativo compreender que as palavras "educação" e "educar" estão interligadas aos termos latinos: "ducere" - conduzir, levar; "educere" - tirar de, retirar, criar; e "educare" - criar, alimentar, ter cuidado com e instruir.

Cada termo latino aponta para certas dimensões que perfazem o ato de educar e que se apresentam como frentes de uma mesma ação formativa servindo como veículos na ação do ensino e da aprendizagem. Sendo assim, educação pode ser vista como o ato de levar os indivíduos a verem o mundo sob novas perspectivas, dando-lhes ferramentas para que possam construir a produção de reinterpretações da realidade.

O propósito final desse tipo de educação teria como meta didático-pedagógica a construção do bem estar social do sujeito, que, numa relação de aquisição do conhecimento, teria condições de construir a sua autonomia, dialogando com as múltiplas culturas do seu tempo histórico, uma vez que é necessário compreender que:

> A escola se configura como espaço de ensino e aprendizagem, de reflexão, solução de problemas e sistematização da experiência de cada sujeito que participa do processo educativo. A prática educativa no cotidiano da escola pública popular tem a função de conduzir o estudante no caminho do conhecimento, a fim de que ele possa compreender o ser humano como ser social e histórico situado, tem ainda como função propiciar o desenvolvimento da capacidade crítica e inteligibilidade de mundo. (CARVALHO, 2005, p. 48-50).

A escola é um lugar social de educação por excelência. No seu interior, o processo de ensino-aprendizagem pode ser compreendido como a categoria teórica mais importante na constituição de sua identidade e de sua ação operacional. Isso significa que há um conteúdo programático, cuja comunicação exige habilidade pedagógica, ação didática, consciência crítica e com o compromisso acadêmico de se construir um país em que a liberdade, a criação correta de condições socioeconômicas e os princípios éticos da convivência sejam virtudes determinantes no modo como o aluno enxerga o mundo.

Nesse modelo educacional, o rigor teórico-metodológico tem um papel singular na comunicação do conhecimento, fazendo com que cada professor transmita o conteúdo de sua disciplina guiado pelo compromisso de se construir uma formação científica que coloque o aluno num patamar intelectual adequado, assegurando-lhe possibilidades reais de sua inclusão no cenário global.

Uma boa escola deve ter como base fundamental o compromisso de prover a educação científica de qualidade que viabiliza aos alunos um campo de formação isento de paixões ideológicas e doutrinação religiosa, que podem, por vezes, transformar esse ambiente de ensino numa frente de batalha a serviço de determinadas correntes, em detrimento de outras.

É claro que, no estudo das ideias, uma série de conceitos, paradigmas, valores e perspectivas téoricas serão analisadas, no entanto, essa ação dialógica não pode limitar sua força motivacional, didática e formativa na defesa de um campo ideológico específico. Pelo contrário, é necessário convidar o aluno a uma reflexão.

O estímulo de uma educação humanizadora é o de acreditar que o aluno, pautado pelos valores da liberdade, terá condições de tomar decisão segundo o seu protagonismo, e não de maneira heteronômica. A constituição da escola enquanto lugar social de educação científica pode proporcionar a esse local o reencontro com um projeto de formação que pontua uma lógica racional em que:

> Uma sociedade em que cada um é capaz de constranger seus ímpetos naturais a partie de dentro para fora, em que cada um é capaz de pensar, avaliar e censurar previamente suas ações, de modo a direcioná-las positiva, produtiva e disciplinadamente, deverá ser uma sociedade mais segura, mais humana, mais civilizada e mais feliz. Essa é uma maneira bastante elaborada de compreender o projeto social que foi pensado para a Modernidade - e que foi

> em parte realizado. Aí está mais do que claro o importante papel reservado à educação, em especial à educação escolarizada. (VEIGA-NETO, 2003, p. 117).

O projeto político apresentado pela Modernidade tinha como máxima estruturante a noção de que era necessário que a sociedade assumisse um protagonismo histórico, a fim de se construir um mundo pautado pelos rigores do humanismo, da racionalidade científica e da autonomia do sujeito, criando, deste modo, uma ruptura conceitual e ideológica com tudo aquilo que o intelectualismo medieval produziu como verdade, a partir da escolástica.

Para o homem moderno, a produção de um novo tempo estaria condicionada a utilização dos rigores da razão, que, de modo empírico, encontraria respostas e/ou soluções de problemas nas diversas áreas da vida humana. Logo, é importante perceber que indenpendente dos limites da Modernidade, a educação deve cumprir o papel científico de transmitir um conteúdo que proporcione a ascensão intelecutal do sujeito e que este seja capaz de lidar com o mundo.

Esse princípio é importante dentro da esfera da aprendizagem, pois cria passos seguros para ascenção intectual do aluno. Por isso, a escola tem como primeiro desafio magisterial a redescoberta teórica de sua função educacional-científica, visto que é na conjugação desse conceito supracitado que o ensino produzido nas salas de aula efetuará um impacto positivo na formação da sociedade.

A escola como lugar social dos valores éticos

A educação moral é uma das áreas que integra a formação humana e no auxílio da significação do mundo. Ela é parte de um processo cultural que historicamente criou maneiras de se relacionar com os fenômenos do cotidiano, uma vez que:

> [...] a moralidade tem que ver com a ação, mais especificamente, com a ação de um ego, *self* ou sujeito que relaciona sua ação com a ação dos outros (interação); assim sendo, a moralidade passa a ser um assunto de interesse da sociologia. A moralidade lida com critérios do julgamento segundo os quais a própria ação ou a dos outros é analisada, criticada ou julgada, essa análise criteriosa da ação pressupõe um sujeito consciente, uma consciência moral, capaz de julgar o certo e o errado, o bem e o mal, o justo e o injusto, assim sendo, a moralidade passa a ser um assunto de interesse da filosofia. A moralidade pressupõe uma causa da ação, uma explicação para as razões que levaram o sujeito a agir assim e não de outra forma; atribuímos razões, motivos, intencionalidade ao ator; no momento em que procurarmos explicar uma ação, localizando sua origem na psique, na alma, na vontade, na razão do sujeito, nesse momento a moralidade passar a ser um assunto de interesse da psicologia. (FREITAG, 1992, p. 14).

Ao se tornar um objeto de análise, a moralidade pode ser estudada a partir de diversos ângulos. De maneira suscinta é possível afirmar que historicamente, sob a perspectiva filosófica, o campo moral estava voltado à ação virtuosa do sujeito, ou seja, a construção de uma sociedade marcada pela ética das virtudes. É dentro desse cenário que as construções reflexivas de Sócrates, Platão e Aristóteles, dentre outros filósofos, pontuam um ideal de homem. Sendo assim, agir moralmente estava ligado ao exercício permanente de uma série de virtudes, como: o autoconhecimento, o equilíbrio, a amizade e a coragem, dentre outras características.

Na visão sociológica, a grosso modo, o padrão moral está vinculado ao que a sociedade define como absoluto. Apesar de existirem diferenças essenciais, tanto Marx, quanto Hegel, Weber e Durkheim, apresentam um ponto de contato em seus estudos, ao partirem do pressuposto de que a sociedade se torna uma referência moral para a normatização do comportamento humano. Nesse sentido, nas concepções sociológicas clássicas, o indivíduo acaba aderindo de modo incondicional ao sistema normativo vigente, visto que:

> [...] as normais morais, nesta perspectiva, são definidas como uma obra coletiva que recebemos e adotamos em alguma medida, e para cuja elaboração contribuímos. Portanto, a responsabilidade do sujeito que está se formando fica muito limitada, ele não tem outra tarefa a não ser a de fazer sua as influências que o exterior lhe impõe, sem que sua consciência e vontade tenham qualquer papel na aceitação, recusa ou modificação das prescrições morais que recebe. (PUIG, 1998, p. 29).

Os valores seriam transmitidos de geração a geração como verdades inquestionáveis e a moral teria um caráter heteronômico, limitando os indivíduos ao que a sociedade estabelece com o parâmetro moral. O sujeito nessa abordagem não é levado a um processo reflexivo, ele apenas cumpre a pauta moral que lhe foi apresentada enquanto verdade e a usa como mapa mental em sua jornada.

Já na perspectiva psicológica, o interesse está voltado para a compreensão das causas subjetivas que levavam o sujeito, consciente ou inconscientemente, a adotar diferentes critérios morais em sua vida. Para compreensão desse processo, três correntes teóricas contribuíram no progresso das pesquisas psicológicas: a psicanálise de Freud, o behaviorismo de Skinner e o construtivismo de Piaget.

O construtivismo interacionista de Piaget entende que há uma interação entre as estruturas cognitivas, biologicamente determinadas, com a estimulação do ambiente sociocultural, que permitem a espécie humana um tipo de "maturação" através do desenvolvimento em estágios universais. Quanto à moralidade, Piaget percebeu que a origem do respeito às regras era uma necessidade racional humana, sendo sua razão o elemento essencial na produção da autonomia do sujeito em face aos condicionamentos sociais que normatizam o agir moral das pessoas.

Ao construir uma relação alteritária com o mundo, cada indivíduo tem a capacidade intelectual de produzir suas próprias análises, visto que o ser humano pode transcender o determinismo heteronômico, revelando-se como um ator que confere valores a sua tradição, submetendo-se a ela ou não. Nesse sentido, na concepção teórica de Josep Puig, a construção da personalidade moral é um dos caminhos viáveis para que se efetue esse processo de ascensão, posto que:

> [...] a moral não é dada de antemão, tampouco é descoberta ou escolhida casualmente, a moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social, cultural. Por isso, não se trata de uma construção solitária nem desprovida de passado e à margem do contexto histórico. Ao contrário, é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados. Mas em todo o caso é uma construção que depende de cada sujeito. (PUIG, 1998, p. 73).

Puig entende que a moralidade e todo aparato que lhe constitui é o resultado de um trabalho cognitivo de cada sujeito que considera a sua realidade sociocultural como campo reflexivo. A ação moral surge como ato consciente de um indivíduo que não se divorcia dos seus valores culturais, pelo contrário, ele os utiliza de maneira dialética, adaptando-os ao seu enredo pessoal e criando a sua própria lógica de significados. O sujeito reelabora o significado moral das coisas e, ao mesmo tempo, constrói a sua identidade como pessoa autônoma no processo de significações de si e do mundo que o circunda.

Deste modo, é na construção da personalidade moral que a escola, como agente científica do conhecimento, pode propiciar uma agenda ético-reflexiva em que cada aluno terá condições e possiblidades reais de discutir sobre os seus valores morais e sobre o modo como os seus pares conjugam a moralidade humana. Isso porque o cenário escolar, diferente de muitas instituições modernas, traz em sua constituição, a presença e o encontro de múltiplos valores morais.

No entanto, o que são valores? A palavra "valor" vem do termo grego, axia que poderia ser traduzido como: aquilo que tem um preço, uma determinada importância, que é digno, nobre e respeitável. Rovere, ao analisar o significado e a importância dos valores na vida de cada pessoa conclui que:

> [...] os valores são saberes práticos que utilizamos para atuar na vida e que nos auxiliam nas escolhas, diante dos dilemas que enfrentamos diariamente. É como uma bússola que guia nossa vida. Os nossos valores nos fazem capazes de mudar nossos referenciais conforme a nossa vontade. Por isso, é tão importante reconhecê-los, ressignificá-los e revisitá-los a todo instante. (ROVERE, 2009, p. 48).

No exercício da interpretação da realidade utilizamos esses saberes práticos que servem de base moral para nossas tomadas de decisões. Portanto, é possível compreender valor como uma significação

de caráter positivo, que cada sujeito cria com todos os elementos que compõem a realidade. Ou seja, valores são sentimentos positivos que cada um atribui a algo no universo de sua vida, uma vez que:

> [...] o ser humano constrói um sistema de valores com base nas interações que ele estabelece com o mundo e consigo mesmo desde o nascimento, e que tais valores são resultado da projeção de sentimentos positivos sobre objetos, pessoas, relações e sobre seus próprios pensamentos e ações. Todos nós temos nosso sistema de valores, que é constituído por valores morais e não morais. (ARAÚJO e PUIG, 2007, p. 27-28).

A interação que as pessoas produzem com o mundo e consigo mesmas participa ativamente da construção de seus valores, visto que são resultantes da projeção de sentimentos positivos sobre objetos, circunstâncias e relações que se configuram em suas histórias. Esses valores, por sua vez, são elementos importantes na vida dos seres humanos, pois regulam de maneira intrapsíquica o seu modo de viver e de construir os seus relacionamentos.

Os valores participam do sentido da vida e, por meio deles, o sujeito experimenta a sua verdadeira condição humana, podendo desenvolver a sua sensibilidade à medida que se relaciona com outras pessoas. Nessa ação alteritária, o indivíduo se constituirá como cidadão do mundo. Quando analisados a partir de uma hierarquização moral, os valores podem ocupar classificações diferentes de acordo com a concepção cultural de cada grupo. Desta maneira, podem ser divididos em morais, não morais, éticos, lógicos, estéticos, econômicos e religiosos.

Apesar dessa hierarquização, é necessário ratificar que existem valores morais e não morais. Essa definição, no campo da moralidade, fica a critério do sujeito que, numa relação com universo sociocultural, define segundo a sua autonomia, os valores que são constituídos, de moralidade, para si, ou não. Todavia, todas as vezes que se discute acerca desse tema é preciso ter a consciência de que ele traz consigo diversas tensões que se revelam em vários ambientes, inclusive na escola, pois:

> [...] sem dúvida a escola constitui um dos centros onde a crise valorativa se reflete e eclode. E isso se dá, em boa parte, pela falta de conhecimento claro e explícito das convicções, ainda que provisórias, que necessariamente o educador deve ter acerca dos propósitos e atividades que ele assume e desempenha. O que é pior: a falta dessas convicções provisórias deixa sem consistência as interações que se processam no ambiente escolar, podendo ocasionar sérias controvérsias e contradições curriculares, comprometendo, todo trabalho educativo (SILVA, 1988, p. 12).

É no interior da instituição escolar que a crise valorativa fica mais evidente. Isso acontece porque esse local é formado por centenas de alunos advindos de espaços sociais diferenciados e, além deste

fator, a má formação do professor, da coordenação pedagógica e da direção no campo da educação em valores, desencadeia leituras equivocadas sobre tema em questão, confundindo, moralidade com moralismo e/ou ação moralizante.

