

SUMÁRIO

ENTRELAÇAMENTOS DE PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS, CURRÍCULOS, LINGUAGENS E CULTURAS.....	5
HISTÓRIA ORAL E ENSINO: REGISTRO DE ENTREVISTAS PARA ANÁLISE DE PRÁTICAS DOCENTES.....	7
Suzana Lopes Salgado Ribeiro	
SALA DE AULA/TERRITÓRIO.....	13
Patricia Teixeira Tavano	
A INTEGRALIDADE NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS: CONSOLIDANDO ROTINAS EDUCATIVAS.....	17
Dilson Vilalva Esquer	
A LEI 10.639/03 EM SALA DE AULA E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL.....	26
Melina Lima Pinotti	
TENSÕES POSSÍVEIS ENTRE LITERATURA SURDA E LITERATURA OUVINTE.....	33
Carlos Roberto de Oliveira Lima	
PROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR.....	40
Sérgio Guilherme Ibañez	
PROJETO DE AULAS ABERTAS: DEFESA DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	46
Maria de Fátima Xavier de Anunciação Almeida, Indaya de Souza Nogueira	
A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FP).....	52
Ana Karolinn Rodrigues Moraes	
SENTIDOS DO APRENDER A ESCREVER E PRÁTICAS EM SALA DE AULA: ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE.....	59
Danielle dos Santos Barreto	
FORMAR-SE PROFESSOR NO ÂMBITO PIBID.....	66
Marielli Vilalva de Jesus	

SEÇÃO LIVRE

JOÃO MARIA CAUCHI: O PADRE DOS POBRES E MARGINALIZADOS..... 74
Rosildo Henrique da Silva

MELANCOLIA E LUTO NAS ARTES VISUAIS: DE DÜRER AO CEMITÉRIO DE SANTO AMARO (RECIFE-PE)..... 81
Alynne Cavalcante Bezerra da Silva

CAMINHANDO ENTRE VEREDAS: APONTAMENTOS SOBRE O CONTRABANDO E CORRUPÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA (PERNAMBUCO, 1758-1778)..... 89
Daniel Costa Silva

SAUDADE INUMERÁVEL: CRONOTOPO NO CIBERESPAÇO..... 97
Diego Pinto de Sousa, Moisés Carlos de Amorim

EDUCAÇÃO

**ENTRELAÇAMENTOS DE PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS,
CURRÍCULOS, LINGUAGENS E CULTURAS**

A educação formal e a escola cumprem função de socialização e incorporação do indivíduo aos padrões culturais da sociedade onde esse indivíduo se insere. Essa função é cumprida através de uma série de metodologias, seleções, normas, projetos, organizações curriculares, formações, legislações, entre tantos outros elementos, que trazem em si concepções ideológicas e políticas que estão colocadas naquele espaço-tempo histórico. Ou seja, para cada momento histórico poderemos distinguir elementos característicos que vão influenciar a educação, a escola, os professores, e os estudantes.

Uma vez que a educação e a escola são produtos culturais de seu tempo, são historicamente construídos, eles abrigam em si as marcas das concepções de educação, de ensino, de sociedade, bem como ideologias e formas de pensar/agir considerados adequados naquele espaço-tempo cultural. Esse percurso de construção leva para a educação e para a escola elementos sociais importantes de preservação do patrimônio cultural. Porém, essa construção também leva elementos questionáveis para dentro da escola, como segregação, racismo, heteronormatividade e outros, que deveriam ser problematizados em sua permanência e reprodução.

O exercício da docência e a formação do professor também são tributários da construção sócio-histórico-cultural, lidando tanto com a preservação do patrimônio cultural quanto com os elementos de reprodução da sociedade. António Nóvoa (1991, p. 441) coloca que “a profissão docente está intimamente articulada com uma prática e um discurso sobre as finalidades e os valores da sociedade. Os professores [...] são portadores de uma mensagem cultural e social e desempenham uma profissão carregada de intencionalidade política e ideológica”.

Este dossiê intitulado “Entrelaçamentos de práticas e formação docente: políticas, currículos, linguagens e culturas”, parte desta concepção - da educação como um processo contínuo de construção/desconstrução/reconstrução mediado pelos intervenientes sócio-histórico-culturais – e pretende abrir um espaço de discussão sobre políticas, currículos, linguagens e culturas explicitadas ou subsumidas em situações, espaços, documentos, propostas, metodologias, formações e discursos.

Foi organizado com textos selecionados entre autores que têm como ponto de contato a formação na Universidade Federal do Mato Grosso do SUL (UFMS) e a vinculação

a dois Grupos de Pesquisa existentes nessa Universidade: o Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS), que tem como líderes as professoras Maria Aparecida Lima dos Santos e Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida, ambas da Faculdade de Educação (FAED/UFMS); e o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Práticas Docentes (FORPRAT/UFMS) e tem como líderes as professoras Márcia Regina do Nascimento Sambugari e Patricia Teixeira Tavano, ambas do Campus Pantanal (CPAN/UFMS).

É interessante sinalizar que esses autores são um entremeado de formações e experiências, e abarcam desde pesquisadores iniciantes a pesquisadores muito experientes, pois a intenção é exatamente dar voz à diversidade, às várias maneiras de se pensar e refletir sobre a educação, à docência, a escola, discutindo a formação e a prática docente através de políticas, currículos, linguagens e culturas.

Nosso percurso começa com a produção do conhecimento no artigo “História Oral e Ensino: registro de entrevistas para análise de práticas docentes”, de Suzana Lopes Salgado Ribeiro. Segue para a discussão de elementos constitutivos da Educação e da Escola, explicitando currículos, políticas e culturas nos artigos: “Sala de aula/território”, de Patricia Teixeira Tavano; “A integralidade nas escolas das águas: consolidando rotinas educativas”, de Dilson Esquer; “A Lei 10.639/03 em sala de aula e o mito da democracia racial”, de Melina Lima Pinotti; “Tensões possíveis entre literatura surda e literatura ouvinte”, de Carlos Roberto de Oliveira Lima; e “Projetos de Educação Física na escola: possibilidades para pensar a educação social no ambiente escolar”, de Sérgio Guilherme Ibañez.

Partimos então para o debate da formação e prática docente nos artigos: “Projeto de aulas abertas: defesa da formação docente e da educação pública”, de Maria de Fátima Xavier de Anunciação Almeida e Indaya de Souza Nogueira; “A precarização do trabalho docente e a Base Nacional Comum de formação de professores (BNC-FP)”, de Ana Karolinn Rodrigues Moraes; “Sentidos do aprender a escrever e práticas em sala de aula: ensino de história e identidade”, de Daniele dos Santos Barreto; e “Formar-se professor no âmbito PIBID” de Marielli Vilalva de Jesus.

Espero que aproveitem o percurso que apresentamos aqui!

Referência Bibliográfica

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação. v. 4, p. 109-139, 1991.

HISTÓRIA ORAL E ENSINO: REGISTRO DE ENTREVISTAS PARA ANÁLISE DE PRÁTICAS DOCENTES

Suzana Lopes Salgado Ribeiro¹
UNITAU, UNIS, GEPEH
suzana.lsribeiro@unitau.br

Resumo: Este artigo apresenta alguns passos para quem tem interesse em aprender como fazer entrevistas de História Oral. E, evidente, para quem quer, por meio delas, compreender o que acontece em sala de aula, como os professores pensam e preparam suas atividades e como desenvolvem suas práticas. E aí? Parece uma boa proposta? Vamos nesse caminho.

Palavras-chave: Práticas de Ensino, Documento/Narrativa, Análise de Entrevista

Primeiros passos

Antes de tudo, gostaria de dizer que sou uma apaixonada por essa temática, estudo história oral – HO – e registro narrativas há muitas décadas. Mas entendo que nem todo mundo tem décadas para se dedicar a estudos de maneira tão aprofundada, ou, ainda que tenhamos essa intenção, precisamos começar de algum ponto. Assim, para um ou outro caso, se precisamos dar conta de entregar resultados de nossas pesquisas, pode ser bom ter uma trilha para seguir, não como um único caminho possível, mas como um norteador para não nos perdermos tanto. Então quero passar algumas dicas sobre o que aprendi, na esperança de que sejam úteis para quem busca auxílio para o desenvolvimento de pesquisas.

Entretanto, antes de começar a traçar essa trilha, queria pegar uma bússola, que pode nos ajudar na caminhada. Essa bússola nos ajudará a lembrar de nosso Norte, ou seja, que entrevistas são mais que meros instrumentos de pesquisa, e quem se propõe a fazê-las não pode pensar em uma análise objetiva e superficial. Simplesmente, porque pessoas não podem ser compreendidas dessa maneira, muito menos as pessoas que vivem em situações complexas como são as de nossas escolas. Esse é, portanto, um acordo inicial que temos que fazer, pois não podemos perder a dimensão da experiência e da riqueza subjetiva

¹ Doutora e Mestre em História Social (FFLCH/USP). Graduada em História (FFLCH/USP). Docente UNITAU e UNIS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

presente em tais narrativas, e a complexidade que as faz sujeito ao seu contexto histórico, cultural e político, de maneira que cada entrevista é ao mesmo tempo individual e coletiva.

No caso de registros de narrativas de professores para compreender suas práticas, é preciso ter em mente que a história oral permite construir narrativas sobre as experiências de profissionais compreendendo os seus fazeres e saberes e valorizando-os. Assim como nos fala Nóvoa (1992) ao destacar a importância de entender vida e profissionalidade como dois aspectos de uma mesma formação identitária (de vida e de vida profissional).

Entendemos, portanto, que é necessário ouvir os professores sobre suas práticas docentes, de maneira a valorizar a própria docência enquanto atividade profissional e intelectual, e indicar caminhos práticos de como contribuir para a melhoria do ensino no cotidiano das escolas.