Desta maneira, não é novo o fato de que a maioria das escolas, ao deparar-se com uma diversidade de temas no campo moral, deposite nos conselhos tutelares, instituições religiosas, partidos políticos e em organizações não governamentais a responsabilidade de definir o que é moral para o corpo discente, esquecendo-se que para cada grupo social a moral tem um sentido específico, promovendo, com isso, uma série de inconclusões, e não um processo de mediação e resolução de conflitos.

Nesse sentido, a escola deve constituir-se como um dos ambientes sociais em que os valores devem ser discutidos com o corpo docente, alunos, famílias e a comunidade local, a luz de uma postura tolerante, pacífica, solidária e sensível. Nela é fundamental que a educação para a autonomia dê a cada aluno a possibilidade de encontrar a sua própria perspectiva no crescimento socioafetivo, a fim de que ele consiga intercambiar suas ideias e sonhos com outras pessoas.

Por isso, analisar a escola como um lugar social de valores é, antes de tudo, proporcionar ao aluno a possibilidade de uma reflexão ética acerca dos códigos morais que constituem a nossa maneira de significar o mundo. Essa tarefa formativa lhe dará condições de perceber a existência de moralidades, conferindo-lhe a capacidade emocional de conviver com perspectivas morais que não fazem parte do seu enredo valorítico.

O papel da escola não é o de destruir a lógica moral do outro, pelo contrário, uma de suas funções envolve a formação de sujeitos que sejam capazes de conviver harmonicamente com outras percepções de mundo sem perder a noção de quem eles são. O problema está no fato de que, por vezes, a escola tem se tornado um agente a serviço de ideologias, crenças e campos teóricos que querem formar alunos e a própria sociedade à sua imagem e semelhança.

Deste modo, somos convidados no exercício da docência a oportunizar, através de uma mediação pedagógica reflexiva, a construção da convivência entre os indivíduos, e não a formação de pessoas em série, e ridicularizando-as por conta de suas crenças, verdades, e paixões que diferem da proposta do professor.

Agora, no aparecimento de qualquer prática moral que desvalorize a dignidade humana, a escola pode construir uma ação comunicativa por meio da educação em valores que esse tipo comportamento e mostre a importância e o respeito de se viver em comunidade. É na escola que encontramos um ambiente propício e fundamental para se efetuar a arte da convivência.

A escola como lugar social da consciência histórica

Compreender o significado e a natureza ontológica do tempo tem sido um exercício teórico complexo, nas diversas áreas do conhecimento. Isso porque muitas das noções que pontuam a nossa localização temporal estão carregadas de significações lineares ou cíclicas que servem de base para nossa inserção no mundo.

Nesse sentido, dos filósofos pré-socráticos à Hayden White encontramos a construção de categorias que procuram de algum modo, descrever a experiência histórica que nos constitui enquanto sujeitos do tempo, posto que:

> A experiência do tempo é a da mudança, da sucessão, da novidade, da separação, da finitude e nenhuma sociedade humana conseguiu viver em paz com este ser/não ser que praticamente a constitui. As sociedades humanas aspiraram sempre à eternidade, à estabilidade, à unidade, a um presente eterno. Elas quiseram sempre esquecer e não se lembrar das suas mudanças perpétuas. Está foi a sua esperança: sair da experiência da temporalidade e reencontrar o Ser, o sentido, a permanência, a Presença, isto é, suprir a irreversibilidade em um instante eterno. Talvez, Nietzsche tenha tido esta intuição da alegria do "viver instante" do "viver de tal maneira de novo", da vontade de ser infinito enquanto dure, da aceitação do *amor fati* de dor e alegria. Assim nosso maior erro não terá sido talvez reencontrar o Ser, o Sentido, a Presença, a Eternidade? Talvez o mundo Ocidental teria tido uma história melhor se tivesse seguido o poeta, o psicanalista, o artista, o historiador que, ao contrário dos metafísicos, que se evadem, acolhem a alteridade do tempo, aceitam a finitude, envolvem-se com a história, elaborando-a, transformando a experiência vivida em linguagem compartilhada e reconhecível. Será que erramos de esperança? (REIS, 2012, p. 62-63).

Ao que parece, a antiga noção filosófica de Parmênides de que o mundo se constitui a partir da perenidade e/ou da estabilidade contínua, tornou-se o paradigma base interpretativo de muitas sociedades. Para essas comunidades a experiência do tempo se engendra pela noção de permanência, de unidade, deste modo, eternizando, o presente e assegurando suas identidades e feitos na criação de estruturas fixas que normatizam um padrão ideal.

Entretanto, na análise dos processos e eventos históricos, a realidade se apresenta de maneira móvel, fluida, reversível, sendo constituída de transformações que evocam a presença do novo e a construção da identidade a partir de um movimento dialético, como pensava o filósofo pré-socrático, Heráclito, de tal maneira que é possível perceber que esses dois modos de interpretar o tempo perfaz a identidade e os valores de muitos indivíduos, dando-lhes meios concretos de encontrar um significado para a vida, mas também participando da construção da sua consciência histórica.

Todavia, o que entendemos por consciência histórica? Ela pode ser vista como a habilidade racional que o ser humano possui de se situar dentro do campo histórico-espacial, procurando encontrar seu significado como indivíduo histórico inserido na construção da sociedade. Para Jorn Rüsen, historiador alemão, a consciência histórica deve ser analisada:

> [...] como fenômeno do mundo vital, ou seja, uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua prática no tempo. Pressuposto dessa definição e pilar de toda argumentação seguinte é a tese de que o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com que é o caso. A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que representa algo que não são. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com objetivos que busca transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são em cada momento. (RÜSEN, 2010, p. 56-57).

Dotado de racionalidade, o ser humano consegue, a partir de processos cognitivos, dar significados a si mesmo e a todas as coisas. É intrínseco nele um tipo de consciência valorativa que lhe franqueia a capacidade de construir um senso histórico e uma consciência de sua localização temporal. As experiências cotidianas e uma série de parâmetros socioculturais revelam a autonomia que cada indivíduo possui na interpretação, transformação, representação e em sua orientação no mundo.

Para Rüsen (2010) os indivíduos são agentes reflexivos que constroem a interpretação do mundo a partir de suas intenções. Nesse processo, as circunstâncias práticas do cotidiano se configuram como bases essenciais na construção dessa consciência histórica e que se tornam conteúdo vivo, múltiplo e emancipador na constituição e fabricação da realidade.

Dentro desta abordagem é importante ratificar o papel das operações mentais, pois, o indivíduo se torna uma espécie de hermeneuta que configura critérios, interliga-os e constrói a sua narrativa histórica. Todavia, não existe apenas uma única consciência histórica, mas, consciências históricas, uma vez que os indivíduos analisam o mundo a partir de diversos fatores socioculturais, econômicos, religiosos e ideológicos.

Nesse sentido, a escola pode ser vista como um lugar social de consciência histórica, pois, a ela foi dada a responsabilidade científica de ensinar os diversos processos que constituíram e ainda perfazem história humana. Através de uma mediação reflexiva, os alunos podem ter contato com a historicidade do seu povo, com sua cultura, com as diversas manifestações religiosas e até mesmo com os processos civilizatórios produzidos ao longo do tempo.

Além disso, é neste lugar de aprendizagem que tanto a escola quanto a universidade podem propiciar o espaço democrático para que toda consciência histórica tenha a liberdade de contar o seu modo de interpretar a realidade, mesmo que este não seja o parâmetro oficial estabelecido pelos cânones acadêmicos.

Deste modo, é tempo da educação em seus diversos campos e da formação acadêmico-universitária, abrir-se de modo real para as implicações concretas de seus paradigmas epistemológicos, fazendo com que o discurso teórico das multiplas percepções de mundo não seja descontruído ao particularizar algumas propostas interpretativas em detrimento de outras, por conta do preconceito teórico.

A comunicação e a construção do conhecimento efetuados na escola deve considerar as diversas consciências históricas que fazem parte dela. Esse tipo de valorização dará a essa instituição condições de problematizar as estruturas intelectuais de diversos indivíduos que não foram formados para a convivência saudável com o diferente. É no encontro de consciências históricas que podemos construir uma consciência histórica comunitária que é capaz de valorizar a história cultural do outro.

Por isso, cada sujeito na significação do mundo é um agente que transita explorando, analisando e conjugando novos significados a partir do que ele já tem. Desta maneira, aluno é capaz de reintrerpetrar o mundo a partir desse exercício racional, e a escola é um lugar importante na construção de novos paradigmas.

Considerações finais

Neste ensaio, a escola foi analisada a partir do paradigma certeuniano do lugar social. Sua tarefa envolve, dentre alguns elementos importantes, a comunicação científica e eficiente de um conteúdo programático. Isso lhe faculta a responsabilidade de produzir um tipo de formação que viabilize um caminho possível e de qualidade para a ascensão intelectual dos alunos.

Para que a sua tarefa seja efetivada, ou pelos menos se crie alternativas plausíveis na sua execução é fundamental que esse ambiente redescubra o seu papel teórico de educar. Nesse sentido, escola é uma associação de indivíduos que se reune com o propósito básico de aprender, e por isso, o seu fazer pedagógico deve conduzir a um processo de aquisição do conhecimento.

A sala de aula, de acordo com essa perspectiva, se transforma num lugar de pesquisa científica e de produção do conhecimento em que o ponto de partida teórico-metodológico é exatamente o con-

junto de informações que alunos recebem em todo processo de formação pré-definido pelo sistema educacional vigente.

Uma ação como esta resgataria um dos elementos científicos que constituiu a identidade filosófica da Modernidade: a ideia de que os fenômenos deveriam ser analisados detalhadamente, sendo preciso, para efetivação desse processo, o rigor teórico-científico a partir da razão, necessários para análise, compreensão e manipulação da realidade.

Além disso, outro elemento importante na escola está no fato de que ela lida diariamente com diversas moralidades, sendo necessária a compreensão do significado e do papel dos valores éticos na produção de uma convivência comunitária saudável. A ética, como ciência que estuda a moralidade humana tornar-se o veículo reflexivo para as problematizações necessárias.

O terreno da moralidade exige um olhar que seja provocativo, a fim de que processos de exclusões que ocorrem dentro da escola sejam afetados e desconstruídos, a partir de uma educação em valores que demonstre a importância, o papel e a dignidade de cada pessoa no exercício do seu protagonismo social.

E, finalmente, para que se complete essa relação de significados da convivência, a escola pode ser vista como um lugar social de consciência histórica. Todas as pessoas que presentes nesse ambiente de ensino agem intencionalmente no mundo e constroem sentidos históricos da existência. A construção de uma localização histórica e/ou senso temporal é o resultado de exercícios simbólicos racionais de indivíduos que revelam uma capacidade intuitiva.

Professores e alunos são agentes constituídos de significações históricas, eles querem e precisam compreender seus lugares no mundo. Isso nos possibilita a criação de uma conjugação teórica que apresenta o mundo em movimento e o movimento do mundo, indicando, nesse sentido, o papel da dialética como categoria epistemológica e ação reflexiva que constituem a educação emancipadora.

Deste modo, é evidente que a escola é um produto de um tempo e de um projeto político, entretanto, o seu fim pode não estar limitado ao seu início, visto que, no meio do processo, podemos redefinir sua identidade e objetivo. Essas possibilidades não anulam os aspectos significativos que perfizeram o cenário e o nascimento da escola, pelo contrário, elas, como os seres humanos, podem fazer novos modelos a partir de um conteúdo dado, utilizando-o, e ao mesmo tempo, redefinindo o projeto original, isto é, partindo da heteronomia até a conquista saudável de sua autonomia comunitária.

Referências

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e valores**. São Paulo: Summus, 2007.

CARVALHO, A. L. **Os caminhos perversos da educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAIA, P. C. *et al*. **Introdução à educação cristã**. Brasília: Monergismo, 2013.

MOREIRA, A. F. B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. *in:* COSTA, M. V. (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PUIG, J. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

REIS, J. C. **Teoria e história**: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ROVERE, M. H. M. **Escola de valor:** significando a vida e a arte de educar. São Paulo: Paulus, 2009.

RUSEN, J. **Razão histórica**: teoria da histórica: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2010.

SILVA, S. A. **Valores em educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes, 1988.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *in:* COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPÍTULO 15

"COM-PASSOS": NARRATIVA DE UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCENTE

Renata Costa

Vinte sete anos após formatura em Psicologia consolidam um caminhar que me faz vislumbrar um amanhã com marcas de uma contemporaneidade que se impõe mediante demandas, que reconfiguram as formas tradicionais de práticas docentes.

Como "metodologia" de escrita deste texto, faço aqui uma "viagem pelos túneis do tempo" da minha trajetória profissional, ou seja, é um trabalho autobiográfico. Nessa trajetória, apesar de ter feito incursões por serviços no âmbito da saúde mental[67]; atuação em psicologia clínica para atendimento psicanalítico de adultos em consultórios particulares e em uma clínica de Reprodução Humana[68]; atuação como Psicóloga Forense[69] etc. Focarei aqui em minha formação e percurso como docente; até porque, de certa forma, resultam da síntese de todas as experiências citadas acima.

Há quase um quarto de século exerço docência em Instituições de Ensino Superior, inicialmente, foram dez anos na rede privada de Ensino Superior em Cuiabá e Várzea Grande. Desde março de 2008 sou servidora pública da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde ocupo o cargo de docente do departamento de Psicologia, ministro aulas em disciplinas do curso de Graduação em Psicologia, e já ministrei disciplinas de Psicologia nas licenciaturas da UFMT, como no PRIMSCAV[70], por exemplo. Atualmente, estou Coordenadora de Ensino do Curso de Graduação em Psicologia (gestão 2020-2022).

67 De 1998 a 2000 prestei um trabalho voluntário como Psicóloga Clínica na ala de Internação da Unidade I do Centro Integrado de Atenção Psicossocial Adauto Botelho (CIAPS), da Secretaria Estadual de Mato Grosso. Entre 2004 e 2005 exerci a função de Psicóloga na equipe Psicossocial do Centro de Atenção Psicossocial Adolescer (CAPSad), unidade destinada ao atendimento de adolescentes. Participei, inclusive, como membra da equipe que projetou a inauguração desse CAPS em Cuiabá/MT.

68 Clínica que realiza tratamentos para auxiliar pessoas, sejam casais (nas mais diversas configurações) ou maternidade/paternidade solo, na reprodução, por motivos diversos. A Psicologia pode auxiliar em diversos aspectos, como por exemplo, atendimentos clínicos aos pacientes com o intuito de trabalhar questões emocionais relacionadas (ou não) a este difícil tratamento, nas dimensões psicológicas, sociais, fisiológicas, que interferem sobremaneira na dinâmica familiar e subjetiva dos envolvidos.

69 Psicóloga lotada no Setor Psicossocial da Vara da Família da Comarca de Cuiabá, Fórum da Capital.

70 Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde do Adulto e do Idoso com ênfase em Atenção Cardiovascular.

Minha formação na carreira docente, deu-se pela graduação (1991-1995) e mestrado em Psicologia (2002-2004), especialização em Psicologia Clínica na Abordagem Psicanalítica (1996-1998) e doutorado em História (2014-2018). Toda minha formação ocorreu na rede privada, subsidiada por meus familiares, com exceção do meu doutorado, que foi realizado na UFMT, com direito a afastamento remunerado possibilitado pelo meu vínculo de servidora pública federal e por meio de uma bolsa cedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (Fapemat), de 2015 a 2018.

Realizei o mestrado pela Universidade Católica de Brasília/DF (UCB). As dificuldades encontradas neste momento foram além das acadêmicas, inerentes aos meus estudos. Neste contexto, vivenciei obstáculos financeiros, emocionais e sociais. Houve dificuldades no campo financeiro, pois, apesar de na época já atuar como docente no ensino superior de uma instituição de ensino em Cuiabá/MT, esta, era de rede privada, da qual recebi licença não remunerada por um período total de 18 meses para estudar. O que me garantiu a possibilidade de retorno ao trabalho pós-qualificação. Porém, financeiramente, não obtive nenhum respaldo para arcar com os custos das mensalidades do mestrado, moradia, alimentação, transporte público, compra de livros.

Os obstáculos emocionais e sociais provieram da necessidade de ter que morar sozinha, devido a oportunidade de cursar um mestrado em outro estado, logo, fora impelida a experienciar vivências diversas, de uma cultura muito diferente da capital mato-grossense, em uma cidade com rotinas e culturas muito diversas do lugar onde cresci, estudei e onde residia minha família. Brasília/DF tem seus encantos culturais, mas a configuração das relações sociais funciona em uma outra lógica, voltada à política, aos estudos, aos concursos, às embaixadas e suas multiculturalidades. Contrário a tal lógica, o período do mestrado foi um período de isolamento social (quase que) absoluto. Na época, este conceito representava, para mim, estar sozinha em meu espaço de estudos, portanto, o isolamento era uma condição cultural, e não sanitária. Em uma sala com mais de dez alunos, foi apenas com uma colega que pude construir uma relação social de afeto e colaboração acadêmica, com os demais colegas não consegui estabelecer uma rede de apoio.

Mas, como eu tinha como único objetivo morar em Brasília para cursar o mestrado, sublimei todas as minhas energias psíquicas nos meus estudos (créditos e escrita da dissertação). Apresento o resultado desses estudos copiando o resumo da minha dissertação intitulada ***Para além da maternidade: outras formas de subjetivação do feminino***, orientada pela Professora Doutora Ondina Pena Pereira,

> Pesquisou-se as representações sociais da cultura ocidental moderna, mais especificamente a brasileira, que tendem a associar o feminino com a maternidade. A perspectiva não-essencialista para a maternidade foi eleita para fundamentar tal tarefa, assim remontou-se à construção deste fenômeno de representação social. Apreender quais as formas de subjetivação que emergiriam do conceito de mulher, caso houvesse uma dissociação entre esse e o

> conceito de mãe, e refletir sobre os atuais significados dessas representações sociais foram os objetivos deste trabalho. A pesquisa de campo definiu como sujeito dois grupos de mulheres que dizem, atualmente, não à maternidade: as mulheres inférteis e as que escolheram deliberadamente não ter filhos. A cadeia significante que perpassa os níveis sociológicos e subjetivos da realidade feminina referenciada à maternidade foi o instrumento através do qual analisou-se a atual vitalidade da associação do feminino com a maternidade no contexto cultural em questão. A pesquisa de campo foi sediada no Hospital Universitário Júlio Müller, da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá/MT. Concluiu-se, na pesquisa de campo, que, no feminino tanto há mulheres que se referenciam pela maternidade como há outras que "escolheram" significados para suas feminilidades. Além disso, outros fatos empíricos não previstos aqui emergiram nos debates, como por exemplo: 1) a interferência de vivências infantis de cada mulher como fatores decisórios para suas escolhas de postura diante da maternidade; 2) a alteridade; 3) a liberdade; entre outros pontos. (COSTA, 2004).

Acrescento aqui uma outra importante produção acadêmica advinda do meu percurso no mestrado, um capítulo de livro de minha autoria e conjunto com minha orientadora de mestrado, intitulado "Saber médico e saúde da mulher: uma leitura crítica dos discursos hegemônicos sobre o corpo" (COSTA e PEREIRA, 2006), que é um derivado da pesquisa que lá desenvolvi. Porém, minha dissertação não gerou nenhum produto científico publicado, logo, permanece inédita até o momento. Mas, com certeza, foi por onde comecei minha formação como pesquisadora e iniciei a consolidação da minha formação na docência. Foi a partir do mestrado que firmei um compromisso com a potência da pesquisa em Psicologia, com a ética, com a realidade social e subjetiva dos sujeitos que compõem a nossa sociedade e cultura, e, principalmente, fundamentei minhas leituras epistemológicas em Psicologia e em Psicanálise. Epistemologia, que me ensinou o respeito às diversidades teóricas e práticas da Psicologia; sinto muito por vários colegas meus não terem tido a mesma oportunidade de aprender a respeitar as diversidades teóricas e práticas da psicologia.

Com relação ao doutorado, tive a oportunidade de cursá-lo no conforto da minha casa e próxima da minha família, com afastamento remunerado e bolsa da estudos, logo, o dinheiro e a falta de uma rede de apoio não foram problemas. No entanto, desta vez, desalojada de meus referenciais teóricos e metodológicos, pois cursei o "corajoso doutorado fora de área".

Após um extenso trabalho em discussões teóricas e estudos que se iniciaram já na preparação para a seleção de doutorado, esta, caracterizada por árduas horas de estudo, e eu, executando um trabalho extenuante na docência, com um filho em casa vivenciando a primeira infância. Estudos, esses, que continuaram, nos créditos do doutorado, pós-aprovação no seletivo, que, para mim, foram muito intensos – e até penosos. Comecei a me habilitar a percorrer e discorrer em outros espaços, outras leituras, e, até diria, outros tempos – históricos, políticos, tecnológicos, sociais.

Eu, que nunca havia visitado, "turisticamente dizendo", um Arquivo Público, especificamente, o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional/UFMT (NDHIR), a Biblioteca Nacional Digital[71], especialmente a seção da Hemeroteca Digital[72], vi-me impelida a fazer destes espaços físicos e virtuais os meus principais campos de pesquisa documental para fundamentar minha tese de doutorado. A primeira sensação foi de medo, de não saber o que e como fazer, mas descobri um grande amor pelos arquivos, por aquele silêncio do espaço típico de um arquivo público, mas repleto de vozes e histórias de nossos antepassados. Naqueles espaços habitam histórias, contidas em fotografias, que nunca imaginei tomar conhecimento. Atento-me ao uso de luvas e máscaras, não devido ao risco de contaminação pela Covid-19, mas para proteger a integridade de documentos, fotos, versos, originais que, muitas vezes, são as únicas testemunhas daquele passado. Foi uma viagem pelos "túneis do tempo". O medo tornou-se paixão, como não?

Figura 1: Sala de pesquisa do Arquivo Público

Fonte: Disponível em: http://www.apmt.mt.gov.br/site/consulta-ao-acervo/. Acesso em: 29 dez. 2021.

Foi a partir dos resultados das incursões nos espaços de pesquisa documentais, articulados às teorias que havia estudado, mais as orientações que recebi de minha orientadora de doutorado, que consegui produzir minha tese. Sintetizo-a, copiando aqui o resumo desse trabalho, intitulado ***Avigorar o Corpo, robustecer o cérebro: Instrução Pública e Saúde Infantil em Cuiabá (primeira metade do século XX)***, no qual fui orientada pela professora Leny Caselli Anzai

71 Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/ Acesso em: 15 out. 2021.

72 Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/ Acesso em: 17 out. 2021.

> A primeira metade do século XX no Brasil foi cenário de grandes transformações, e o período foi marcado pelo desejo de uma elite política e econômica de superar os problemas do país, elevando-o a patamares considerados "civilizados". Aos graves problemas brasileiros já existentes juntaram-se outros, como aqueles provocados pela chegada de imigrantes. As péssimas condições de vida nas grandes cidades levaram ao aumento da criminalidade, ao abandono de crianças e, de um modo geral no país, à disseminação de doenças e alto grau de mortalidade. Difundia-se então no país um forte discurso de que a saúde do povo seria obtida com a prática de medidas higiênicas e de segregação de pessoas que provocassem os então denominados "males sociais". Nesse contexto emerge um movimento de valorização das crianças enquanto o "futuro da nação", a demandar proteção, amparo e cuidados do governo central. É nesse contexto que o presente estudo se insere, ao analisar o lugar que as crianças ocuparam na sociedade cuiabana na primeira metade do século XX, com foco em três pontos: o espaço escolar, a atenção à saúde e o âmbito familiar. Procuramos pelas vozes dessas crianças em fontes de diferentes origens: oficiais, como leis e regulamentos, nacionais e estaduais; notícias divulgadas em jornais e revistas; registros impressos de memórias, interpretando a informações obtidas à luz de estudos sobre o tema. Desse modo, ao procurar pelas vozes das crianças cuiabanas, buscamos analisar o vivido por elas, seus locais de pertencimento, e as políticas de Estado aplicadas a elas na primeira metade do século XX. (Costa, 2021).

No Doutorado, dentre outras importantes discussões teóricas, percebi o quanto há ***Diálogos Possíveis (e necessários) entre a História e a Psicologia*** (COSTA, 2017). Esses, são diálogos (quase) todas as vezes negligenciados em escassos encontros entre profissionais de ambas as áreas. Além disso, foi no bojo destas discussões que conheci os organizadores deste livro, o professor Renilson Rosa Ribeiro, como corpo docente do doutorado (PPGHis/UFMT) e a professora Carolina Seixas Lima, como colega deste percurso acadêmico, a quem agradeço muito a oportunidade de fazer esta "viagem retrospectiva e reflexiva" por alguns pontos cruciais do meu passado profissional e da minha formação acadêmica até o momento atual.

Irei me ater a este ponto de discussão no que se refere às **convergências, divergências e complementariedades** entre alguns conceitos pertinentes às duas áreas de conhecimento. Há diversos pontos de interseção entre a Psicologia e a História, porém, percebo claramente que há uma série de lacunas nos possíveis (e necessários) diálogos entre ambas as áreas do conhecimento. Destaco as discussões sobre os conceitos: homem e corpo; tempo em história, anacronismo; tempo em Psicologia e em Psicanálise; arquivo.

Homem e Corpo

Os conceitos de **homem e corpo** são os primeiros aos quais me dediquei a analisar. Ambas as áreas de conhecimento podem ser consideradas ciências humanas, portanto, há o **homem como objeto de estudo,** cada qual dedicando uma(s) dimensão(ões) do mesmo**.** Porém, dentre os inúmeros aspectos dos quais a Psicologia trabalha, a **subjetividade** tem um espaço bastante privilegiado nas discussões.

Figura 2: Dimensões da subjetividade

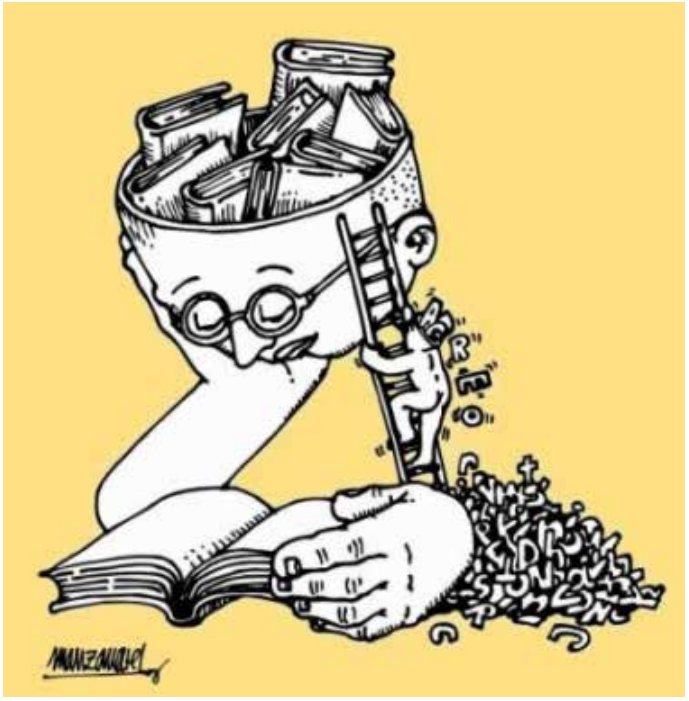
Fonte: Disponível em: https://br.depositphotos.com/174924688/stock-photo-realms-of-shape-division.html. Acesso em: 29 dez. 2021.

Se por um lado, define-se subjetividade como síntese singular e individual, constituída ao longo do desenvolvimento de cada um de nós e das nossas vivências da vida social e cultural. Por outro lado, essa síntese nos identifica enquanto totalidade, na medida em que os elementos constituintes são experienciados no campo comum da objetividade social (BOCK, 2002).

Desta definição, infere-se uma articulação com o campo de saber da História. O campo comum compartilhado de tal objetividade social resulta diretamente da construção sócio-histórica de primordiais bases psicológicas deste ser humano, a saber: a linguagem falada e escrita, o pensamento, a consciência, a memória social, a cognição, os instrumentos, o trabalho. Portanto, a **constituição de subjetividade,**

principalmente em sua dimensão social, deve ser analisada também à luz da História da humanidade.