Passos do caminho

Esse é um texto breve, então posso começar dizendo que é uma sistematização de leituras que recomendo, como “Manual de História Oral” (MEIHY, 2005), “História Oral: como pensar, como fazer” (MEIHY e HOLADA, 2007) e de escritos compartilhados com grandes parceiros como “Guia Prático de História Oral” (MEIHY e RIBEIRO, 2011), “História Oral na Educação: memórias e identidades” (CARVALHO e RIBEIRO, 2013) além de alguns escritos meus que seguem nas referências finais (RIBEIRO, 2021, 2008, 2007, 2002) que sistematizam um pouco da prática de anos pesquisa de nesta área.

Nossa trilha começa pensando em responder por que e como fazer uma entrevista. Porque, é pergunta central e norteadora, para tanto cabe dizer que não se deve fazer entrevistas por fazer, é preciso ter um projeto, que direcione e justifique o registro de narrativas.

Sobre o como fazer, podemos dizer que entrevistas podem ser feitas a partir de um roteiro de questões abertas, oferecendo escolhas ao entrevistado. No caso de pesquisas que preveem a realização de entrevistas dentro da universidade, com frequência seus projetos com propostas de roteiro são encaminhados para Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), seguindo a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996). Os CEPs avaliam aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos, protegendo seus participantes. Para além do CEP, entendemos que o consentimento e conhecimento do colaborador é condição para qualquer gravação acontecer.

Assim, cabe responder como será feita a seleção do entrevistado. Cabe pensar na escolha dos perfis, ou seja, do grupo que será estudado. Educadores podem ser selecionados a partir dos critérios estabelecidos no projeto, redes de relacionamento e de indicações, mas é importante ter claro o que buscamos, no caso de analisar práticas docentes, será necessário a seleção de professores que queiram falar sobre suas práticas, que possam produzir oralmente uma síntese de suas experiências.

O registro do áudio (ou áudio e vídeo) deve ser feito em equipamento previamente testado (no caso de aparelhos digitais: baterias, volume, memória de armazenamento, familiaridade com software e hardware). As perguntas devem ser amplas para que se possa estabelecer um “lugar de escuta” atenta em que se respeita o fluxo narrativo sem interromper a fala do colaborador (RIBEIRO, 2021, p.4-5). Mas é ouvindo, que o entrevistador pode na sua posição de mediador fazer pequenas propostas de aprofundamento, pedindo para “contar mais” sobre uma atividade, perguntando detalhes de como foi organizada, com base em que foi pensada, e estimulando autoavaliações que possam ser realizadas por parte desse profissional docente.

Seleção de entrevistados feita, roteiros elaborados, podemos pensar nos primeiros contatos, o que é chamado de pré-entrevista, quando o pesquisador apresenta, em linhas gerais, o projeto para cada um dos entrevistados/colaboradores. Esse pode ser contato feito por telefone, e-mail ou redes sociais. Neste momento explicamos a necessidade da gravação da entrevista e podemos agendar local, data e horário para o registro. É, então, que acontece o grande encontro.

A entrevista deve acontecer em local silencioso e com privacidade. É importante que o entrevistador esteja sempre olhando atentamente e acompanhando a narrativa do colaborador. Evidente que o pesquisador pode fazer anotações, mas que sejam breves, pois o mais importante é olhar no olho e mostrar interesse. Reserve tempo para esta atividade, alguns entrevistados quando nos recebem em suas casas, gostam de servir um café e de conversar um pouco. É preciso estabelecer essa relação, para que o entrevistado se sinta mais confortável. No mais, nunca desligue o gravador antes de perguntar se há algo mais a ser dito, ou que o narrador queira falar. Quase sempre, há uma história para se contar ainda.

Depois da gravação acontecer, cabe deixar seus contatos com o colaborador e ter disponibilidade para manter o entrevistado informado sobre a pesquisa. E assim que o pesquisador chega em casa, inicia uma nova etapa do trabalho com as entrevistas, a passagem do oral para o escrito.

Verifica-se a gravação e inicia-se a transcrição literal do que foi dito. “Comumente, transcrição é o nome dado ao ato de ‘traduzir’ o conteúdo gravado [...] em um texto escrito” (CARVALHO e RIBEIRO, 2013, p.47). A transcrição pode ou não usar softwares para auxiliar o trabalho, o que importa é que o pesquisador tem o dever de conferir o resultado, lendo o texto e fazendo correções, sempre que necessário.

Depois de transcrita a entrevista, algumas linhas do estudo de história oral defendem que este texto passe por uma edição. No caso da linha assumida por esse texto, esse exercício é chamado de textualização. Momento em que se retiram as repetições exaustivas e erros que enfraquecem a narrativa. Essa operação tem como objetivo garantir ao texto leitura fluida. Retira-se também as perguntas, organizando um texto autobiográfico, uma narrativa contínua. Lembrando que nosso objetivo neste tipo de trabalho é dar destaque e valorizar os sujeitos que nos contam histórias, e não verificar escolhas/usos linguísticos.

Nessa direção, nosso caminho prossegue com a edição deste texto, em uma última etapa de trabalho, chamada de transcrição. Este conceito foi inspirado no trabalho de poetas e tradutores de poesia que refletiram teórica e praticamente sobre o ato de traduzir, assumindo que ele é também um ato de criação. E entendemos, que pesquisadores de HO podem assumir seu papel de mediadores na produção da narrativa textual e completar informações que foram dadas, mas que não podem ser encontradas no texto. Como por exemplo, “palavras como ‘aqui’ ou ‘deste tamanho’ ou ‘esta cor’ se forem apenas transcritas não conterão toda a informação [...] o pesquisador, que terá essas informações poderá expressá-las no texto, de maneira a produzir uma narrativa mais completa” (RIBEIRO, 2021, p.7).

A partir desse exercício cabe devolver a narrativa, agora em texto, para o colaborador verificar se tudo está correto e para que o pesquisador possa seguir em frente e analisar os documentos gerados para sua pesquisa.

Reta final

Com frequência, a análise documental é a parte final de um trabalho de pesquisa. Este é momento em que lemos novamente as narrativas e começamos a pensar o que queremos dizer e como dialogam com leituras prévias que fizemos.

Alguns trabalhos que analisam entrevistas acabam de forma precipitada em recortar partes de falas e justapô-las em um texto junto a referências teóricas, apresentando inferências de pesquisa logo na sequência. E é neste momento que gostaria de lembrar daquela bússola, da qual falei no final da primeira parte deste artigo. A bússola que nos mostra

que o norte da subjetividade e da identidade dos sujeitos que entrevistamos. Assim, podemos separar trechos de fala, mas sem perder o todo de vista.

O documento que se originou em uma fala do entrevistado deve ser analisado na íntegra. Assim como o historiador deve fazer em um documento de arquivo – descobrir qual acervo, as intenções de sua produção, estado de conservação e etc –, o documento/narrativa (RIBEIRO, 2021, 2007) deve ser visto em seu contexto para que possam ser compreendidas as ironias e pluralidades, tradições e contradições presentes nele. Interpretar um documento/narrativa demanda um exercício de compreensão do posicionamento do narrador. A ideia é, portanto, seguindo os passos de Bourdieu, compreender (BOURDIEU, 2012, p.693), e, seguindo os de Geertz, procurar significados (GEERTZ, 1989, p.04).

Dito isso, reconhecemos a relevância de apontar argumentos centrais, mas também indicar contradições que possam estar presentes na narrativa, não como formas de mostrar limites, mas como maneira de ampliar possibilidades complexas de compreensão do universo escolar.

Pontos para chegada

Espero que este breve artigo possa contribuir com o caminho de pesquisa de interessados em entrevistas de História Oral e na compreensão da realidade escolar, tão complexa e fascinante. Para que possamos refletir sobre relações entre práticas, formações e identidades profissionais (TARDIF, 2014). Para que, também, sirva para que pesquisadores possam aprender com professores e que professores possam refletir sobre suas próprias práticas ao narrarem sobre elas, de modo a valorizar a docência, seus saberes e seus fazeres.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, 16 out. 1996. Disponível em: <<http://bit.ly/2ekI03l>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

CARVALHO, M. L. M. de e RIBEIRO, S. L. S. **História Oral na Educação**: memórias e identidades. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. e RIBEIRO, S. L. S. **Guia Prático de História Oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, S. L. S. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/724> . Acesso em: 6 jul. 2021.

RIBEIRO, S. L. S. e OLIVEIRA, P. R. Narrativas em rede: argumentos coletivos e histórias de vida na educação. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 4, p. 412-430, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9702>.

RIBEIRO, S. L. S. História Oral na escola: instrumento para o ensino de história. **Oralidades** (USP), n. 4-Jun--Dez/2008, p.99-109.

RIBEIRO, S. L. S. Visões e perspectivas: documento em história oral (2007). **Oralidades**, São Paulo, no 2 – jun/dez, 2007, p. 35-45. Disponível em: <http://cursos.ufabc.edu.br/digitalplural/rede--neho/revista-oralidades/>

RIBEIRO, S. L. S. **Processos de mudança do MST**: histórias de uma família cooperada. 230f. (Dissertação de Mestrado em História Social). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SALA DE AULA/TERRITÓRIO

Patricia Teixeira Tavano²
UFMS/CPAN; GEPEH; FORPRAT
patricia.tavano@ufms.br

Resumo

Este artigo traz à discussão a sala de aula enquanto um território, onde se exercem as relações de poder. Busca defender que se as relações de poder são inerentes e intrínsecas aos territórios, e que a opressão e a tirania são escolhas que não precisam ser feitas.

Palavras-chave

sala de aula; território; relações de poder

Introdução

No campo da educação, é muito comum ouvirmos que isso ou aquilo “sempre foi assim”. Referindo-se às mais diversas situações e ações, a naturalização é tida como parte do cotidiano educacional e se aproxima muito à concepção de tradição que Hobsbawm (2008) discute:

(...) conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. (Hobsbawm, 2008, p. 9)

Pode parecer um pouco radical pensar que a educação - que defende em seu discurso o desenvolvimento do pensamento crítico - se pautar em símbolos e rituais para “inculcar certos valores e normas de comportamento”. Porém, pense em alguns elementos que estão presentes no cotidiano de nosso sistema educacional e que cumprem essa função da naturalização para controlar, ou seja, que foram alçadas à condição de ritual ou símbolo, e impõem valores e normas por si só, sem a necessidade de muitas verbalizações e explicações extras.

² Doutora e Mestre em Educação (FE/USP). Graduada em Pedagogia (ULBRA). Docente UFMS/CPAN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS). Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Práticas Docentes (FORPRAT/UFMS).

Por exemplo, a organização das carteiras em fileiras com uma mesa maior à frente. Não há (na grande maioria das instituições, ao menos) um mapa, mas naturalmente os estudantes ocupam as carteiras e o professor a mesa, isso porque logo de entrada no sistema educacional aprendemos que essa é a ocupação de uma sala de aula, pois essa é a organização que permite ao professor maior controle de sua turma. O mesmo poderia se dizer do registro de frequência, da aplicação de provas, e outros tantos elementos que vão constituindo “a cara” da educação.

É, de certa forma, confortável essa naturalização, afinal, se “sempre foi assim” por que mudar? Fato é que tudo tem uma origem, que pode ser mais ou menos remota, mas em algum momento começa a ser utilizado, como é o caso da sala de aula.

Hamilton (1992) faz um levantamento sobre o uso do termo “classe” (que seria o nosso equivalente de sala de aula) e posiciona que, apesar dele ser utilizado desde o século XI, apenas no século XVI ele começa a deixar de ser apenas o local onde mestre e pupilo se encontram, e ganha a dimensão de um local de várias pessoas juntas para promover o aprendizado de todos, e, para isso, é necessário que se estabeleçam regras e organização.

Isso coloca a sala de aula como uma estrutura renascentista e com menos tempo de existência do que o “sempre foi assim”. Mas também a redimensiona para uma característica da sala de aula: ela não é apenas o local de encontro, vai além e incorpora as normas, as formas de organização, as relações estabelecidas, e claro, as pessoas e conteúdo que serão aprendidos. Ou seja, a sala de aula é, na verdade, um amálgama de camadas entremeadas e pode ser entendida como um território.

Delimitando territórios

Território é um conceito importante quando buscamos entender as relações que se estabelecem no campo educacional. Esse conceito não se vincula à dimensão geográfica apenas, mas envolve relações de poder, e para entendê-lo, temos de entender dois outros conceitos que se compõem e entrelaçam com o território: o espaço e o lugar.

Quando usamos *espaço*, estamos nos referindo a um local físico, palpável, que pode ser medido e dimensionado objetivamente. Já quando falamos de *lugar*, damos um passo para dentro da subjetividade, pois o lugar se dá quando os indivíduos atribuem sentido ao espaço, convertendo-o em algo intencional, com finalidade explícita e implícita (TAVANO; ALMEIDA, 2018).

Vamos pensar numa sala de aula. Quando construirmos um quadrado de concreto com carteiras, lousa, materiais didáticos, estamos estabelecendo um espaço que tem o potencial de ser uma sala de aula. Esse espaço ao efetivamente receber professores e estudantes, em determinado tempo, com objetivos e regras, será convertido em um lugar. Ao sair da concretude do espaço e deslizar para a subjetividade do lugar, acrescentamos camadas de intencionalidade e significados. Se seguirmos acrescentando camadas, agora permeadas por relações de poder, teremos o território.

O *território* é o espaço-lugar onde se dão embates e disputas por poder, através do estabelecimento de relações e valores (TAVANO; ALMEIDA, 2018). Ao colocarmos estudantes e professores em um mesmo local, com a intenção de ensino-aprendizagem, estamos transformando o espaço sala de aula em um lugar. Mas, quando professor e estudantes começam a estabelecer suas interações, a criar suas relações e embates, temos um território, pois é aí que começam as manifestações de poder e os valores associados a essa manifestação de poder. Mas, afinal, o que seria esse poder?

Ainda que a discussão sobre o significado e manifestações de *poder* seja vasta, vamos nos restringir à definição de dois autores bastante utilizados no campo da Educação. Max Weber (1864-1920) indica que “poder significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (WEBER, 2009, p. 33), sinalizando para o poder como uma imposição de vontade de alguém sobre a vontade e interesses de outro alguém, e vinculando essa posição a uma relação social. Já para Michel Foucault (1926-1984), “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação” (FOUCAULT, 2003, p. 175), o que coloca ao poder a dimensão de exercício, onde o poder não é algo que está com as pessoas, não é capturado por elas, mas exercitado em determinado momento, a partir de contingências e relações específicas.

Observe que para ambos, o poder se vincula a relações humanas, ao que Vitor Paro (2014) acrescenta elucidando que tanto para exercer o poder quanto para tê-lo como algo inerente a algumas posições sociais (conjugando Weber e Foucault) é preciso que o outro reconheça esse poder e de certa forma se submeta a ele.

Vamos observar isso no sistema educacional. O professor é reconhecido pela sociedade como alguém que tem o poder por conta do conhecimento que ele detém, e isso está na base da relação de respeito que a sociedade estabelece (ou deveria estabelecer) com o professor e sua prática educativa. Ao reconhecer esse poder do conhecimento, a sociedade

autoriza o professor a utiliza-lo. Ao mesmo tempo, o poder do professor só existe de fato nesse reconhecimento, pois de que adianta ter um poder que não é reconhecido pelo sujeito desse poder?

Um exemplo de como essa legitimação de poder pode ser observada no cotidiano educacional, pode ser um estudante que está andando pela sala de aula enquanto os colegas estão fazendo suas atividades, e, por mais que o professor solicite, ele não se senta. Esse estudante não reconhece o poder do professor naquela situação e o ignora sistematicamente em sua tentativa de organização da sala de aula, logo, o poder do professor é inútil, pois não está atingindo o sujeito do exercício.

Por isso que Foucault (2003) reforça a dimensão de que o poder é exercido e não algo inerente a cargos/papéis, pois ele depende do reconhecimento do outro para ter efeito. Observe que estamos falando de poderes sociais e não de poderes legais ou do chamado “poder de polícia”, pois neste caso não precisa de reconhecimento: o indivíduo pode ser preso reconhecendo ou não a autoridade do oficial na execução da ordem de prisão.

Vitor Paro (2014) discute que há três formas básicas de exercer o poder na sociedade: coerção, manipulação e persuasão.

A coerção se dá quando a pessoa que está exercendo o poder coage o sujeito desse poder através de uma ameaça, de um constrangimento, e o sujeito é obrigado a ceder. Essa é uma forma de exercício do poder bastante impositiva e nada dialógica, pois quem exerce o poder age para evidenciar seu poder diante do outro de maneira clara e contundente, não há dúvidas de “quem manda”. Por exemplo, quando um professor fala a seus estudantes que se não ficarem quietos eles perderão pontos na nota, esse professor está demarcando que ele exerce o poder da reprovação, e com isso, obrigando os estudantes a aquietarem.

Já na manipulação quem exerce o poder utiliza de subterfúgios para fazer sua vontade prevalecer. Pense em um professor que lê na sala de aula, em voz alta, as notas de todos os estudantes da turma. Ele não está obrigando os estudantes a tirarem nota mais alta, nem ameaçando com a reprovação, mas está constrangendo-os e mostrando o que acontecerá com os que não se emendarem.

O terceiro tipo é a persuasão. Essa é a única forma de exercício do poder que parte da negociação, da discussão de argumentos e da tomada coletiva de decisões. Aqui o poder é exercido através da apresentação de argumentos para que as coisas sejam feitas, e o sujeito compreende a necessidade de executá-las e as realiza, pois de fato acredita que deve ser assim. Nesse terceiro tipo, os exemplos na escola são mais raros, pois a escola não

é um local onde habitualmente se pratica a real democracia. Porém, o estabelecimento de um acordo quanto ao prazo de entrega de atividades, se chegando a uma data possível tanto para professor quanto para os estudantes seria um exemplo aqui.

Fato é que não é fácil sair da coerção e manipulação. É muito internalizado em nosso cotidiano que a escola deve impor regras, disciplinar os estudantes, constrangê-los a ocuparem seu papel de submissão às regras e ditames educacionais e sociais.

Sala de aula como território

Quando as escolas e as salas de aula começam a se configurar enquanto tais, não apenas se estabeleceu um espaço-lugar destinado à aprendizagem, mas também se define o que é da escola e o que é externo a ela; o que pode e o que não pode na sala de aula. Todo um sistema de práticas pedagógicas é institucionalizado, envolvendo estudantes, professores, gestores e a própria sociedade, no sentido de que reconheçam a escola como um novo aparato social que compõe e defende essa sociedade. Desde formas de organizar os estudantes nas salas de aula; de controlar presença e rendimento; de normatizar falas, movimentos e inter-relações desses estudantes; passando por condutas esperadas de professores e gestores; por burocracias e regulamentação; por formação de professores; por hierarquias entre professores e funcionários; pela forma de lidar com a comunidade (TARDIF; LESSARD, 2014). Nesse novo aparato educacional, o professor tem sua atuação centrada na sala de aula. Ele raramente participará das decisões e construção de políticas educacionais, mas, em contrapartida, ganha a sala de aula e a converte no seu território.

A sala de aula é reconhecida como o território do professor não apenas pelo próprio professor e seus estudantes, mas por toda a organização educacional e pela comunidade. Do professor se espera a ingerência do tempo e do espaço dessa sala de aula. É ele quem define o início/fim da aula mesmo tendo o horário oficial; os tempos de trabalho, de descanso, de fala e de silêncio; a organização e ocupação das carteiras, dos estudantes. É também atribuição do professor planejar a aprendizagem, definindo como, quando e quanto conhecimento os estudantes terão acesso na sala de aula. Ou seja, a frase “na minha sala quem manda sou eu”, e suas variantes, ganha muito sentido, pois a sala de aula é o lugar do exercício de poder do professor.