Figura 3: Elementos constitutivos da subjetividade

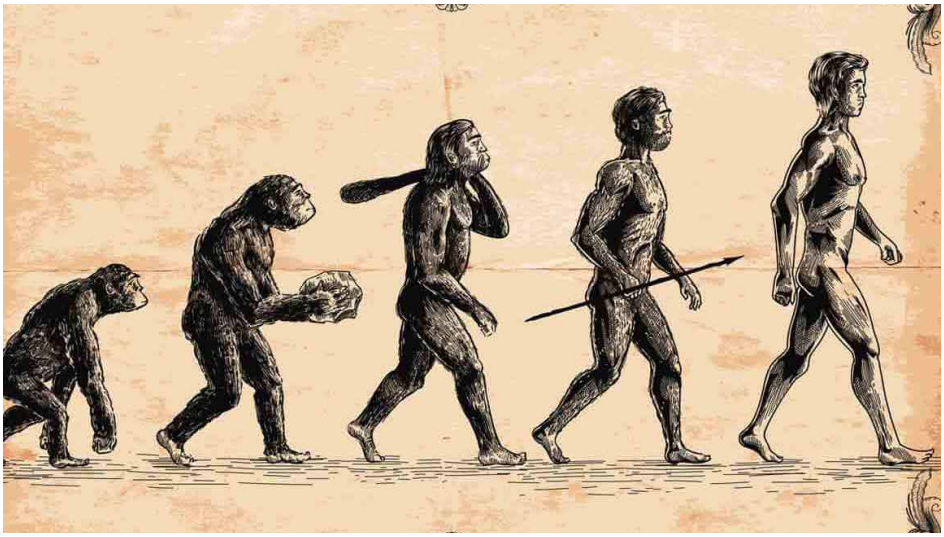


Fonte: Disponível em: https://blogeditoradaunicamp.com/2019/09/09/a-arte-da-memoria/. Acesso em: 29 dez. 2021.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, temos o conceito de **corpo** que também recebe destaque em ambas as áreas. Na Psicologia, pensa-se a constituição do **corpo** do sujeito como efeito da constituição da subjetividade, acima citada. Em uma leitura sócio-histórica da Psicologia, para cada recém-nascido na história, impõe-se a complexa tarefa de internalizar as referidas bases psicológicas do local e do tempo em que nasceu. Essa é a única condição que lhe concede o *status* de humano, pois, essas não inatas. "O homem ao nascer, é candidato à humanidade e a adquire no processo de apropriação do mundo." (BOCK, 2002, p. 91).

Neste sentindo, podemos inclusive entender as diversas facetas que o corpo assume nos diferentes tempos históricos e espaços geopolíticos, considerando diferentes configurações a partir de episódios históricos como: guerras, epidemias, pandemias, escravidão, nascimento de uma nação republicana, processo de modernização, higienização dos sujeitos etc. O que é representado pela famosa imagem abaixo, que escalona o corpo do homem ao longo da humanidade, que vai desde o homem primitivo recém-liberto da condição quadrúpede, até o homem nas condições atuais de existência.

Figura 4: Linha evolutiva do homem ao longo do tempo



Fonte: Disponível em: https://lobopopart.com.br/a-historia-da-pintura/. Acesso em: 29 dez. 2021.

A representação desta imagem é o efeito de milhares de sucessivas evoluções, resultantes das apropriações e internalizações das bases psicológicas e fisiológicas do contexto sócio-histórico de seu nascimento, que fez com que o corpo humano evoluísse psicológica, ontológica e filogeneticamente até os dias atuais.

Tempo

Como pensar o conceito de tempo em ambas as ciências? A Psicologia trabalha o **tempo do sujeito psicológico**, ou seja, os processos adquiridos de desenvolvimento psicológico, nos aspectos sexual, social, cognitivo. Dividindo em níveis diferenciados de expectativas de comportamentos, desde o nascimento até a terceira idade, atingindo cada vez mais completos graus de maturidade e estabilidade de todos os aspectos psicológicos de cada sujeito (BOCK, 2002).

Aprofundando as discussões relacionadas ao **tempo** no campo "Psi", têm-se as contribuições à luz da Psicanálise, que se iniciaram em Sigmund Freud. E aqui, mais do que apresentar o conceito de tempo no **tempo** no campo "Psi", destaco a atemporalidade do inconsciente e suas formações, como, por exemplo, a dinâmica da historicização e indestrutibilidade do sintoma e do desejo, que interrogam as definições mais comuns de tempo. No esquema temporal do sintoma, um evento traumático que estaria localizado em um tempo passado, quando operado pelo recalque, "presentifica-se" em sintoma atual. Outra implicação pode ser percebida pela construção dos possíveis rearranjos cronológicos provenientes das lembranças encobridoras, em que há "a revisão do esquema lógico da anterioridade da causa em relação à consequência, com o só-depois." (AREL, 1998, p. 83).

Ao se abordar tempo em análise, é sabido que aquele que opta por falar de seus tormentos àquele que elege como analista, irá produzir uma narrativa de seus sofrimentos psíquicos pela via da historicização de sua história subjetiva, que pode se restringir à atualidade ou apelar para lembranças antigas, que podem ter protagonistas já ausentes, ou seja, sujeitos que já estiveram presentes, mas não mais. (CHEMAMA, 1995).

Figura 5: Salvador Dalí. A persistência da memória, 1931. Óleo sobre tela, 24 cm x 33 cm. Museu de Arte Moderna, Nova Iorque

Fonte: Disponível em: https://lqes.iqm.unicamp.br/canal_cientifico/lqes_news/lqes_news_cit/lqes_news_2007/lqes_news_novidades_1055.html Acesso em: 29 dez. 2021.

A história trabalha o **tempo histórico, buscando evitar o anacronismo**. À luz do Dicionário de Conceitos Históricos, no verbete sobre tempo, a História pode ser definida como o estudo das atividades e produções humanas, ou seja, da cultura, ao longo do tempo. O que articula claramente o conceito de História ao de Tempo. A palavra "tempo" pode designar, em português, coisas diferentes, desde o clima ao tempo histórico, o tempo cultural. Como produção humana, o tempo é um instrumento da História, a exemplo do calendário e da cronologia – maneira de representar os acontecimentos históricos no tempo, neste contexto o calendário presta-se como uma noção de contagem do tempo. A História é a experiência humana pensada no decorrer do tempo, que é indagado por todas as culturas humanas acerca de sua natureza. (SILVA e SILVA, 2009).

Figura 6: Linha do tempo da história

Fonte: Disponível em: https://historia-da-arte.info/images/Imagens/linha-tempo-historia-arte.jpg. Acesso em: 29 dez. 2021.

O conceito de anacronismo, pode aqui ser inferido pela desconsideração dessa discussão de tempo na história, seria pensar uma experiência humana descontextualizada de seu tempo histórico. O anacronismo consiste em utilizar os conceitos e ideias de uma época para analisar os fatos de um outro tempo, por exemplo, julgar uma mãe que entrega seu filho a uma "ama-de-leite" no início do século XX à luz das configurações da maternidade no início do século XXI. Esse, deve ser evitado em qualquer pesquisa histórica, e até mesmo da Psicologia. Entretanto, os psicólogos parecem desconhecer e desconsiderar o conceito de anacronismo, o que pode implicar em inúmeros reducionismos.

Assim sendo, a partir destas breves pinceladas sobre o conceito de tempo, tanto para a Psicologia, quanto para a Psicanálise, como para a História, é possível compreender que se deve levar a sério tal conceito, devido ao fato de estar no cerne de suas discussões.

Arquivos

A História tem como principal fonte de trabalho **os arquivos materiais**, e o Historiador utiliza-os como fontes de pesquisa para a (re)construção de uma realidade histórica.

Em contrapartida, a Psicologia tem como objeto de trabalho a **realidade subjetiva**, que também se trata de uma construção e um arquivo, digamos assim, resultante de experiencias vividas pelos sujeitos ao longo de suas vidas, contudo, o foco é nas questões singulares de cada sujeito. Neste ponto, apresento aqui a discussão fundamentada por Elisabeth Roudinesco (2006), em seu livro ***A análise e o arquivo***, em que a autora aborda as similitudes entre **realidades (histórica e subjetiva), os efeitos**

dos recalques e o retorno deles aos sujeitos. Explicando a tese de Roudinesco, os efeitos traumáticos que não forem simbolizados, irão, inevitavelmente, se repetir, como uma compulsão à repetição, tanto na realidade histórica como na subjetiva.

Outros Conceitos

Destaco que conceitos como **sexualidade, libido, memória, desejo e recalque**, são recorrentes na Psicologia, porém, pouco considerados na História, ainda que alguns historiadores tenham se dedicado a esta discussão, como, por exemplo, Durval Muniz de Albuquerque Júnior[73], em seus estudos sobre **memória, saudades, sensibilidades, masculinidades**.

Ao citar Michel Foucault e muitas de suas obras sobre o assunto, que tematizam e polemizam sobre a história da sexualidade, da loucura, da microfísica do poder, do vigiar e punir, posso afirmar que elas são **perfeitas interseções** entre a Psicologia e a História.

Encerrando as discussões sobre os diálogos entre a História e a Psicologia, destaco a necessidade de potencializar os diálogos entre todas as ciências humanas, pois, apesar de elas comporem um grupo epistemológico mais ou menos definido, há hiatos de ordens diversas que ainda impedem que as complementariedades entre tais ciências sejam consideradas. A ausência de diálogo entre tais grupos de pesquisadores é nociva para todos os envolvidos.

Colhendo os frutos da minha formação e trajetória acadêmica

A Especialização em Psicologia Clínica na abordagem psicanalítica, pela Universidade Tuiuti do Paraná (Curitiba – 1996-1997), agregada à minha formação como analista na Biblioteca Freudiana de Curitiba[74] e no Laço Analítico em Cuiabá[75], compuseram minha formação como Psicanalista, o que sustentou minha clínica em consultório particular, subsidiou que eu ministrasse aulas em disciplinas com ênfase clínica e estágio básico supervisionado na área da saúde, bem como compor o corpo docente do Aperfeiçoamento em Psicologia Clínica da UFMT. Projeto, em breve, começar a assumir encargos docentes em estágios específicos (graduandos em psicologia do 9º e 10º semestres), na ênfase "saúde e sofrimento psíquico".

O exercício da docência pós-retorno de afastamento para qualificação docente foi um desafio. Neste início, busquei ministrar aulas de Psicologia da Educação nos cursos de licenciaturas da UFMT, pois acreditava que as discussões sobre a educação e espaço escolar como suportes do Estado para a constituição da nação brasileira pudessem ser incorporadas nestas disciplinas com os futuros profes-

73 Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do;jsessionid=66819DB7C7755077431D18DEA6888308.buscatextual_3

74 Disponível em: https://bfreudiana.wixsite.com/bibliotecafreudiana/a-instituicao

75 Disponível em: https://www.lacoanalitico.com.br/cuiaba

sores egressos da UFMT. Também almejei agregar esta temática de pesquisa ao curso de Psicologia. Aventurei-me a propor um projeto de pesquisa intitulado "A infância em Cuiabá na primeira metade do século XX", buscando orientar trabalhos de conclusão de curso (TCC) na graduação em Psicologia, acreditando que, a continuidade da minha pesquisa de doutorado daria continuação a historicização sobre a realidade da infância brasileira. No doutorado, foquei em um tempo histórico em que esta faixa etária era subjugada pelo Estado, pelos discursos da eugenia, higienismo e teorias racistas. O avanço proposto era que, mediante um projeto de pesquisa, continuasse pesquisando no Arquivo Público e no NDIRH em busca de historicizar uma "girada linguística" que recoloca o papel dos infantes, adquirindo agora o *status* de "criança protagonista", a criança com voz e vez. As crianças que vislumbrei em meu doutorado precisavam se fingir de caladas.

Bom, com relação as aulas nas licenciaturas, foram muito boas, mas, a pesquisa sobre a infância em Cuiabá não despertou a atenção de nenhum graduando da Psicologia. Encerrei-a com a continuidade da minha pesquisa sobre o tema, publicação de alguns produtos científicos resultantes da pesquisa, embora, sem parceiros de trabalho na Psicologia. O que somente confirma como as áreas da Psicologia e da História não se animam em dialogar. Como se fosse possível pensar a criança na escola atualmente sem buscar as raízes históricas dos discursos que subsidiam as atuais políticas públicas.

Passados 18 meses do meu retorno do doutorado, em março de 2020, veio a pandemia da Covid-19. Trouxe o isolamento social – agora sim por uma demanda sanitária, com o intuito de barrar a transmissão do vírus. Juntamente, veio o trabalho remoto, a explosão das reuniões virtuais, das telas de computador, repletas de pessoas sem rostos, das possibilidades de estar em dois ou três lugares ao mesmo tempo (por exemplo, nas plataformas de reunião virtual *GoogleMeet* e *Zoom)*, aulas sincrônicas, aulas assincrônicas, dentre outras inúmeras quebras de paradigmas do que eram as vivências da docência em uma sala de aula universitária na modalidade presencial, tradicionalmente conhecida.

O espaço e o tempo foram desconfigurados pela *internet*. Não se cobra mais a presença do aluno em sala de aula, o aluno pode cursar, concomitantemente, uma disciplina na UFMT – Campus Cuiabá, na UFMT – Campus Sinop e até mesmo participar de uma mobilidade internacional virtual, ou seja, estudar em outro país, ainda morando em sua casa. Bem como o aluno "pode" trabalhar ao mesmo tempo em que cursa uma disciplina em sua graduação. Muitos alunos não compreendem mais prazos e trâmites processuais da instituição. Temos alunos do 2º e 3º semestres que nunca pisaram no campus da universidade, ou pisaram somente por algumas horas, para fazerem suas matrículas. Temos uma universidade sem Restaurante Universitário, sem Casa do Estudante, bibliotecas, embora seus livros não sejam lidos, sem aulas de campo, sem laboratórios, sem estágios presenciais. Reuniões sem bolos e nem cafés. Atendimentos psicoterápicos virtuais, brinquedos nas brinquedotecas, sem crianças para brincar. Piscina, sem ninguém para nadar.

O espaço físico da UFMT virou um imenso espaço de esporte e lazer ao ar livre e encontros entre amigos. Isso eu amei e até usufrui muitas vezes, como cidadã e como quem ama esse espaço.

Em maio de 2020, surgiu o compromisso que assumi com a coordenação, ou seja, meu biênio no cargo da coordenação de curso de graduação em Psicologia da UFMT está encerrado em abril de 2022.