O poder na sala de aula-território é desproporcional, o exercício de poder pelo professor tem prerrogativas sociais e legais que o amparam, e mais: espera-se e estimula-se que o professor exerça seu poder no seu território. Facilmente encontramos discursos na comunidade e entre profissionais da educação, de que o professor precisa “botar ordem” na sala, que deve controlar seus estudantes, e inclusive entre os próprios estudantes esse discurso aparece. Da mesma forma, essa dimensão do controle, do poder coercitivo, se encontra nas práticas do professor, ele mesmo acredita que deve agir dessa forma: raramente encontramos iniciativas de planejamento com os estudantes, mas sempre temos planejamento para os estudantes executarem.

Vale aqui notar que o problema não está no exercício do poder pelo professor no território da sala de aula. Exercer o poder é uma condição inerente ao papel social dele, que implica em estabelecer uma série de orientações e práticas para que a aprendizagem possa se dar de forma proveitosa e coletiva, incluindo-se as condições de convivência e participação de todos. O problema está no exercício despótico e opressor do poder, afastando cada vez mais de um exercício enquanto fluidez, e aproximando de uma arbitrariedade autocrática.

É importante que atentemos para garantir que, apesar do poder no território sala de aula ser desproporcional, e tendendo para o lado do professor, ele não pode ser absoluto. Como toda relação de poder, no território da sala de aula o professor pode pautar uma infinidade de elementos, mas todos eles dependem da receptividade do estudante. Assim, na mesma medida em que o professor controla o território e tem sobre ele ingerência primeira, ele também é controlado e submetido a esse território e às relações que nele se estabelecem.

O exercício do poder no território deve se manter fluido, intercambiante e saudável. Se as relações de poder são inerentes e intrínsecas aos territórios, a opressão e a tirania são escolhas que não precisam ser feitas.

Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**. v. 6, p. 33-52, 1992.

HOBSBAWM, Eric. **Introdução**: A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 9-23.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao sendo comum em educação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção questões da nossa época, v. 4)

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos de uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed, 5 reimp. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. Rev. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34639>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 4ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009 (v. 1).

**A INTEGRALIDADE NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS: CONSOLIDANDO ROTINAS
EDUCATIVAS.**

Dilson Vilalva Esquer³
UFMS/ CPAN; FORPRAT
dilson.esquer@ufms.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo visualizar a rotina de uma escola das águas no Pantanal de Mato Grosso do Sul, com o intuito de compreender a integralidade do desenvolvimento educacional por meio do cotidiano vivenciado. Uma visão ampla, e também completa, de todo movimento educacional que ocorre nesse contexto escolar, garantindo a efetividade de um ensino aprendizagem que assegure a completude do ser.

Palavras-chave: Educação Integral; Pantanal; Cotidiano Escolar

E o galo cantou...

O presente artigo quer tratar da discussão de uma visão educacional que pode, e deve, garantir o desenvolvimento integral dos estudantes que frequentam o ensino em uma escola pública, situada na região do Pantanal Sul-mato-grossense. Aqui pretendemos relatar as grandes possibilidades presentes em uma escola de tempo integral, principalmente as que são localizadas na região pantaneira. Todas essas escolas possuem a organização de escola integral.

Na verdade, sabemos que existe uma dicotomia em relação à escola de educação integral e escolas de tempo integral. Porém, sabemos também, que para que uma possa ser configurada é necessário uma efetivação e o entendimento do conceito da outra. Como a informação abaixo nos indica,

O que podemos considerar que permeia e qualifica tais discussões é a concepção de educação integral que deve estar como pano de fundo para fundamentar sua execução, seja na ampliação da jornada escolar, seja na articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais ou não governamentais. (GONÇALVES, 2006. p. 130)

³ Mestrando em Educação (CPAN/UFMS). Graduado em Pedagogia (CPAN/UFMS). Professor Efetivo na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Práticas Docentes (FORPRAT/UFMS).

Porém, queremos desconsiderar qualquer tipo de embate teórico, e olhar para o tempo e o movimento pedagógico. Tempo e movimento que são possíveis trazer para a realidade de uma escola onde os alunos passam a maior parte do tempo, vivem em regime de internato, ou em alternância.

Para tanto, queremos usar a palavra e o conceito de *Integralidade*, pois a entendemos, como nos informam os dicionários, como o conjunto de tudo aquilo utilizado para formar ou completar um todo; completude. Apegamos-nos a essa expressão de *Compleitude*, pois pretendemos visualizar o quão completa na formação do indivíduo pode ser uma experiência escolar. Como nos indica Leão e Albuquerque (2018, p. 47),

[...] a integralidade do ser humano pressupõe considerá-lo nas suas mais variadas dimensões o que resultará num processo educativo que o prepare não só para o mercado de trabalho, mas também para os vários aspectos que integram a vida de um indivíduo, ou seja: é considerar o sujeito como um ser integral e formá-lo para a integralidade e complexidade da existência humana.

O texto está organizado em duas partes. Na primeira trazemos a descrição e reflexão das experiências do cotidiano, que acontecem na escola como uma maneira de percebermos o quão educativa é uma atividade. Na segunda e última parte, trazemos as esperanças que podem surgir a partir da rotina construída nesta escola, e assim perceber as probabilidades de agir em diversos ambientes escolares.

O que consideramos importante ressaltar é que as escolas precisam se imbuir de outras referências que acontecem nesse mundo afora, como uma maneira de trazer outras realidades para o ambiente escolar. Só percebendo o quanto as ações pedagógicas podem ser enriquecedoras é que podemos pensar em uma educação que contemple a formação integral do homem, buscando a sua completude.

Cresci, brincando no chão entre formigas, meu quintal é maior que o mundo⁴

Neste ponto, acreditamos essencial poder caracterizar o que são as escolas das águas. Para isso, utilizamos um conceito empregado em pesquisa recente, do ano de 2020 que apresenta,

[...] o Pantanal sul-mato-grossense possui escolas situadas em regiões de difícil acesso, que sofrem a influência do ciclo das águas do Pantanal, denominadas, informalmente, pela Secretaria Municipal de Educação do município de Corumbá- MS, de “Escolas das Águas”, distribuídas nas

⁴Trecho da música “O menino e o Rio.” do álbum Crianças do cantor e compositor Márcio de Camillo.

subregiões do Pantanal do Paraguai e do Paiaguás. (ZAIM DE MELO; SAMBUGARI, 2020, p. 103)

Acreditamos que essa caracterização é importante para situarmos geograficamente a realidade em que a escola que tratamos está localizada. Muitos ainda hoje indagam: mas é possível ter educação e se fazer educação em uma região tão “distante” como essa? Nós, porém, vemos e consideramos que educação é o ato que se dá em diversos lugares, e pode/deve ser potencializada no ambiente que conhecemos como escola.

Pois bem, sabendo então, que a realidade educacional/local já é por si, peculiar, vamos agora fazer uma vivência escrita de como é o dia-a-dia dos estudantes em uma escola das águas, que está presente no Pantanal de Mato Grosso do Sul, na cidade de Corumbá.

O dia se inicia ao acordar. Geralmente às 05h30 os alunos já estão despertando e criando um alvoroço dentro dos dormitórios, vale lembrar que o despertar deveria ser às 06h30, devido a organização do cronograma de horário da escola. Meninos e Meninas (entre 05 e 12 anos) em ambientes separados são despertados pelos monitores para iniciarem a higiene matinal. Eles levantam, arrumam suas camas, pegam seus uniformes dentro de seus armários, cada um tem o seu, e logo vão se encaminhando para o vestiário onde encontram-se os chuveiros, as pias e os privativos para sua higiene. Cada um é convidado a escovar seus dentes, tomar seus banhos, lavar suas roupas íntimas usadas durante a noite, estender as toalhas, guardar os pijamas nos armários e se aprontar para o café. Ah! E tem também o momento de fazer o penteado do dia: meninos e meninas arrumam a cabeleira do jeito que mais se identificam para este dia.

Depois da higiene matinal, são levados pelos monitores, por volta das 07h para o café da manhã. Cada aluno entra no refeitório, escolhe o seu pão, se quer com manteiga ou geleia/mel, qual sua bebida chá ou leite, sua fruta e ou outro acompanhamento. Senta-se no seu lugar à mesa e pode, no seu tempo, saborear a sua primeira refeição. Se sobrar o tempo entre o início da aula e o café, ainda pode ter um momento de descontração debaixo do grande pé de manga na entrada da escola.

Após o café, por volta das 08h inicia-se a rotina de estudo. Cada aluno na sua turma, que é seriada, tem os primeiros períodos de estudo. Importante frisar que a sala de aula pode ser o quintal da escola. Todos os ambientes que existem lá podem ser utilizados para fins pedagógicos, que vão ao encontro do conhecimento que precisa ser adquirido para cada idade/série.

Lá pelas 10h, existe um intervalo, um intervalo de 30 minutos, para poderem tomar um lanche, ter um momento de diversão e entretenimento após duas horas-aula. Um momento de socialização onde todas as turmas se encontram no galpão para contarem as descobertas dentro de suas salas de aula. Após este momento, os alunos voltam às suas turmas para continuarem as aulas, cada um na sua série.

Às 12h temos o almoço. É servido um almoço de qualidade e bem elaborado. Seguindo o mesmo ritmo do café, cada criança vai, pega seu prato e se serve dos preparos feitos. Sempre composto por um rico e nutritivo cardápio. Uma única e indiscutível regra: provar de tudo um pouco e não deixar nada no prato. Nem sempre bem entendida, mas muitas vezes compreensível.

Logo após o almoço um momento de descanso e de higiene. No dormitório os estudantes são convidados a fazer sua higiene bucal, e também a ler algum livro, gibi, ou até mesmo fazer algum jogo que permita que a refeição seja bem digerida pelo organismo e assim se preparar para o retorno das aulas no período vespertino.

Às 13h, os alunos são levados até o galpão para a separação das turmas do período vespertino. À tarde a dinâmica muda, os alunos são reorganizados em até quatro grupos, para a realização de projetos, que vão desde projetos de leitura, de trabalho com a terra, jogos e recreação, tecnologias até mesmo grupo de discussão de desenvolvimento humano.