Exerci todos os atos de uma coordenação de curso de graduação na UFMT que, são pareceres em solicitações discentes e docentes sobre:

a. matrícula de aluno e ajuste de matrícula;
b. análise de pedidos de trancamento de matrícula e exclusão de componentes curriculares;
c. presidência de colegiado (com periodicidade semanal ou quinzenal);
d. aproveitamento de estudos;
e. atividades complementares;
f. exação curricular e até outorga de grau (função da coordenação inaugurada devido a necessidade do distanciamento social, o que gerou o evitamento de colações de grau tradicionais em espaços alugados e presença física de autoridades da UFMT, formandos e família);
g. mobilidades acadêmicas, virtuais e presenciais;
h. monitorias nas disciplinas de graduação;
i. monitorias de acessibilidade e outros auxílios da PRAE;[76]
j. estágio em Docência;
k. participação em grupos de *WhatsApp* com os outros quase 90 Coordenadores de curso da instituição;
l. lives da PROEG[77] e dos Coordenadores, para tratar de assuntos que afetam diretamente a Coordenação de Curso;
m. comunicação à CAE[78] a respeito de falecimentos de alunos (não houve, na Psicologia, até o momento, mortes por Covid-19, mesmo assim, houve dois falecimentos por causas cardiológicas);
n. atualização do Regulamento Interno de Atividades Complementares;
o. criação do Regulamento Interno de Estágio Não Obrigatório;
p. participação do NDAE;[79]
q. atualizações da página da Psicologia, no *site* da UFMT;[80]
r. criação de estratégias de comunicação entre a comunidade acadêmica da Psicologia, quando estabelecemos a figura do **Professor-Referência**[81], por exemplo;

76 Pró-Reitoria de Assistência Estudantil.

77 Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

78 Coordenação de Administração Escolar.

79 Núcleo Docente Assistencial Estruturante.

80 Disponível em: https://ufmt.br/curso/psi

81 Professor-Referência: dispositivo pensado para que as turmas do curso de Psicologia tenham um Professor (escolhido pela turma) para transmitir as comunicações e fazer uma primeira mediação entre as demandas acadêmicas e a Coordenação, a partir das especificidades de cada turma.

s. retomada do projeto **"Espaço e Tempo da Palavra**" – Facilitação do acesso de estudantes a Professores-Referência;[82]
t. estabelecimento de diálogo com graduandos em situação de saúde vulnerabilizada (temporária ou permanente), em busca de estabelecer estratégias e ações que facilitassem o atendimento das demandas dos discentes.

Essas são as principais atribuições de uma coordenação de curso de graduação, pelo menos as mais cotidianas, com exceção das extraordinárias, devido ao risco de contaminação pela Covid-19; todas foram desenvolvidas remotamente. Como Coordenadora de Curso, passei presencialmente pelos corredores do Instituto de Educação uma única vez.

Reforço que, as atribuições realizadas durante o meu mandato como Coordenadora foram com o intuito de reforçar que, a UFMT e seus técnicos e docentes públicos não deixassem de cumprir seus papéis enquanto instituição de ensino superior, entretanto, o fizeram na modalidade virtual.

Ademais, a UFMT agregou um papel social durante a pandemia, como um dos mais importantes Polos de Vacinação contra a Covid-19 da Secretária Municipal de Cuiabá. O que me possibilitou ter a emoção de receber duas doses desta vacina, no solo da UFMT.

Agora, estamos preparando o retorno presencial das atividades na UFMT para abril de 2022. Entretanto, é característico de uma pandemia não haver certeza de que isso seja realmente possível, até porque surgiu recentemente uma nova variante do vírus, a Ômicron, além das ações de negacionistas e da disseminação de *fakes news* que resulta em vacinas de mais, para braços de menos.

Projetando o amanhã, que sempre haverá

A partir da presente reflexão autobiográfica sobre a história da minha formação e das minhas práticas docentes ao longo das minhas quase três décadas de formada, vislumbro sempre que haverá um amanhã, com marcas da contemporaneidade, destacando as marcas da pandemia deixadas pela Covid-19.

Pelos "com-passos" da minha formação, concluo que, com as reflexões que pude fazer sobre as convergências, divergências e complementariedades entre a Psicologia e a História, percebi o quanto os estudos em História complementaram minha formação, em contrapartida, afirmo que a Psicologia muito tem a dizer para a História, também. Porém, ainda vejo pouca disposição para o diálogo, entre ambas as partes. Hoje, sinto que, após publicar minha tese em livro em 2021, um ciclo deveria se fechar com a História, mas, sei que isso não é possível, pois conhecimento adquirido é indestrutível.

82 Dispositivo que a Coordenação e o Colegiado de Curso fundaram para dar espaço e tempo para circular as palavras em torno de demandas acadêmicas dos discentes e docentes.

Então, para propor erigir uma ponte que possa evitar e/ou suprimir os hiatos entre as ciências humanas, recorro a uma outra prática profissional que exerço há mais de uma década, e que me trouxe um importante instrumento de diálogo com vistas a lidar com a complexidade dos homens: as equipes multidisciplinares. A PRIMSCAV, assim como todas as demais residências multidisciplinares que já datam de mais de dez anos no Brasil, visam, justamente, fomentar discussões entre diversas profissões da área da saúde. Somente pela formação das equipes, que vai muito além de disponibilizar alguns profissionais para trabalharem juntos, pode-se tentar dar conta das complexidades do homem; o que se intensifica ainda mais com a pandemia. Sugiro que seja fomentado cada vez mais o trabalho em equipe, que é tão almejado na área da saúde e entre as ciências humanas. Uma única profissão é impotente para pensar o homem e suas questões inerentes.

Trabalhar como Psicóloga Forense, como Psicóloga Clínica em consultórios particulares, em Clínica de Reprodução Humana, em Hospital Psiquiátrico, em CAPS, capacitou-me a entender a plasticidade do trabalho em saúde mental. Em outras palavras, em todos os contextos profissionais nos quais atuei como Psicóloga, ao longo dos meus 27 anos de formada, o trabalho com a saúde mental esteve presente.

Infiro o mesmo raciocínio com relação à História. Há como se pensar os personagens da história, sejam os heróis ou os populares, sem se sensibilizar com suas questões de saúde mental, mesmo que, em sua maioria, eles já estejam sepultados? Ao ler sobre os personagens da história, facilmente via-me impelida a observar mais a fundo suas questões, levando em conta as repercussões e ressonâncias que cada vivência daquela causava no psiquismo das pessoas. Deparei-me com relatos históricos de professores alcoolizados em sala de aula no início do século XX em Cuiabá; viajantes do século XVIII com indícios de depressão; governantes frustrando-se ao descobrirem a impossibilidade de coibir todos os maus instintos dos adolescentes, mesmo que eles regimentem em documentos oficiais esta ousada atribuição aos inspetores nas escolas; crianças e adolescentes proibidos de manifestarem seus interesses, em prol dos interesses do Estado; trabalho infantil (Pedagogia do Trabalho); adolescentes tendo que "emprestar" seus braços para que linfas advindas das capitais do país fossem ejetadas em seus braços e assim se produzirem, em seus corpos, vacinas para as epidemias (o mesmo que se faz hoje em cavalos, após aprovação em comitê de éticas em pesquisa animal); marginalidade juvenil; fome; guerras; escravidão; estupros de escravas pelos senhores; bastardia; impossibilidades múltiplas impostas aos corpos femininos, como a falta de recursos contraceptivos, não poderem trabalhar sem autorização dos maridos ou pais, não poderem votar; dentre infindáveis outros exemplos. Portanto, trago aqui inúmeros argumentos que ressaltam a importância de estabelecer um diálogo entre a Psicologia e a História. Se não se pode mais transformar a vida dos mortos, que possamos aprender com ela para melhorar a vida dos vivos.

Quanto à minha prática docente, concluo com uma breve aposta sobre o futuro da educação na pós-pandemia. Hoje fala-se de um "novo normal", que seria a inauguração de um padrão de comportamento advindo das mudanças de hábitos decorrentes da pandemia da Covid-19. Não posso aceitar isso e nem apostar que o futuro da educação será de acordo com as configurações atuais do ensino flexibilizado (aulas e estágios remotos; sem cobrança de presença nas aulas; sem interação presencial entre os alunos; sem laboratório; uma série de outros prejuízos). Não estamos vivendo a implantação do Ensino à Distância (EaD) nas universidades públicas, antes fosse, pois, os moldes atuais da educação estão muito aquém da EaD, esta, exige uma série de outros dispositivos que não estão ocorrendo (material especifico; tutor; regulamentação adequada para seu funcionamento). Estamos vivendo um caminhar rumo à destruição total do ensino.

Diante do exposto, finalizo dizendo que, do tripé "ensino-pesquisa-extensão", o que mais foi fragilizado fora o ensino, as outras duas pernas até se beneficiaram das práticas virtualizadas adotadas pelas universidades. Sei que o maior desafio que as universidades públicas terão é o retorno ao modelo presencial de aulas aos moldes anteriores à pandemia. Já havia muitos problemas que somente se agravaram, ou seja, o que era ruim, piorou, e o que era bom, não existe mais.

Se bem que alguns padrões de comportamento da pandemia até gostaria que continuassem, como, por exemplo, a virtualização de congressos, de grupos de estudos, de bancas de defesa de TCC, dissertações e teses. Com relação à modalidade híbrida destes últimos eventos – possibilidade de encontros virtuais e presenciais –, acredito que isso não mudará mais.

São as marcas de uma contemporaneidade que se impõem com demandas que reconfiguram às formas tradicionais de práticas docentes e de atuação profissional. Uma prática em que os limites de tempo e espaço sejam mais flexíveis permitirá uma ampliação das possibilidades de usufruto dos mesmos, já que o uso da *internet* permite que não exista diferença entre estar em um grande centro urbano ou afastado desse. A nossa Cuiabá, dita por muitos como uma capital periférica, tende a ganhar com tal expansão de ofertas.

Referências

AREL, P. **Dicionário de psicanálise**: Freud & Lacan. 2. ed., v. 2. Salvador, BA: Ágalma, 1998.

BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. ed., reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

CHEMAMA, R. (Org.) **Dicionário de psicanálise**. Tradução Francisco Franke Serrineri – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COSTA, R. Diálogos possíveis (e necessários) entre a história e a psicologia. *in:* **Semana de Psicologia UFMT**, 6., 2017. Cuiabá. Resumo dos trabalhos.

COSTA, R. **Eugenia & higienismo**: educação como suporte – remédio do Estado – efeitos colaterais para a infância. Curitiba: Appris, 2021.

COSTA, R. **Para além da maternidade**: outras formas de subjetivação do feminino. 2004. Dissertação (Programa de Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2004.

ROUDINESCO, E. **A análise e o arquivo**. Jorge Zahar, 2006.

SILVA, K.; SILVA, V; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

CAPÍTULO 16

ENSINAR E APRENDER NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VÁRZEA GRANDE, MATO GROSSO: EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS PANDÊMICOS

Nailza da Costa Barbosa Gomes
Rosana Fátima de Arruda
Emerson José de Souza

Se a humanidade estivesse apenas no mundo, não haveria interferência na sua história, assim como os animais, eles são seres de contatos e não de relações, portanto, estão no mundo e não com o mundo. Já as pessoas estão no mundo e com o mundo, conforme afirmou Paulo Freire em seu livro "***Educação e Mudança"*** de 1983. Isto torna os seres humanos seres capazes de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Estas relações conforme Freire (1983), não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo. A pandemia desencadeada pelo Sars-CoV-2, o Novo Coronavírus causador da doença Covid-19, trouxe uma mudança radical para o planeta e abalou todas as áreas da sociedade, incluindo a educação.

A obrigatoriedade do isolamento social causou uma desestruturação forçosa no sistema regular e presencial de ensino. Diante da gravidade da situação, em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional, editou o Decreto Legislativo nº 6, daquele dia, reconhecendo estado de calamidade pública, até 31 de dezembro de 2020. Com ele as medidas sanitárias necessárias, como o isolamento social, e consequentemente a desativação das atividades das instituições escolares públicas, privadas e comunitárias, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), na condição de órgão normativo da educação nacional, previsto no § 1º do artigo 9º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional" (LDB), emitiu três documentos com o objetivo de orientar algumas ações urgentes neste sentido: Primeiro - o parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020, que tratou da "reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia; Segundo – o Parecer CNE/CP

n. 9, de 8 de junho de 2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2020; E, terceiro - o Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020, que definiu as "Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia".

A única alternativa, portanto, era colocar em prática a educação à distância (EAD). Ela está oficializada no Brasil desde 2005, no entanto, estava direcionada praticamente toda para a Educação Superior e somente uma parcela dela, estava destinada aos cursos profissionalizantes. Já na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), quando utilizada, era apenas para atividades complementares.

O parágrafo 4º do art. 32 da Lei n. 9.394/96 da LDB, define que "O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais". (O que inclui, neste caso, uma pandemia). É importante lembrar que a educação a distância de qualidade possui metodologias específicas com ferramentas próprias, organizadas para o ensino e aprendizagem dentro daquela modalidade. Devido ao momento emergencial não houve tempo hábil para serem colocadas em prática, a não ser a pura transposição didática da educação presencial tradicional para a educação remota, o que a tornou por si só deficitária, uma vez que não houve uma preparação para tal mudança.

Desde março de 2020 as pessoas estão se adaptando ao "novo normal", trabalho em *home office*, ensino remoto, máscaras, lavagem constante das mãos, álcool em gel, quarentena, distanciamento dos amigos e familiares, #fique em casa, recomendações sugeridas pelas autoridades de saúde vindas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e estabelecidas por Decretos dos governos que mexeram com a população mundial. Afinal, trata-se de preservar o nosso bem maior: a VIDA.

Lamentavelmente muitas delas foram ceifadas, famílias inteiras destroçadas pela dor de perder um ente querido e nem ao menos poder se despedir de forma digna. Falta de medicamentos, falta de oxigênio em alguns hospitais, falta de leitos de UTI, pessoas morrendo nas ruas, nos carros sem atendimento médico, corpos em caminhões frigoríficos aguardando sepultamento, corpos sepultados em vala comum - situação desesperadora.

Como assistir a isso tudo e ficar inerte? Não deixar a indignação tomar conta, uma vez que o descaso de algumas autoridades, a negação da dimensão do problema, a falta de responsabilidade com os recursos públicos é uma constante. E agora? Como tentar entender tudo isso e ainda explicar aos alunos e seus familiares?

A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo do contágio, o desemprego, a vulnerabilidade social, a falta de alimentação adequada – sabe-se que para muitos alunos menos privilegiados financeiramente a merenda escolar é a refeição principal do dia, também a falta de espaço em casa o que pode tornar o estudante menos ativo do que se estivesse na escola, a violência doméstica que aumentou muito nesse período, enfim uma série de situações.

Segundo Maia e Dias (2020), estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período é fundamental, pois ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes. Esse estímulo ajuda na prevenção e na redução dos altos índices de ansiedade e estresse que a situação de confinamento provoca nas pessoas.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo. Segundo ela, a maioria das crianças cairão abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura, como resultado dessa crise mundial na saúde. Nogueira (2021), num texto intitulado: "Ainda tempos estranhos", a autora chama a atenção para a necessidade de se atentar às variáveis que interferem nesse processo de crise sanitária, indicando a desigualdade social como um dos grandes problemas que a pandemia desvelou.

Com o ensino remoto a diferença alarmante de acesso dos alunos a recursos tecnológicos educacionais ficou evidente e preocupante. Todos sabiam que há desigualdades entre o sistema de ensino público e o privado, o que ficou escancarado foi que dentro do sistema público também há grandes disparidades, incluindo a falta de conexão à *Internet*, o não acesso ao computador, ao celular, a impressora, enfim, aparatos tecnológicos mínimos necessários para um estudo remoto adequado.

Um levantamento realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) entre janeiro e fevereiro de 2021, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Itaú Social, revelou a realidade da escola pública no ano de 2020.

> No ensino remoto, as redes municipais se valeram preponderantemente de material impresso (95,3% das redes municipais) e *WhatsApp* (92,9%), sendo que a terceira opção mais citada contempla as videoaulas gravadas (61,3%). Em quarto lugar, aparecem as orientações *on-line* por meio de aplicativos (54%). Já estratégias como as plataformas educacionais (22,5%) e as videoaulas *on-line* ao vivo foram mencionadas por apenas 22,5% (vinte e dois vírgula cinco por cento). (PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 5/8/2021, Seção 1, p. 34).[83]

Um número considerável de professores precisou aprender a utilizar as ferramentas digitais, preparar atividades, inseri-las nas plataformas, produzir conteúdo de modo que facilitasse a compreensão dos estudantes, com aulas gravadas em vídeos e *on-line*. Há sem dúvida um esforço muito grande por parte das Secretarias de Educação tanto estaduais quanto municipais, das universidades públicas e privadas, das escolas, dos profissionais da educação, dos pais e dos alunos para que o prejuízo seja o menor

83 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 out. 2021.

possível, ainda assim é impossível garantir 100% de qualidade no ensino remoto porque esbarra em elementos que requerem uma base sólida na educação, fator ainda distante de se tornar real.

As táticas de comunicação encontradas foram as mais diversificadas, indo desde as mensagens de texto, áudios, imagens, chamadas de vídeo, *lives*, reuniões *on-line*, videoaulas até o envio de apostilas, ou ainda em alguns casos, visita a residência do aluno, tomando os cuidados de biossegurança.

Neste cenário, a situação da educação é de extrema gravidade. Pesquisas apontam significativo aumento da evasão escolar, das desigualdades, além de elevados retrocessos no processo de aprendizagem e aumento do estresse socioemocional dos estudantes e de suas respectivas famílias, preocupadas com o seu desenvolvimento futuro.

Dada a gravidade da situação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), juntamente com seus parceiros instituiu o Prêmio Gestão Escolar do ano de 2020 com o objetivo de acolher e orientar experiências educacionais em meio à pandemia nas cinco regiões do país de modo a entender e procurar estar mais próximo dessa realidade.

Prêmio Gestão Escolar 2020: um olhar para o desafio

Segundo Paulo Freire (1983), "Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora". Há algumas iniciativas adotadas por órgãos competentes que foram implantadas e/ou implementadas que merecem destaque.

Uma dessas iniciativas foi realizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e que também conta com a parceria e o apoio do Bett Brasil, do Conselho Britânico, do Itaú Social, da Fundação Itaú para Educação e Cultura, da Fundação Roberto Marinho, da Fundação Santillana, do Instituto Natura, do Ministério da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Todas essas Instituições estão envolvidas com a criação do Prêmio Gestão Escolar, que desde 1998 vem sendo realizado, cuja finalidade principal é estimular a melhoria da gestão escolar pública, por meio de evidência das experiências exitosas nas unidades escolares, que precisam ser compartilhadas com as demais unidades e, por conseguinte, reconhecidas e premiadas.

O Prêmio se atualiza a cada versão e em 2020 foi lançada uma Edição Especial, cuja pergunta central foi: "Como as escolas estão enfrentando o desafio do afastamento social para manter o vínculo entre os atores escolares?" Portanto, sua missão em 2020 foi reconhecer as práticas exitosas das unidades

escolares que, no momento do afastamento social, conseguiram encontrar soluções para o enfrentamento das dificuldades impostas pela pandemia.

Os principais propósitos com esta proposta foram:

- reconhecer experiências de gestão escolar significativas e inovadoras que diante do imponderável conseguiram dar continuidade à aprendizagem dos estudantes durante o período da pandemia;
- identificar e disseminar práticas inovadoras na gestão escolar;
- reconhecer e valorizar unidades escolares públicas que se destacam pela gestão competente, participativa e colaborativa;
- valorizar a unidade escolar que trabalha como equipe com corresponsabilidades na gestão, no ensino, na aprendizagem e na solução de problemas.

O Prêmio Gestão Escolar, portanto, resulta numa ação de mobilização e chamamento da comunidade escolar nas diferentes dimensões do seu caminhar com foco no diagnóstico de suas forças e fraquezas cuja finalidade é conhecer para melhorar.

As escolas inscritas no Prêmio passam por um processo de seleção que consiste em três etapas. Sendo a primeira a etapa estadual; a segunda a etapa regional e a terceira a etapa nacional.

Em relação à premiação além dos certificados oferecidos pela participação são concedidos alguns prêmios para as oitenta e uma escolas selecionadas pelos Comitês Estaduais (sendo três escolas por estado). Cada uma delas recebem seis vagas gratuitas no curso de especialização a distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). As vagas são ofertadas para a equipe escolar sendo uma para a direção, outra para coordenação pedagógica e quatro para professores.

As vinte e sete escolas selecionadas pelos Comitês Estaduais como "Referência Estadual" (sendo uma por estado) recebem cada uma delas, uma premiação em dinheiro no valor de R$ 5.000,00 (cinco mil reais), além das seis vagas gratuitas no curso de especialização a distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Já as cinco escolas finalistas selecionadas como "Referência Regional" recebem, cada uma, premiação em dinheiro no valor de R$ 10.000,00 (dez mil reais), bem como as vagas gratuitas no curso de especialização a distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) em quantidade suficiente para contemplar 100% do quadro de docentes e gestores da escola.

E, por fim, a escola selecionada como "Referência Nacional" recebe uma premiação em dinheiro no valor de R$ 30.000,00 (trinta mil reais), além das vagas gratuitas no curso de especialização a distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) a que já tinha direito por figurar entre as cinco escolas "Referência Regional". Os prêmios não são cumulativos.

A cargo do CONSED e da OEI e a depender da eventual formalização de apoios específicos junto às Instituições parceiras do Prêmio, poderão ser ofertadas às unidades escolares selecionadas premiações complementares incluindo viagem de intercâmbio internacional.

O Prêmio Gestão Escolar busca reconhecer boas práticas, incentivar o aprimoramento dos processos de gestão e promover ações que possibilitem a troca de experiências exitosas entre os gestores, inclusive trocando essas experiências entre países diferentes. A proposta é corresponsabilizar todos os segmentos da gestão escolar que devem estar presentes nas decisões, na implementação das ações, no acompanhamento das atividades e, por conseguinte desfrutar dos resultados alcançados.

Desde a sua criação o Prêmio Gestão Escolar tem conquistado reconhecimento da comunidade educacional brasileira. Ao longo de sua trajetória, aproximadamente 34 mil escolas de todas as regiões do país já participaram. Muitos gestores foram reconhecidos por seus trabalhos no âmbito nacional e internacional levando suas contribuições e inspiração para vários lugares.

Nesta edição especial de 2020 o Prêmio procurou dar visibilidade às formas criativas e inovadoras com as quais as unidades escolares estavam lidando com o afastamento social em tempos pandêmicos. A gestão juntamente com toda a comunidade escolar teve que se reinventar, se adequar, criar novos formatos, estudar e aprender para ensinar. Deste modo, a equipe da organização do Prêmio Gestão Escolar entendeu que nada seria mais importante, neste momento, que valorizar o trabalho de superação realizado pelos profissionais da educação, ainda que em meio à tamanha incerteza.

O Prêmio, portanto, nesta edição especial buscou identificar e valorizar as unidades escolares que estão se empenhando nas soluções criativas, inovadoras e comprometidas com os desafios impostos pelo afastamento social de forma a manter a continuidade da aprendizagem dos alunos, o apoio aos professores, aos servidores e às famílias.

Como resultado, 7.980 unidades escolares se inscreveram e contaram suas experiências de superação para buscar soluções para o ensino remoto nas suas mais diversas localidades. Cada uma com seus desafios e particularidades. Foram 5.208 estaduais e 2.772 municipais em todo o país.

Para sua realização contou com uma equipe formada por Comitês Estaduais, com representantes das redes estadual, distrital e municipal para a seleção das 27 unidades escolares de "Referência Estadual e Distrital". Para a partir daí, o Comitê Nacional poder selecionar as cinco unidades de cada região: (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste) como "Referência Regional" e entre elas escolher aquele destaque como "Referência Nacional".

Este trabalho está culminado numa publicação digital, produzida pela Fundação Santillana para o Prêmio Gestão Escolar - 2020. Apresenta uma síntese dos projetos selecionados como Referência. Deste modo, gestores e professores poderão conhecê-los, se inspirarem e planejarem suas próprias práticas adequando-as conforme seus contextos e realidades. O material está em pdf o que facilita o compartilhamento na comunidade escolar.[84]

84 Disponível em: https://www.premiogestaoescolar.com.br/down/pge_2020_sintese_27_projetos.pdf Acesso em: 10 out. 2021.

Mato Grosso teve 142 unidades escolares inscritas. Sendo 35 estaduais e 107 municipais. Pela leitura na documentação das inscrições percebe-se que uma das maiores preocupações delas era que o ensino fosse unilateral, ou seja, partindo apenas da unidade escolar para chegar aos alunos e à comunidade, sem a participação ativa do outro lado na construção do saber. É certo que onde não há interação não há aprendizagem significativa.

Pensando deste modo buscou-se ao máximo utilizar-se de metodologias que tornassem as aulas mais interativas, para tanto, contaram com vídeos, textos e/ou imagens de forma dinâmica e autoexplicativa, aulas ao vivo, atividades que dependiam da interação constante dos alunos, por meio das plataformas *Zoom*, *Meet*, *Teans*, *Google Sala de Aula, Instagram*, *YouTube*, grupos no *WhatsApp*, enfim, tornaram-se ferramentas fundamentais a professores e alunos para divulgarem conteúdos e sanar dúvidas das aulas, várias foram as técnicas para atrair a atenção dos estudantes. Mas ainda a falta de equipamentos e de estrutura para o uso adequado das tecnologias foi o grande entrave a ser enfrentado.

A unidade escolar vencedora no Estado de Mato Grosso foi a Escola Municipal de Educação Básica "Celina Fialho Bezerra". Com o projeto: "Flexibilização do processo de ensino aprendizagem e das ferramentas digitais em tempos de aulas remotas". Ela conta com 895 alunos. No seu relato publicado na síntese do PGE-2020, ela apresenta:

> No início do isolamento social, a coordenação e a equipe docente notaram que o ensino estava unilateral, partindo apenas da escola para chegar aos alunos e à comunidade, sem a participação ativa do outro lado na construção do saber. Assim, a escola dedicou-se a incorporar [...] a metodologia da sala de aula invertida, apresentando assincronicamente vídeos, textos e/ou imagens de forma dinâmica e autoexplicativa sem a necessidade de downloads frequentes. [...] A Roda de Conversa [...] foi fundamental para o confronto coletivo das adversidades em relação às dinâmicas pedagógicas. Depois de algum tempo, já entrosados com as novas ferramentas como Formulários *Google* e *Google* Reunião, a equipe docente se aventurou a romper com a fragmentação, propondo se a relacionar componentes curriculares na formulação de atividades e aulas. Foram feitos, por exemplo, estudos dos prédios do centro histórico de Cuiabá e uma visita ao Museu de Arte Sacra de São Paulo. Ao perceberem que havia um universo novo a ser explorado virtualmente, os alunos passaram a envolver-se mais e a levar cada vez mais questionamentos e informações aos encontros virtuais.[85]

O ensino e a aprendizagem ganham caráter dialético, isto é, de constante movimento e construção por aqueles que o fazem, onde ensinar está diretamente relacionado com o aprender: "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo." (PAIVA; *et al*, 2016, p. 147).

85 Disponível em: https://www.premiogestaoescolar.com.br/down/pge_2020_sintese_27_projetos.pdf Acesso em: 13 out. 2021.

A unidade escolar escolhida para a "Etapa Regional" foi do Distrito Federal a Escola "Classe 15 de Ceilândia" com o projeto: "Educação Integral: no presencial, muito curtida! A distância, totalmente compartilhada!" Segundo a equipe gestora,

> [...] para manter o ano letivo em andamento e para que o vínculo dos alunos com a escola não se enfraquecesse, foi realizado atendimento por meio da plataforma pedagógica virtual *Google* Sala de Aula, em que o professor interage com os alunos por um período de duas horas, pela manhã, e o professor de atividades complementares trabalha por igual período à tarde. A equipe gestora organizou um esquema de atendimento para a família dos alunos, implementado o plantão de dúvidas via *WhatsApp* nos turnos matutino e vespertino e aqueles que não tinham acesso à *internet* e os estudantes especiais com deficiência auditiva receberam atendimento presencial seguindo todas as normas de segurança de saúde.[86]

A unidade escolar "Referência Nacional" foi a Escola de Referência em Ensino Médio Professora "Maria de Menezes Guimarães" do município de Itacuruba - Pernambuco. Com o projeto: "EREM de Itacuruba, pequenina do sertão, faz da educação sua missão". A equipe gestora enfatiza na sua inscrição que:

> Por meio da ação "Te vejo em casa", a equipe gestora imprimiu e entregou quinzenalmente as atividades escolares àqueles que não tinham acesso à *internet*. Em parceria com uma emissora de rádio, foi produzido o programa "Fala EREM", que transmitiu aulas a todos os lares, mesmo aos de mais difícil acesso. Também foi organizado o projeto "Eu acredito em você", com aulões quinzenais noturnos para os alunos do 3º ano, com o intuito de melhorar seus níveis de aprendizagem, possibilitando o crescimento dos índices de proficiência da escola no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.[87]

Depois da obrigatoriedade da suspensão das aulas presenciais foi preciso repensar, traçar rotas, refazer caminhos, planejar, replanejar, aliar-se com as Secretarias de Educação para que o diálogo pudesse conduzir esse processo novo e desafiador. O que é possível observar nessas unidades escolares que participaram do Prêmio Gestão Escolar - 2020 é que todas se basearam no trabalho coletivo, na ajuda mútua para conseguirem alcançar os resultados. Cada uma com seus desafios e iniciativas criativas que servem de inspiração.