Às 15h temos um momento de parada, e de encontro. Desta vez embaixo do pé de manga onde há um lanche e uma motivação para a socialização por meio de brinquedos, brincadeiras e dinâmicas de grupo. Algo importante a ressaltar é que nesses momentos de intervalos a música se faz presente, e é em todos os estilos e ritmos. Após o lanche os estudantes trocam os projetos e assim ficam mais um período com atividades com as turmas mescladas e que tratam de conteúdos, e que não é na sala de aula.

Às 17h30 os alunos são conduzidos para os dormitórios, onde farão sua higiene pessoal. É hora de tomar banho, de colocar a roupa suja para levar à lavanderia. É hora de lavar suas roupas íntimas e suas meias. Hora de colocar o papo de como foi o dia com os colegas. Tudo regado a uma boa música e momentos de cuidado com o corpo. E quem vai terminando o banho é convidado para jogar um jogo, ler um livro, um gibi tudo dentro e à disposição nos dormitórios. Eles são acompanhados por monitores que auxiliam, orientam e organizam os espaços e as crianças.

Às 18h30 estão todos prontos, são levados até o refeitório para a última refeição do dia, o jantar. Já experientes com o movimento dentro do ambiente de alimentação, cada uma

pega seu prato, se serve da quantidade que irá satisfazer a fome, senta à mesa e tem o tempo para comer com tranquilidade e trocando ideias com os colegas.

Após o jantar os alunos participam da penúltima atividade do dia: um projeto de artes cênicas que experimentam possibilidades com a música, a dança e o teatro. Essa atividade é conduzida e preparada pelos monitores. Um momento de poder deixar a arte fluir e assim, usar outras linguagens que não foram tão exploradas no cotidiano das atividades escolares. É apenas uma hora de atividade, que colabora para o desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, vão para os dormitórios, por volta das 20h para se prepararem para dormir. Fazem sua higiene pessoal, vestem os pijamas, vão para suas camas e aguçam a audição, pois a última atividade do dia é uma leitura mediada de obras literárias. As quais, muitas acompanham outras, na leitura deleite, alguns já começam a adormecer e os outros ativamente ouvem ponto a ponto da história com direito a retomar momentos marcantes do que foi lido. Lá pelas 20h45 são apagadas as luzes e todos dormem.

Vale ressaltar, que está descrição é de uma rotina típica. Mas durante o mês a escola proporciona também, festas, piqueniques, cinema, convidados, momentos de recreação, eventos, aniversariantes do mês, encontros com os pais, reunião entre alunos, momentos na piscina, trilhas e jogos coletivos entre as crianças.

O pôr do sol e as considerações de esperanças

Por que consideramos importantes essas descrições da rotina? O que percebemos de integralidade nesse cotidiano? E quando possivelmente esta escola de fato educa? Essas são perguntas que consideramos neste tópico e tentaremos responder refletindo a atuação e a ação educativa dentro deste contexto escolar.

Quando percebemos o dia a dia de uma escola é possível compor mentalmente a experiência vivenciada de uma situação particular, pois a leitura de linhas escritas nos garante à imaginação fluir, e nos colocamos dentro do ambiente. Claro, o uso da imaginação e criatividade aguçará sentimentos que fluem do nosso próprio percurso escolar.

A utilidade e a organização da rotina é uma maneira essencial de educação. Percebemos que as possibilidades de estar, desde o acordar até mesmo o dormir, garantem a efetividade do olhar educador sobre como podemos incentivar as crianças em relação ao desenvolvimento da organização pessoal, e de como se convive em sociedade e o preparo para enfrentar as vivências sociais.

A oportunidade de encontrar momentos de partilha e de socialização, entre as crianças e os conteúdos que devem ser ensinados no ambiente escolar, colabora diretamente no desenvolvimento integral como uma maneira mais significativa e próxima dos estudantes e da sua realidade.

Olhar para uma escola no meio e no contexto em que está situada, é a primeira ação para pensar em práticas pedagógicas que estimulem o ensino e o aprendizado. O que percebemos nessa experiência é o movimento interno, que acontece em diversos ambientes da escola, pensando em potencialidades da educação.

Por fim, ressaltamos a importância de se mobilizar a integralidade dentro de ambientes escolares, como os da escola das águas do Pantanal, porém dentro dos diversos ambientes. Desta experiência, podemos de fato concluir que a escola educa em diversos ambientes, momentos, organização e rotina. Quiçá muitas outras escolas possam se mobilizar nesta educação de fato integral, buscando a completude educativa.

Referências Bibliográficas

CAMILLO, Márcio de. **Crianceiras**. 2010. Disponível em: <http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/>. Acesso em: 01 maio de 2022.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>. Acesso em: 20 may 2022.

LEÃO, Maria Sandra Montenegro Silva, ALBUQUERQUE, Caricelma. **A integralidade do ser: dialogando com Waldorf e Morin em uma experiência pedagógica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 03, Vol. 11, pp. 45-59. Março de 2019.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. A cultura lúdica dos alunos de uma “escola das águas” no Pantanal. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 35, p. 100-116, jun. 2020.

A LEI 10.639/03 EM SALA DE AULA E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Melina Lima Pinotti⁵

GEPEH

melinapinotti@hotmail.com

Resumo:

O artigo integra minha dissertação de mestrado e tem como objetivo analisar e problematizar a mobilização de saberes e fazeres no ensino das temáticas africanas e afro-brasileiras, numa escola estadual do município de Nova Andradina/MS. Para tanto, foram consideradas as narrativas de uma professora de História e seus alunos do 2º ano do Ensino Médio, referentes às atividades relacionadas ao “Dia da Consciência Negra”.

Palavras-chave: ensino de História; temáticas africanas e cultura escolar.

A Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Base para educação e tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todo âmbito escolar. Analisar sua implementação significa buscar compreender quais as finalidades confiadas à escola e ao ensino de História. As alterações nas legislações promovem períodos privilegiados para os pesquisadores, por disporem novos problemas e objetos de pesquisa. Pois, uma vez alterado o campo educacional, “cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas” (CHERVEL, p. 192, 1990).

Desse modo, objetivo analisar os saberes e práticas de uma professora de História e seus alunos, em uma escola estadual do município de Nova Andradina/MS, para compreender o lugar que as temáticas africanas e afro-brasileiras ocupam na perspectiva de sujeitos que ensinam esses saberes e como são apropriados/produzidos pelos alunos. Em relação as apropriações dos alunos foram observadas os efeitos dos conteúdos, considerando os distanciamentos entre o *ensino* e a *aprendizagem*, e, portanto, não se trata de certificar se os saberes ensinados foram apropriados, mas sim, compreender a reprodução desses conteúdos nas relações étnico-raciais.

⁵ Mestre em História (UFGD). Graduada em História (CPNA/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

As fontes trabalhadas na pesquisa foram: um questionário⁶, aplicado aos alunos, a fim de compreender quais suas representações acerca da população negra na sociedade e como percebem ou não, o ambiente escolar como um espaço para diálogos e produção de conhecimento acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras. E, o uso de fonte oral⁷, para a professora, numa entrevista temática acerca da aplicação da Lei 10.639/03 em sala de aula.

Segundo Monteiro (2007) ao analisar os saberes e práticas docente, não se deve limitá-los à intermediação de saberes institucionalizados, como um processo técnico de transmitir conteúdos que a ciência determina como história. Pois os saberes são construídos a partir das experiências adquiridas em sala de aula, da formação acadêmica e de diversas apropriações provindas da trajetória docente. São forjados pela reflexão da própria prática e da realidade em que estão envolvidos os sujeitos. Portanto, na pesquisa, foram relevados aspecto da realidade escolar, as contribuições e implicações da formação de licenciaturas em História, a personalidade da professora, seu vínculo com a escola e o papel da gestão nas atividades realizadas.

Na narrativa da professora, foi possível refletir acerca dos saberes e fazeres, bem como lançar algumas questões, tais como: foi possibilitado aos alunos novas leituras da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros? Ocorreram construção e transformação do conhecimento dos alunos diante do trabalho com as temáticas africanas e afro-brasileiras? Quais os efeitos das práticas acerca do racismo?

Com a finalidade de preservar a identidade da docente, seu nome será fictício. Portanto, a professora Tatiane, mulher negra, oriunda de Corumbá/MS, formou-se em História pela UFMS campus de Dourados/MS em 1999. Efetivou suas aulas no município de Nova Andradina/MS após remanejar seu concurso. E, tornou-se efetiva em 40 horas como servidora pública do estado de Mato Grosso do Sul, desde o ano de 2012 quando assumiu seu segundo concurso, na qual teve acesso a cotas para negros, reconhecendo sua identidade e usufruindo de seus direitos. Tatiane contribuiu com sua entrevista em dezembro de 2015, quando contava com três anos de experiência na referida escola estadual envolvida na pesquisa.

⁶ O questionário foi por mim elaborado, contém 10 questões, entre elas 7 são para assinalar e 3 são dissertativas. Estão no meu arquivo pessoal de pesquisa e seu modelo encontra-se disponível como apêndice na minha dissertação intitulada "Ações afirmativas e ensino de História: temáticas africanas e afro-brasileiras entre saberes e práticas". Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2019/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Melina-Lima-Pinotti-Enviar-para-a-gr%C3%A1fica.pdf>

⁷ A entrevista foi realizada na Escola Estadual no município de Nova Andradina/MS. Tempo de duração da entrevista 24 minutos e 32 segundos. Suporte de gravação digital. Total de páginas transcritas 06.

A princípio, Tatiane explicou que com a falta de materiais acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras, na prática, a docente elabora juntos com os alunos, por meio de seminários, o material para trabalhar os conteúdos citados como obrigatórios na lei, e disse, contar com o apoio da gestão para custear cópias a todos os alunos. Sendo quatro turmas do 2º Ano do Ensino Médio, período que o conteúdo referido na Lei compõe o Referencial Curricular do Estado. A iniciativa na produção de materiais está associada às experiências vividas em sala de aula. É preciso considerar em sua formação docente a soma dos aprendizados, saberes e valores acumulados nas lutas e resistências.