A Cerimônia da premiação final ocorreu de forma virtual no dia 10 de dezembro de 2020.

86 Disponível em: https://www.premiogestaoescolar.com.br/down/pge_2020_sintese_27_projetos.pdf Acesso em: 13 out. 2021.

87 Idem

Participação de Várzea Grande-MT no Prêmio Gestão Escolar

O ano de 2020, sem dúvida, foi um ano atípico para a educação no Brasil e no mundo. Em Várzea Grande não foi diferente. Tudo caminhava como de costume, planejamento anual, reuniões pedagógicas, preparativos para o início do ano letivo, até que, com o avanço do Novo Coronavírus, medidas sanitárias foram adotadas para conter a sua disseminação, incluindo o fechamento das escolas.

Todos tiveram que lidar com uma nova realidade, que inclui apropriar-se de novas tecnologias, elaborar apostilas, promover aulas remotas e, principalmente, articular novas metodologias criando estratégias pedagógicas que permitissem o engajamento e a participação dos estudantes e com isso avançar na aprendizagem.

Com o lançamento do Prêmio Gestão Escolar - 2020 trazendo uma edição especial sobre a pandemia, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Várzea Grande incentivou suas unidades escolares a participarem, uma vez que o município tem tradição em participar do Prêmio, inclusive a EMEB "Emanuel Benedito de Arruda", do bairro Santa Maria, conquistou o título de "Escola Referência" no ano de 2017, vencendo a Etapa Mato Grosso do Prêmio Gestão Escolar. A escola se destacou entre as 82 inscritas no Estado, nos processos de autoavaliação de projetos inovadores de gestão, competências escolares, além de apresentar uma elevação da média de 4.6 para 6.3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Como premiação, a equipe gestora da escola viajou para os Estados Unidos para conhecer o processo de funcionalidade da gestão escolar pública desenvolvido em escolas americanas.

Em 2020, mesmo em meio às adversidades, Várzea Grande obteve destaque com o Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI "Miguelina de Campos e Silva" - Dona Quita, situado no bairro Vila São João. Foi, portanto, a unidade escolar finalista na etapa municipal indo para a etapa estadual e, nesta ficou em 2º lugar no Estado de Mato Grosso, se destacando entre as oitenta e uma Instituições Escolares em todo o Brasil no Prêmio Gestão Escolar - 2020. A Escola Estadual "Ulisses Guimarães" do município de Campo Verde ficou em 3º lugar e a Escola Municipal de Educação Básica Professora "Celina Fialho Bezerra" de Cuiabá ficou em 1º lugar representando o Estado de Mato Grosso indo para a "Etapa Regional".

O município de Várzea Grande teve 31 unidades escolares inscritas entre Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Foram elas: EMEBs Abdala José de Almeida, Ana Rosa da Silva, Antônio Joaquim de Arruda, Apolônio Frutuoso da Silva, Aristides Pompeo de Campos, Benedita Bernardina Curvo, Bianka Lorena da Rocha Capilé, Deputado Ary Leite de Campos, Dr. Gabriel Müller, Eunice César de Mello, Faustino Antônio da Silva, Gonçalo Domingos de Campos – CAIC, Honorato Pedroso de Barros, Júlio Correa, Luis Reveles Pereira, Professora Maria Joana da Silva Almeida, Professora Rita Auxiliadora Campos Cunha, Tenente Abílio da Silva Morais, Tenente Waldemiro Delgado Bertulio e Vereador Zeno de Oliveira e os CMEIs Ana Isabel Moreira, Isabel Pinto de

Campos, Izabel Antunes de Campos, Manoel Rosa de Figueiredo, Miguelina de Campos e Silva - Dona Quita, Nair Sacre, Nossa Senhora da Guia, Professora Jayr Luiza de Campos Untar - Dona Pequenina, Professora Eleuza Maria Souza Santos, Senador Jonas Pinheiro e Wilson Sodré Farias.

O Comitê interno da SMECEL fez a seletiva entre suas unidades escolares e premiou as três de maior destaque no município. Ficando o 3º. lugar para a EMEB Deputado "Ary Leite de Campos" – prêmio: um fogão; 2º. lugar para a CMEI Professora "Jayr Luiza de Campos Untar"- Dona Pequenina – prêmio: um data show; e o 1º. lugar para o CMEI "Miguelina de Campos e Silva" - Dona Quita – prêmio: um computador.

A equipe gestora do CMEI "Miguelina de Campos e Silva" - Dona Quita ressalta na inscrição do Prêmio que:

> Pensando na criança como sujeito em construção e dotado dos seus direitos, nesse período de pandemia, o CMEI Miguelina de Campos e Silva, por meio de práticas planejadas e constantemente avaliadas, buscou assegurar o aprendizado das crianças, fortalecendo o vínculo afetivo com a escola e a família, através de atividades que despertassem o seu interesse, apesar do distanciamento social [...] As aulas à distância foram desafiadoras para os professores e gestores, por se tratar de uma modalidade pouco utilizada, principalmente nas unidades de Educação Infantil. Encaramos o desafio!

Deste modo, o CMEI buscou assegurar o aprendizado das crianças fortalecendo o vínculo afetivo entre escola/criança/família, por meio de atividades que despertassem o interesse das crianças. A equipe gestora relata que orientou os pais e professores sobre a importância da continuidade e da responsabilidade com o aprendizado dos alunos.

> Como já dissemos, foi um grande desafio, pois as professoras não dominavam os recursos midiáticos, tão pouco haveria tempo para formações ou coisa parecida e o momento nem permitia isso. Foi um grande aprendizado, pesquisamos através da *internet* como gravar vídeos e editá-los, fizemos cartazes, usamos fantasias temáticas, nos preocupamos com o cenário, o visual e o vocabulário adequado. Sempre preocupados com os protocolos orientados pelas Secretarias Municipais de Saúde e de Educação.

Para a SMECEL a classificação do CMEI Miguelina entre as três escolas finalistas da fase estadual do Prêmio Gestão Escolar é o reconhecimento do trabalho de todos os profissionais da rede, que enfrentam o desafio de manter a qualidade na educação ainda que condicionados às restrições impostas pela pandemia.

Para o Secretário de Educação Silvio Fidelis,

> A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer apoia a participação das unidades escolares no Prêmio Gestão Escolar porque valoriza a gestão que inova e que acompanha as novas tecnologias. A escola mudou, se reinventou e se adaptou no processo de ensino aprendizagem, em tempos de pandemia e o destaque neste Prêmio demonstra mais uma vez que Várzea Grande continua crescendo e buscando bons resultados não se acomodando diante dos desafios.

Mesmo frente a um cenário de incertezas e inseguranças, há que se levar em consideração o trabalho dos profissionais que não mediram esforços para superar a distância, engajando os alunos e resinificando as práticas pedagógicas. Como fica evidenciado no relato da professora D'arc Maria Lisboa Brandão,

> Ensinar na pandemia foi um grande desafio. Tivemos que recomeçar de um jeito que não era o habitual e isso gerou insegurança, medo, e incerteza. Como seria e de que forma faríamos para que o ensino aprendizagem a distância se concretizasse. Diante do novo modo de ensinar tivemos que nos reinventar e dar um passo de cada vez. Tivemos portarias e orientativos da Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande para subsidiar a organização do trabalho pedagógico. Cada escola teve a autonomia para adequar à forma de conduzir as aulas conforme a sua realidade. O trabalho foi feito através de reuniões com a equipe gestora, produção de material apostilado e entrega aos pais, gravação de vídeo-aulas pelo professor regente, atendimento aos alunos por vídeo chamada, pesquisa de atividades no *google* que fossem mais atrativas e lúdicas para complementar as aulas. Buscamos sempre sensibilizar os pais da importância da sua parceria no envio de evidências (fotos, vídeos, áudios) e na devolutiva das atividades através de informativos, mensagens e vídeos de motivação. Tivemos ótimas participações de pais com dedicação na realização das atividades das aulas, mas tivemos aqueles que sempre que necessário o professor ou a equipe gestora fazia contato por telefone para saber o motivo da pouca participação, e também convocava presencialmente se fosse preciso. Já o início das aulas híbridas se deu a partir do momento em que a taxa de contaminação da Covid-19 estava em queda, devido o início da imunização com as vacinas. Assim tivemos que nos adaptar novamente e nos preparar para receber os alunos autorizados pelos pais para as aulas presenciais. Foram separados em dois grupos para frequentarem as aulas em semanas alternadas (uma semana com a professora na escola e a outra em casa com a família e assim sucessivamente) e os que não foram autorizados, continuaram somente de forma remota. A volta às aulas presenciais com todos as medidas de biossegurança contra a Covid-19, foi importante para que o professor pudesse avaliar de perto o desenvolvimento ou não dos alunos e poder adequar o planejamento em conjunto

> com a coordenação pedagógica para auxiliar na aprendizagem dos alunos. Ter a experiência de trabalhar na pandemia de forma remota e híbrida foi uma experiência ímpar, poder vivenciar o desafio de fazer algo novo e perceber que diante das dificuldades devemos sempre buscar a superação. Não foi fácil para nós enquanto professores e sei que também não foi fácil para os pais. Ainda temos muito que melhorar, mas o que fizemos até aqui nos aponta que estamos no caminho certo.

Na pandemia, as famílias também se depararam com novos desafios para desenvolver conexões e relacionamentos em casa. Ainda que pais e filhos estejam mais próximos no seu dia a dia, isso não significa necessariamente uma melhora nas relações familiares, às vezes é justamente o contrário, ou seja, o conflito se instala por conta de vários fatores.

O depoimento de uma mãe de aluno expõe o quanto a relação escola/família foi importante neste momento de incertezas.

> O meu filho teve o suporte, o apoio e a interação da coordenação e da direção da Escola Antônio Joaquim de Arruda.[88] Mas o que fez toda a diferença foi o comprometimento da professora que é uma excelente profissional, sempre atenta e tirando as dúvidas das matérias. Mesmo as aulas *on-line* foram muito proveitosas. O meu filho teve um bom rendimento escolar. (CRISTIAN KELY DE FIGUEIREDO).

Para as unidades escolares que já possuíam um vínculo forte com a sua comunidade, esse diálogo certamente foi menos doloroso. Vasconcellos (1995, p. 33) contribui nessa questão, afirmando que: "o trabalho da escola não se trata simplesmente de transmitir conteúdos. Trata-se, além disso, de inserir o sujeito no processo civilizatório, bem como na sua necessária transformação tendo em vista o bem comum".

Educação na rede municipal de Várzea Grande em 2021 – Perspectivas para 2022

As aulas remotas deixaram mais evidentes as desigualdades sociais e educacionais em todo o país exigindo do ano letivo de 2021 um esforço ainda maior, em investimentos com vistas à inclusão e a equidade. Questões como insucesso escolar, evasão, desigualdade racial e inclusão se apresentam cada vez mais urgentes e estiveram na pauta para o replanejamento do ano letivo.

O ano de 2021 trouxe com ele um grande desafio para a educação: garantir que as aprendizagens que ficaram para trás com a crise causada pela pandemia pudessem ser recuperadas. É fato que cada

88 A EMEB "Antônio Joaquim de Arruda" também participou do Prêmio Gestão Escolar - 2020. Essa escola já foi agraciada pelo prêmio de destaque em Gestão Escolar na região centro-oeste do Brasil no ano de 2010.

estudante aprende de uma forma e que são muitas as variáveis que podem influenciar nesse processo, incluindo, por exemplo, o acesso à tecnologia e a participação da família, pois, se antes já havia desinteresse por parte de alguns pais e/ou responsáveis na vida escolar de seus filhos, agora, devido às inúmeras dificuldades para lidar com o ensino remoto, veio à tona uma realidade que a maioria não estava preparada. Deste modo, a escola precisa trabalhar de forma a compensar as defasagens de cada um, considerando o contexto vivenciado. Inclusive a Merenda Escolar que é um reforço na alimentação dos alunos, com a pandemia o município de Várzea Grande, assim como outros, tiveram que se adequar fornecendo kit alimentação às famílias.

A rede municipal de ensino de Várzea Grande elaborou um documento orientativo com medidas de biossegurança que foi encaminhado às unidades escolares com o objetivo de organizar as ações para a prevenção do contágio do vírus causador da Covid 19 em consonância com as normativas dos órgãos oficiais de saúde pública para o retorno às aulas hibridas e presenciais. O referido documento permitiu melhor elaboração de condutas e estratégias para evitar o contágio da doença, como: aquisição de álcool em gel para higienização das mãos; termômetro para conferir a temperatura; tapetes sanitizantes nas portas das salas, máscaras para alunos, para os professores, protetores faciais aos servidores, adesivos indicando o distanciamento necessário e informações espalhadas nas paredes das unidades escolares. O recurso para o custeio dos produtos de higienização foi repassado diretamente às unidades escolares através do Programa Dinheiro Direto a Escola (PDDE/Federal).

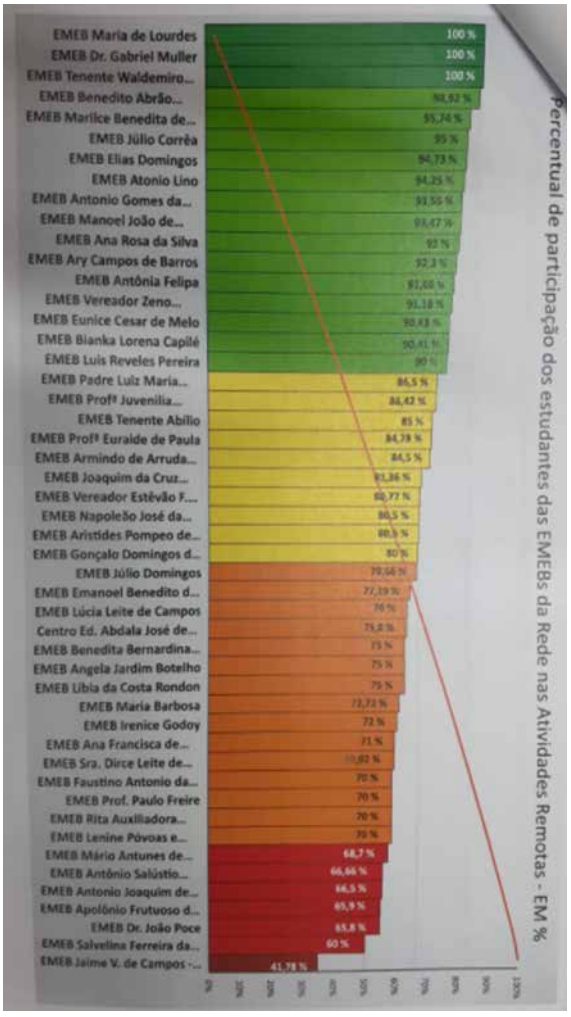
A Superintendência Pedagógica realizou diagnóstico do desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos da rede no ano de 2020, fato que oportunizou à equipe técnica da Secretaria de Educação ter uma visão específica da situação de defasagem de idade, aprendizagem e série, assim, construiu um calendário próprio para o reforço escolar com base nos resultados do ano anterior.