A professora descreve o ambiente escolar em que trabalha como elitizado, formado por uma maioria de alunos brancos e aponta que alguns estudantes têm dificuldade se reconhecerem como negros e negras. E, ao ser questionada em como percebe a aplicação do conteúdo da lei na escola, explicou que: “[...] o preconceito é muito grande, então, nem que seja para o início de uma conscientização, de uma conversa e um novo olhar para o mundo, talvez nesse sentido ele contribui”. Ou seja, a professora, vê a potência dos conteúdos na construção das identidades e reconhece os limites da prática em sala de aula. E, em sua narrativa, denuncia o preconceito entre os estudantes:

(T⁸) – Que é assim, é uma coisa que as pessoas fingem que não acontece, mas que na verdade acontece sim. [...] E eles, pregam a diferença, que ser diferente é normal, esses adolescentes eles são muito preconceituosos [...] E, realmente contribui, nem que seja assim para eles terem fundamentação, aqui na escola eu percebi assim que tem muitas pessoas que são negras, mas não se identificam como negras e não se afirmam enquanto negras, tem até vergonha de ser.

(M) – Que as vezes não vê essa referência em casa? Aí é o momento da aula de história fornecer...E tem surgido esse efeito?

(T) – Tem! Graças a Deus! E tem vingado, assim que nem eu, eu sou professora de História, eu sou negra e eu me coloco no lugar, eu dou o meu exemplo, eu converso muito com eles e eu vejo muito isso principalmente nas meninas, os meninos eles têm aquela questão de serem mais fechados, serem mais autossuficientes e as meninas não. Eu consigo ter um contato mais próximo a elas. E aí, você vê a fragilidade, o preconceito, a insegurança.

A professora questiona, de forma indireta, o *mito da democracia racial*, denunciado pelo movimento negro no *Centenário da Abolição*. Percebe o conteúdo da lei como possibilidade de esclarecer para os/ml alunos, porque o preconceito existe na sociedade, mesmo que velado e busca orientar um *novo olhar* para os alunos. Perceber e respeitar as diferenças inclui considerar a diversidade que envolve os africanos e os afro-brasileiros. Essa

⁸ O diálogo está identificado como (T) para a narrativa da professora e (M) para as minhas perguntas.

diversidade forma a sociedade brasileira e o grupo escolar no qual os estudantes estão inseridos.

Em sua resposta acerca da relação dos alunos com os estudos de história e da cultura africana e afro-brasileira, novamente o *mito da democracia racial* se faz presente:

(T) – A maioria vê como desnecessário, todo mundo sabe o que aconteceu, todo mundo sabe que a escravidão existiu. “Haaa! Professora! Mas não existe mais tanto preconceito e se existe também tá acabando.” [...] eles afirmam que é algo desnecessário, mas na verdade eu vejo assim essa afirmação deles justamente por causa do preconceito, porque se eles reconhecerem o valor da matéria, da temática, eles vão ter que conversar, eles vão ter que...eles vão ter que confrontar com essa temática, então eles preferem tratar de uma forma assim que não é relevante, a temática, não é relevante, porque é algo que todo mundo sabe, pra não dar crédito, pra não ter que se auto avaliar. Que foi o que aconteceu com o seu questionário.

Arroyo (2014) afirma que o mito da democracia racial tem contribuído nos silenciamentos, pois são nos ocultamentos que se percebem as resistências de reconhecer o racismo na sociedade, provindos da naturalização das relações de poder nas instâncias culturais, econômicas, sociais e políticas.

Num outro momento da entrevista, a professora explica como foi a aplicação do questionário da pesquisa. E, percebe a diferença no posicionamento dos alunos entre as atividades desenvolvidas em sala de aula e a aplicação do questionário.

(T) – Que aquele momento, onde eles conversaram entre si, foi até bom não ter um pra cada um que eles acabaram sentando-se em dois, três. Eles conversaram entre si sobre aquilo que eles tinham estudado, que era sobre a África, então como eu não estava avaliando-os, muitas máscaras vieram ao chão, e assim eu fiquei abismada com a quantidade de preconceito. [...] expliquei que serviria como fonte de investigação para os seus trabalhos e que eles não estavam sendo avaliados, e então, eles se sentiram a vontade. E aí, e eu fiquei sentada lá, corrigindo umas provas e analisando. E aí, entre eles, eles foram verdadeiros. Daí, eles mostraram todo o preconceito que há realmente. E pessoas assim, que são negras e que, né, aí eu não sei. Porque tinha uma pergunta se era negro, branco, pardo.

(M) – Isso, como se identificava.

(T) – A maioria dos negros, pardos. Sem nem saber direito o que é a nomenclatura. Daí eu fui explicar, daí você vê que eles ficam assim, sabe. Meu Deus, eu sou negro, então?!

A professora é objetiva e segura. Afirma que os alunos não reconhecem a importância da história e da cultura africana e afro-brasileira. Explica que o não reconhecimento está ligado ao preconceito velado, pois os alunos acreditam que o preconceito racial não é uma realidade entre eles e na sociedade como um todo. A docente, afirma que seus alunos se dedicaram às atividades que envolveram as temáticas africanas e afro-brasileiras realizadas ao longo do bimestre que culminou com exposição de máscaras africanas. Porém, atribui essa dedicação

ao peso da avaliação pedagógica e não para novos posicionamentos acerca do racismo, das identidades, das representações e das etnias.

Relacionado ao questionário aplicado aos alunos as turmas que participaram da pesquisa foram escolhidas pela professora, sendo duas turmas do 2º Ano do Ensino Médio, nomeadas aqui de Turma C e Turma D. As perguntas respondidas possibilitaram compreender como os alunos percebem a inserção dos negros em diferentes lugares sociais, como mídias, instituições religiosas, ambientes familiares, escolas, bem como o que havia mudado em suas percepções após terem estudado temas africanos e afro-brasileiros.

Nas respostas dos alunos da Turma C, foi identificado um grupo de 20 alunos com posicionamentos baseados nos saberes ensinados pela professora. Nas respostas, apontam a escola como espaço de diálogos e de estudos de temáticas africanas e afro-brasileiras. Consideram o *Dia da Consciência Negra* um momento propício para reflexões. Compreendem a importância da população negra na formação cultural, social e histórica do Brasil a partir do período de colonização. Denunciam a desigualdade social e o preconceito racial presente na sociedade brasileira. Percebem as lutas e resistências históricas dos negros no combate à exclusão provida de uma sociedade racista. Demonstram possibilidades de alunos construírem suas identidades a partir dos saberes apropriados. E, afirmam que os conhecimentos da história e da cultura africana e afro-brasileira possibilitam o respeito às diferenças, atuando na desconstrução do racismo.

A Turma D formada por 30 questionários, apresentou posicionamentos que podem ser arregimentados em três grupos. Um pequeno grupo de alunos teve respostas próximas da Turma C, e, um segundo grupo defendeu a diminuição gradativa do racismo e acredita que a sociedade segue um rumo que aos poucos promove melhorias para a população negra. Aqui cabe ressaltar que, a diminuição do racismo a partir de uma visão determinista é naturalizada. Movimentos sociais em defesa de ações afirmativas corroboram na diminuição do racismo, mas diminuir não é o mesmo que acabar, e afirmar que o racismo está acabando é dizer que ele ainda existe.

Ainda na Turma D, um terceiro grupo foi identificado, e em considerável número, com respostas semelhantes, demonstraram indiferenças ao tema e ironizaram as questões. Tais posicionamentos induziram a professora a refletir sua prática, por perceber que nas atividades esses alunos foram “práticos” e se empenharam nos trabalhos, mas ainda reproduzem discursos defendendo que a igualdade racial foi alcançada na sociedade. Pois, o posicionamento dos alunos, sobretudo, alunos que se identificaram como pardos, apontam

uma vivência harmônica e sugerem que a igualdade entre brancos e negros já foi alcançada na sociedade. Não reconhecem as diferenças, as desigualdades, às exclusões e os preconceitos que nos tornam desiguais.

O não reconhecimento da negritude é percebido na narrativa da professora e nas respostas dos alunos que revelou problemas identificados por ela na entrevista oral. Isso sugere que, naquele momento em sala de aula, alguns alunos buscaram uma identificação de maneira imediata e repentina que encaixasse na nomenclatura elencada no questionário. Apesar de haver a alternativa *não se identifica*, essa opção não foi escolhida.

Alunos que se identificaram como pardo, não necessariamente, apontaram laços com as questões da negritude. Dessa forma, o negro é o outro e sua condição de pardo o aproxima mais dos direitos direcionados para o branco, do que as diferenças que tornam os negros desiguais, o que possibilita supor que sua identificação possa ter ocorrido no momento de explicação, pois o fato de assinalar um questionário não o faz reconhecer as lutas e resistências negras. Em nota ao *Portal Geledés*, Cidinha da Silva afirma que “é o debate sobre o racismo que nos permite decodificar a estratégia de pessoas brancas e até mestiças confusas e embranquecidas que ressignificam o lugar da casa-grande a cada pequena ação” (SILVA, n/p. 2013).

Por último, um grupo de alunos da Turma D, afirmou que os estudos acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras não acrescentou em *nada* em sua formação de sujeito histórico e que tais conteúdos são considerados como qualquer outro, compreendem a história limitada ao passado, e, portanto, o fato de os negros terem sido escravizados na formação do Brasil, não interfere nas condições sociais contemporâneas da população negra.

A professora reconhece a sala de aula como espaço para debater questões que envolvem o preconceito e o mito da democracia racial. Afirma que a falta de materiais gera problemas e propõe alternativas para a produção deles. Busca construir saberes que possam preencher as lacunas de uma licenciatura concluída anterior a Lei 10.639/03. Nesse sentido, seu trabalho é de resistência. Para a docente, temáticas africanas e afro-brasileiras merecem destaques no ensino de História. Seus saberes e práticas são mobilizados a partir da vivência de mulher negra, com posicionamento político-social para confrontar o preconceito racial. O lugar que as temáticas ocupam pela trajetória da docente é prioridade no ensino de História. Como afirma, esses conteúdos precisam ser destacados, pois o preconceito racial presente no ambiente escolar deve ser combatido, principalmente, a partir dos debates que a História possibilita.

Referências bibliográficas

ARROYO, González Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL, Lei nº10.639/03, de 09 de Janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, 2, 1990,177-229.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SILVA, Cidinha da. Nota sobre a abolição da escravidão e o racismo. Portal Geledes, Maio de 2013. Disponível em: <www.geledes.org.br/nota-sobre-a-abolicao-da-escravidao-e-o-racismo-blogagem-coletiva-13-de-maio/>.

TENSÕES POSSÍVEIS ENTRE LITERATURA SURDA E LITERATURA OUVINTE

Carlos Roberto de Oliveira Lima⁹

UFMS/CPAN, GEIARF

oliveira.lima@ufms.br

RESUMO

A partir dos pressupostos de Michel Foucault, é possível pensarmos a existência de um embate/disputa em torno da noção de verdade. Partindo desse entendimento, este artigo tem como objetivo tensionar as noções de Literatura Surda e Literatura Ouvinte, rompendo com o entendimento de que todos os sujeitos surdos são partícipes de uma mesma cultura e integram de uma única forma o movimento social surdo.

Palavras-chave: Literatura Surda, Literatura Ouvinte, Educação de Surdos.

Introdução

Antes de iniciarmos um diálogo acerca das possibilidades de tensões entre Literatura Surda e Literatura Ouvinte, vale situar este texto sob a perspectiva metodológica dos estudos pós-estruturalistas.

Segundo Carvalho (2019, p. 217), esta perspectiva tem como premissa “justamente o papel de lançar um novo olhar sobre as pretensões universalistas das macronarrativas iluministas”. Isso significa que, sob este olhar, é possível questionar axiomas sociais e desconfiar destes como sendo “naturais” ou simplesmente “dados”.

Com esta perspectiva metodológica, trabalho com dois textos em oposição: *Literatura surda: produção textual em Libras*, escrito por Barbosa, Cruz e Garrão (2019), material utilizado em cursos de graduação de Letras-Libras para formação de docentes; e *Literatura*

⁹Doutorando em Educação (FAED/UFMS). Mestre em Educação (CPAN/UFMS). Graduado em Letras-Libras (UNIASSSELVI). Membro do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF).

surda e a questão do essencialismo: o nascimento de uma tradição, escrito por Luiz Claudio da Costa Carvalho (2019).

Fundamentação Teórica

A busca pela verdade e os embates discursivos em prol de legitimá-las fazem a distinção entre o saber que será considerado e reconhecido como verdadeiro e falso. O campo de embate entre os discursos é e estão amparados por normas reconhecidas socialmente. São essas normas que as legitimarão enquanto saberes (Butler, 2015).

Para Foucault (2019), o poder não é um objeto, um material, uma coisa que pode ser localizada, centrada ou dada. Ao contrário, é uma prática social que transita entre os sujeitos. Em outras palavras, o poder se exerce nas relações.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 2019, p. 284).

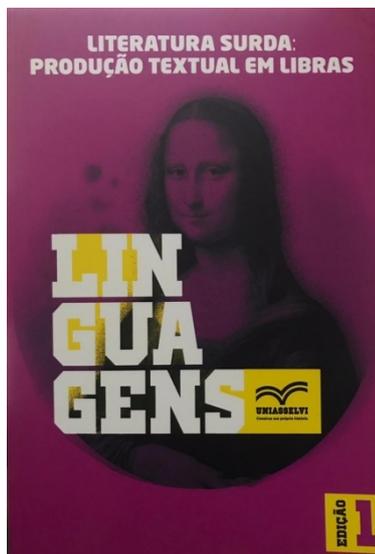
Assim, levando em consideração tais narrativas, Carvalho (2019) pontua que o fenômeno da Literatura Surda, em materiais pedagógicos e educacionais para a formação de professores de surdos, vem ocorrendo por concepções teóricas hegemônicas no campo, dando a entender que esta, a Literatura Surda, existiu desde sempre – mesmo que a invenção do termo seja de meados dos anos 1990 –, o que gera um tensionamento entre os saberes envolvidos.

Esta tensão se manifesta por intermédio de “produções de verdades”, transmitidas por intermédio de materiais científicos e pedagógicos utilizados nos diversos cursos de formação de licenciaturas para professores de surdos. Tais produções são reconhecidas por Foucault (2014a) como uma “vontade de verdade”.

Materiais e Métodos

Ao considerar a perspectiva pós-estruturalista e o entendimento de que a história é composta por descontinuidades, busco problematizar a noção de linearidade da história da educação de surdos que tem sido, assim, representada em pesquisas atuais acerca das comunidades surdas.

Para isso, optei por utilizar um material (livro) de formação educacional, nível de graduação, do curso de licenciatura em Letras-Libras da instituição UNIASSELVI que trabalha especificamente a questão da Literatura Surda (Imagem 1), e contrapor este material com a pesquisa de Luiz Claudio da Costa Carvalho, que originou o livro “Lendas da Identidade: o conceito de Literatura Surda em perspectiva” (Imagem 2).



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

Fonte: Acervo do Autor, 2022.

Estas obras serviram de base de dados que, ao serem tratadas pelas lentes foucaultianas, revelaram um embate de poder-saber. Este termo, para Foucault (2014b) diz respeito aos processos de lutas, embates e tensões que atravessam os campos de conhecimento e geram dicotomias, divergências e choques epistêmicos.

Resultados e Discussão

A Literatura Surda é uma invenção recente e ocupa um lugar importante no universo das discussões acerca dos sujeitos surdos, de sua língua e cultura. As primeiras produções são datadas, no Brasil, a partir dos anos 1990, importado do termo *Deaf Literature* principalmente pelo ator e professor surdo Nelson Pimenta, “um dos primeiros entre os brasileiros a ‘importar’ o termo *Deaf Literature*, produto cultural dos países de tradição anglófila, traduzida aqui para ‘Literatura Surda’” (CARVALHO, 2019, p. 212).

As autoras Barbosa, Cruz e Garrão (2019, p. 60) narram em seu livro *Literatura surda: produção textual em Libras*, que a Literatura Surda é um dos artefatos culturais da Cultura Surda e se estabelece “a partir das histórias que têm a presença da Língua de Sinais, aquelas histórias contadas de grupos em grupos de forma manual, trazendo a identidade e a cultura surda nas narrativas”.

Tanto neste trecho quanto ao longo do livro das referidas autoras, não há uma menção à origem do termo e, nem mesmo, como este foi importado e incorporado no Brasil. Sob a perspectiva destas, pode-se criar um imaginário onde a Literatura Surda “sempre” tenha existido. Esse discurso pode ser entendido como uma estratégia de naturalização e de essencialização do termo Literatura Surda, o que conduz uma outra problemática.

Ao se inventar uma Literatura Surda, automaticamente, inventa-se, na contrapartida, uma Literatura Ouvinte. Mas, o que seria uma Literatura Ouvinte? Essa questão é uma das levantadas por Carvalho (2019) quando interroga:

Em que categoria estaria, por exemplo, a produção literária das lendas dos povos aborígenes ouvintes da Oceania? Seriam tais produções tão Literatura Ouvinte quanto as produções canônicas ocidentais? Quais os matizes e

fronteiras, entre universos espacialmente e historicamente tão distantes, quando agrupados na taxonomia binária única de “Literatura Ouvinte”? Algum povo ou grupo social se autodeclara ligado à tradição da Literatura Ouvinte? (CARVALHO, 2019, p. 214).

Acreditar que exista uma Literatura Ouvinte nos faz pensar em algo de universal, que seja encontrado em ouvintes de todos os cantos, seja do Brasil, em regiões isoladas da China, ou de tribos indígenas americanas. Pensar tal possibilidade é supor uma afirmação a-histórica, afinal, muitas dificuldades se materializarão ao tentar encontrar unidades comuns para povos tão distintos em suas mais diversas identidades, territorialidades e culturas.

Pensar nessa questão de formação de cultura e identidade para ouvintes, nos leva a compreender que, de um mesmo modo, isso ocorre com as comunidades de sujeitos surdos, de uma mesma forma a diferença que se manifesta para os ouvintes, também se coloca para os surdos. Ambos estão imersos em diversos dispositivos sociais que criam subjetividades e identidades diversificadas regionalmente, moldando singularidades.

Assim, se torna complicado sustentar a ideia de que há uma única Literatura Surda. Abre-se espaço para pensarmos em “Literaturas” Surdas, pois, no singular, o termo “funciona como um universalismo monolítico e binário” (CARVALHO, 2019, p. 219).

A crítica, aqui sugerida, está na visão simplista da existência de uma Literatura Surda que esteja fundada na narração de histórias e na presença da Língua de Sinais quando, na verdade, é um fenômeno mais complexo. Isso porque, mesmo utilizando a Libras como meio de comunicação, os sujeitos surdos não estão excluídos de todo o sistema linguístico (modalidade escrita) do meio social em que convivem.

Nesta perspectiva “não há dicotomia binária alguma que exclua inteiramente sujeitos e grupos sociais surdos das formas de escrita que têm ao seu redor. Não podem ser, portanto, puros e ágrafos, se são viventes que pertencem a sociedades com escrita” (CARVALHO, 2019, p. 215).

Percebo que existe uma disputa pela verdade entre os saberes apresentados nos textos elucidados: existe Literatura surda? Não existe? Se a linguagem a inventou e a tornou dizível, então, sim, ela passou a existir. Essa disputa pela verdade, segundo Foucault (2010, p. 22) ocorre porque “[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa

verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la”.