A Superintendente Pedagógica Luz Marina deixa evidenciada a importância da avaliação diagnóstica:

> Importante destacar que a avaliação diagnóstica teve a finalidade de fornecer informações sobre o nível de apropriação dos conhecimentos dos educandos em relação aos conteúdos e habilidades considerados essenciais para aquela etapa de ensino. Nesse ano de 2021 a Secretaria de Educação propôs a retomada das atividades com foco nas habilidades fragilizadas. A equipe gestora e professores foram orientados a planejar ações e estratégias para atender e intervir nas fragilidades apontadas nos resultados obtidos.

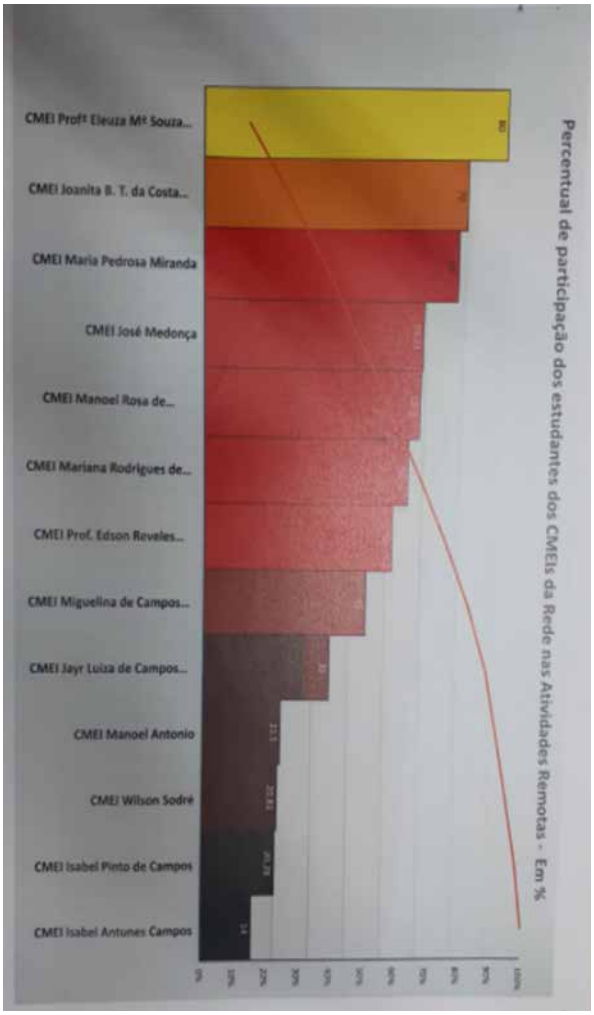
Foram construídos gráficos a partir do monitoramento da equipe de assessores pedagógicos, que juntamente com as unidades escolares levantaram se os alunos matriculados na rede municipal realizaram as atividades sugeridas no planejamento de ensino na modalidade remota.

Gráfico 1 – EMEBs.



Fonte: SMECEL/VG.

Gráfico 2 – CMEIs.



Fonte: SMECEL/VG.

Com esses dados constatou-se que um percentual bastante considerável do alunado matriculado na rede municipal de ensino de Várzea Grande estava participando das atividades propostas, resultado de uma busca ativa dos alunos por parte das unidades escolares incentivando a sua participação nas aulas remotas.

Os Assessores Técnicos da SMECEL também contribuíram muito com esse resultado uma vez que acompanham diretamente o quotidiano escolar, auxiliando no desenvolvimento do trabalho pedagógico, orientando os professores e coordenadores na construção dos portfólios e relatórios das atividades remotas.

Há um esforço no contexto educacional no sentido de romper as barreiras físicas, psicológicas e emocionais, advindas de um cenário de pandemia e de isolamento social, para ir além das atividades e componentes curriculares propriamente ditos e alcançar os alunos que, mesmo distantes fisicamente, percebem que a relação escola-aluno-professor está presente.

Uma forma eficaz para manter esse vínculo e ao mesmo tempo ensinar de maneira leve e atrativa foram as gravações de vídeos. A professora Márcia Conceição Coelho, que estava na coordenação do Programa ETA – Escola em Tempo Ampliado no município de Várzea Grande relata que ao substituir alguns professores licenciados por problemas de saúde optou pela gravação de vídeos que foram bem aceitos pelos alunos e pelos pais.

> Os vídeos são muito importantes porque auxiliam no desenvolvimento de habilidades que somente em sala de aula seria possível desenvolvê-las. Naquele momento era a melhor maneira de aproximarmos dos nossos alunos. Mesmo tendo poucos conhecimentos desta ferramenta, unimos forças e ajudamos uns aos outros.

Os professores têm papel fundamental ao usarem a criatividade para invenções cotidianas uma vez que as dificuldades são inúmeras, a começar pela pouca valorização da profissão docente, as dificuldades enfrentadas na saúde física e psicológica, a exclusão digital de grande parte da população do Brasil e tantos outros entraves que a educação brasileira passa em dias comuns e agora, em maior potência, na pandemia.

No ano de 2020 o Conselho Municipal de Educação normatizou as atividades pedagógicas não presenciais realizadas através de materiais impressos ou de mídias digitais bem como a avaliação da aprendizagem referente ao ano letivo de 2020.

O calendário do ano letivo de 2021 foi elaborado respeitando a legislação vigente, sendo previsto 200 dias letivos e 800 horas anuais. No primeiro momento, as aulas continuaram de maneira remota, em seguida adotou-se o ensino híbrido, com a frequência escalonada e, por fim, as atividades escolares retornaram de forma presencial, salvo para alguns alunos com comorbidades e que não se sentiam seguros em retornar.

O aumento das taxas de vacinação entre a população em geral e entre os profissionais da educação foi fator-chave para o retorno às aulas presenciais. Em 80 países foi dado certo grau de prioridade à vacinação de professores, o que permitiu que cerca de 42 milhões desses profissionais fossem vacinados e a Prefeitura de Várzea Grande se atentou a isso e oportunizou a vacinação aos profissionais da educação como prioridade. No início das campanhas de vacinação, a UNESCO e a *Education International* pediram aos países que incluíssem os professores como grupo prioritário nos planos nacionais para conter a propagação do vírus, que protegessem professores e estudantes e que garantissem a aprendizagem sem interrupções.

Em 2022, início do ano letivo, o cenário pandêmico ainda preocupa devido a sua imprevisibilidade e novas variantes do vírus surgem causando medo e insegurança na população com altos índices de contágios. Por outro lado, a vacinação avança atingindo a população de crianças de 5 a 11 anos, juntamente com os adolescentes, o que tranquiliza um pouco as famílias e as unidades escolares para que a retomada das aulas ocorram de forma presencial e segura.

A pandemia é um problema mundial e, enquanto existirem pessoas desprotegidas, toda a humanidade segue em perigo, portanto, para os especialistas buscar maior equidade na vacinação deve ser o foco para que no mínimo 70% da população global esteja completamente imunizada.

O diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) o biólogo etíope Tedros Adhanom Ghebreyesus se pronunciou numa coletiva de imprensa no dia 22 de dezembro de 2021, que "2022 tem tudo para ser o ano do fim da pandemia da Covid-19. Desde que as pessoas se vacinem e continuem com os métodos preventivos."

O cenário que se estabeleceu a partir da pandemia trouxe diversos reflexos para a educação, principalmente em relação às atividades pedagógicas, fazendo com que a equipe docente mudasse a forma de elaborar suas aulas adaptando-as para uma realidade de ensino remoto, depois híbrido e em seguida o retorno ao presencial.

Atualmente não se sabe quais os próximos passos a seguir. O que se sabe é que mesmo em meio a um turbilhão de problemas, a educação é uma potencializadora da esperança humana, é capaz de modificar condutas e tornar as pessoas melhores o que consequentemente tornará o mundo um lugar melhor pra se viver e conviver.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020. Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/04/4-Paulo_Freire_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_mudan%C3%A7a.pdf Acesso em: 23 nov. 2021.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. **Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários**: o impacto da Covid-19. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 37, e 200067, 2020. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/hansen/resource/pt/biblio-1133851?src=similardocs Acesso em: 11 dez. 2021.

NOGUEIRA, S. M. A. **Ainda tempos estranhos**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 111, p. 311-317, abr./jun. 2021.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem: Revisão integrativa. Sanare: **Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016. Semestral. Disponível em: https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049. Acesso em: 05 dez. 2021.

PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR. Disponível em: https://www.premiogestaoescolar.com.br/down/pge_2020_sintese_27_projetos.pdf Acesso em: 07 nov. 2021.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19**. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das Acesso em: 17 nov. 2021.

UNESCO. **Educação**: da interrupção à recuperação. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse. Acesso em: 11 dez. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, Porto Alegre, v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Infocenter/Downloads/9317-12634-1-PB%20(1).pdf Acesso em: 06 dez. 2021.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Alexandra Lima da Silva é professora associada na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e membro permanente no ProPed/Uerj. Licenciada e mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

Aline Izabel Ribas é assistente em administração da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Licenciada em Geografia e Especializada em Educação e Gestão Ambiental pela Fundação Educacional de Além Paraíba: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Professora Nair Fortes Abu-Merhy.

Ana Paula de Souza é professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá. Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Ana Paula Rodrigues Carvalho é professora de História pela SEED/PR. Doutora em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Arivan Salustiano da Silva é doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (Nepel) da UFMT.

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima é professora adjunta nível IV do Curso de Letras/ Português-Literaturas da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL-UFMT). Doutora em História pela da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do Grupo de Pesquisa FOLIUM – Estudos de Crítica Textual.

Cristiano Maciel é doutor em Computação e professor do Instituto de Computação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É coordenador do projeto DAVI (@dadosalemdavida).

Dánie Marcelo de Jesus é professor associado III na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pós-doutorado na Universidade de Liverpool (Inglaterra). É professor do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL-UFMT) e no Programa de Pós-graduação em Estudos do contemporâneo (Ecco-UFMT).

Edvânio Caetano da Silva é doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor efetivo de Língua Portuguesa da rede estadual de educação básica de Mato Grosso (Seduc-MT).

Emerson de Arruda é doutor em História pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), com estágio pós-doutoral em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UMP). Professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio pelo Centro Integrado de Ensino (CIE), no Centro Universitário (UNIFASIPE), Cursos de Direito - Polo de Rondonópolis, e no Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN), Cursos de Administração, Pedagogia e Enfermagem - Polo de Rondonópolis - Mato Grosso.

Emerson José de Souza é mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor da rede municipal de educação em Várzea Grande, Mato Grosso.

Eunice Pereira dos Santos Nunes é graduada em Ciência da Computação pela Universidade de Mogi das Cruzes, mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutora pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Usp). Professora no Instituto de Computação da Universidade Federal de Mato Grosso, com ampla experiência na área de Ciência da Computação, atuando principalmente nas linhas de pesquisa de Realidade Virtual e Aumentada, Games, Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Interação Humano-Computador, com interesse de pesquisa também na área de Jogos e Governo Eletrônico.

João Clemente de Souza Neto é doutor em Ciências Sociais, e pós-doutorado (2005) em Sociologia Clínica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professor adjunto, pesquisador e orientador no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Membro do Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações (Socius - Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa), do Grupo de Pedagogia Social da USP e líder do Grupo de Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

Jubileia Mendes de Matos Coelho é graduada em Letras: Português e Inglês e Respectivas Literaturas pelo Centro Universitário de Várzea Grande, mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso, doutoranda em Estudos de Linguagem pela UFMT. Professora da rede estadual de ensino (Seduc-MT).

Kátia Morosov Alonso é mestre e doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT – campus Cuiabá), Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE), Campus Cuiabá. Líder do Grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (Lêtece).

Lívia Ribeiro Bertges é doutora em Estudos Literários (PPGEL-UFMT), docente contratada no Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e professora convidada no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL-UFMT).

Marcelo Nunes Rocha é professor de História da Rede Estadual de Mato Grosso. Licenciado em História pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb). Mestrando no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Michelli Sampaio Tunes Porto é assistente em administração da Universidade Federal de Mato Grsso (UFMT). Supervisora de Extensão da Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Vivência/Coordenação de Extensão (Procev/Codex). Graduação em Agronomia e Licenciatura em Pedagogia. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Nailza da Costa Barbosa Gomes é doutora em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora da rede municipal de educação em Várzea Grande, Mato Grosso.

Nayara Bianca Serra Varella é professora de História na educação básica pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT). Licenciada em História e mestre em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Ney Alves de Arruda é advogado e professor da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em História da América – Mundos Indígenas pela *Universidad Pablo de Olavide* (Sevilha, Espanha).

Osvaldo Rodrigues Junior é professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor do Programa de Pós-graduação em História (PPGHIS) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFMT. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Renata Costa é professora Associada I do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Psicóloga e doutora em História pela UFMT.

Renilson Rosa Ribeiro é professor associado do Departamento de História, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UFMT) e Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Pró-reitor de Cultura, Extensão e Vivência (Procev) na UFMT.

Rosana Fátima de Arruda é mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora da rede municipal de educação em Várzea Grande, Mato Grosso.

Sandra Jung de Mattos é pedagoga da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenadora de Extensão da Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (Procev). Graduação em Pedagogia, séries iniciais com habilitação em Gestão Escolar. Especialista em Educação do Campo e em Libras e Educação Inclusiva. Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT.

Solange Maria de Barros é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (Nepel) da UFMT.

Tatiane de Oliveira é professora da área de Secretariado Executivo, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Mestra em Educação e Doutoranda em Estudos de Linguagem, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Vinícius Carvalho Pereira é professor associado I do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Vinícius Ferreira Galvão é graduando em Ciência da Computação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É pesquisador do projeto DAVI (@dadosalemdavida).

Este e-book foi produzido com recursos do Programa de Apoio a Pós-Graduação (PROAP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

UFMT

CAPES

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE MATO GROSSO

GOVERNO DE MATO GROSSO

PPGEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

9 786599 729942

paruna