Neste sentido, o discurso considerado verdadeiro é aquele da norma que é capaz de produzir efeitos de poder. A verdade se manifesta frente ao embate em torno de si, “em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha” (FOUCAULT, 2019, p, 53).

Afirmar que a Literatura Surda existe e que pertence a um grupo minoritário que possui uma língua, uma cultura e uma identidade diferente da ouvinte, é uma manifestação biopolítica para reivindicação de Leis de acesso e inclusão. Portanto, para este viés, a Literatura Surda precisa ser inventada entre os mais diversos mecanismos de produções de verdades.

Por outro lado, esta ânsia das comunidades surdas em inventar a Literatura Surda para demarcar a diferença, como se fosse uma “arma” para a luta identitária, é responsável por criar o outro: a Literatura Ouvinte. Nesse embate, como analisado, há um “agir de modo binário, exatamente de forma contrária aos movimentos sociais das minorias, ao pós-estruturalismo, à desconstrução e boa parte dos Estudos Culturais” (CARVALHO, 2019, p. 218).

Observo que a construção histórica das comunidades surdas não ocorre de forma pacífica e sem resistências. Tampouco com noções simplistas e muito menos com um silenciamento e “proibição” do uso da Libras. Estes apontamentos discutidos buscam elucidar:

[...] certas perspectivas teóricas hegemônicas em nossos campos de estudo como se fossem verdades inquestionáveis, mesmo que provisórias. Criticamos com tamanha facilidade o senso comum e não percebemos que há, cada vez mais, “senso comuns” produzidos por discursos com aparência acadêmica (CARVALHO, 2019, p.226).

A graduação é um lugar legitimado por muitos acadêmicos para se “receber” conhecimento. Portanto, existe, na perspectiva em que este material produzido por Barbosa, Cruz e Garrão (2019) direciona, uma *vontade de verdade* que, para Foucault (2014a, p. 16-17) são produções que se apoiam “sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas [...] comportando, assim, as noções que serão reconhecidas como verdade”.

Conclusão

As discussões apresentadas neste artigo tiveram como objetivo tensionar as noções de Literatura Surda e Ouvinte utilizando como base teórica os pensamentos de Foucault que permitem pensar as questões históricas a contrapelo e tornar visível noções, muitas vezes, esquecidas ou adormecidas nas relações sociais.

Conclui-se que invenção de uma Literatura Surda tem sido um importante arma biopolítica para a luta por reconhecimento das comunidades surdas brasileiras, porém, a forma hegemônica que ela se apresenta atualmente mascara particularidades oriundas destas mesmas comunidades dando a entender que todos os surdos pensam, participam, se comunicam e integram de uma única forma o movimento surdo.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar Barbosa. CRUZ, Janaina Carla da. GARRÃO, Liliâne Vieira Veja. **Literatura surda e a questão do essencialismo**: o nascimento de uma tradição. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Filô).

CARVALHO, Luiz Claudio da Costa. Literatura surda e a questão do essencialismo: o nascimento de uma tradição. **Pensares em Revista**, São Gonçalo/Rio de Janeiro - RJ, n. 14, p. 208-228, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/33215>. Acesso em: 01 mai. 2021.

CARVALHO, Luiz Claudio da Costa. **Lendas da Identidade**: O Conceito de Literatura Surda em Perspectiva. Curitiba: Appris, 2019.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2014a. (Leituras filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.

**PROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A
EDUCAÇÃO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR**

Sérgio Guilherme Ibañez¹⁰
FORPRAT
serginhovigs@gmail.com

Resumo

Neste artigo, reflete-se sobre o potencial da Educação Física escolar para o trabalho na perspectiva da Educação Social, a fim de reduzir as desigualdades e a exclusão presentes nas escolas. A partir do levantamento de projetos submetidos ao Edital Prêmio Educador Nota 10 (de 1998 a 2020), foram selecionados três projetos de Educação Física para análise, nos quais aponta-se para o trabalho que envolva toda a comunidade educativa.

Palavras-chave: Educação Física. Projetos. Escola.

Introdução

Neste artigo abordamos sobre a Educação Física escolar e seu potencial para a educação social no contexto escolar, ao compreendermos a necessidade de olhar as minorias e as desigualdades presentes no âmbito da escola. Partindo dessa perspectiva, realizamos nossa reflexão por meio da análise de projetos de Educação Física como elementos para pensarmos a Educação Social. Para tanto, como metodologia utilizamos o levantamento e análise de projetos de Educação Física desenvolvidos em escolas, utilizando como fonte de consulta o Prêmio Educador Nota 10. A nossa escolha justifica-se não pela premiação, mas por considerarmos o movimento do(a) docente em inscrever o seu projeto pela relevância e motivação em socializá-lo, uma vez que precisa produzir um vídeo relatando a experiência desenvolvida no projeto.

Projetos de Educação Física como elementos para pensarmos a Educação Social na escola

¹⁰Especialista em Educação Física Escolar e em Educação Inclusiva e Especial (IMES). Mestrando em Educação (CPAN/UFMS). Graduado em Educação Física (CPAN/UFMS) Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Práticas Docentes (FORPRAT/UFMS).

A Educação Física escolar, ao longo da sua história no Brasil, passou por algumas tendências conservadoras, chamadas por higienista, militarista e tecnicista. Conforme apontam Maldonado e Silva (2017), essas tendências influenciaram a vida dos atuais professores, seja na condição de alunos, seja já como professores, pois: “[...] a ação do professor de EF [Educação Física] é influenciada por fatores históricos, pedagógicos, organizacionais, sociopolíticos, culturais, e o ato de ensinar não ocorre desvinculado das características da sociedade, na qual a escola se insere” (MALDONADO; SILVA, 2017, p. 69).

Partimos do entendimento de uma Educação Física no contexto escolar como cultura corporal, que é constituída de práticas culturais que envolvem jogos, esportes, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo, conforme aponta Daólio (1996). Essa dimensão trazida pelo autor nos permite perceber o potencial de se trabalhar a educação social a partir da Educação Física na escola. Isso nos remete a Diaz (2006,) ao assinalar que:

[...] a educação social, para além de solucionar determinados problemas de convivência, tem uma função não menos importante, que é a de ser um instrumento igualitário e de melhoria da vida social e pessoal. Estamos convencidos de que só uma estratégia criativa e inovadora de proteção e educação social poderá evitar o risco de conviver com situações injustas e conducentes a atitudes violentas, já que a violência social, em múltiplas ocasiões, é a expressão da insatisfação sentida por um sector da população que se vê privado da possibilidade de fazer parte dessa sociedade do bem-estar a que tem direito. (DÍAZ, 2006, p. 103).

Esses problemas apontados pelo autor também aparecem nas escolas e não apenas em setores não formais. Concordamos com o autor quando assinala o quanto é difícil definir o termo educação social, considerando a relação com o contexto social que abrange aspectos da cultura, política à realidade educação, não podendo se restringir a este ou aquele setor.

Nessa percepção ampliada de educação social, Souza e Catani (2016, p. 63) enfatizam a necessidade de uma articulação da educação social com a educação escolar, mas para isso é necessário:

[...] disposição dos professores e gestores de entrar em contato com a realidade circundante, de encontrar os educadores sociais do território, de mapear os espaços de aprendizagem da localidade e, finalmente, de forma coletiva, de se formar mutuamente e formar seus alunos para a atuação sociopolítica, transversalizada pelo conceito de multiculturalismo, implicando no estabelecimento do diálogo nas diferenças, no exercício da tolerância e na construção de uma sociedade que atenda aos anseios da coletividade..

Os autores destacam a importância da integração da Educação Escolar e Educação Social para a formação integral das pessoas, como possibilidade para se buscar a cidadania,

a coletividade, pois a escola “[...] precisa ir ao encontro da comunidade, dos educadores dessa comunidade e dos espaços de aprendizagem extramuros, devendo propor o diálogo”. (SOUZA; CATANI, 2016, p. 65).

Para Ribeiro (2006, p. 160), “[...] o conceito de educação social está indissociavelmente vinculado ao de exclusão”. Dessa maneira, pensá-la no contexto escolar é assumir o compromisso com a diversidade, com as minorias presentes na escola, fazendo com que crianças e jovens em situação de vulnerabilidade não sejam excluídos da/na escola.

Ao partirmos do conceito de educação social estreitamente comprometida com as minorias presentes na comunidade escolar, percebemos o potencial da Educação Física Escolar no compromisso e valorização da diversidade que “[...] parte do pressuposto que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los” (DAÓLIO, 1996, p. 41). Consideramos o desenvolvimento de projetos como um dos caminhos possíveis de articular a educação social no ambiente escolar.

Dessa maneira, optamos por levantar projetos de Educação Física desenvolvidos em escolas, utilizando como fonte de consulta o Prêmio Educador Nota 10. Ressaltamos que a finalidade aqui não é analisar o Prêmio Educador Nota 10, mas utilizá-lo como fonte de consulta para localização de projetos desenvolvidos por professores(as) de Educação Física.

Conforme consta no Portal de divulgação:

O Prêmio Educador Nota 10 foi criado em 1998 pela Fundação Victor Civita. Reconhece e valoriza professores e gestores escolares da Educação Infantil ao Ensino Médio de escolas públicas e privadas de todo o país. Hoje, o Prêmio conta com a parceria de mídia da Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho, tem o patrocínio da SOMOS Educação e BDO, e o apoio da Nova Escola, Instituto Rodrigo Mendes e Unicef. Desde 2018, o Prêmio Educador Nota 10 é associado ao *Global Teacher Prize*, realizado pela *Varkey Foundation*, prêmio global de Educação (PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10).

Conforme o regulamento, a premiação não se dá por sorteio, e sim por meio de um processo seletivo dos trabalhos que atendam os critérios exigidos e expressos no Edital divulgado. O Prêmio possui 23 edições entre os anos de 1998 e 2020, e segundo consta em seu Portal, 18 projetos de Educação Física foram premiados nesse período, sendo destes:

- 10 projetos referindo-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental I; 3 aos anos finais; 4 ao Ensino Fundamental I e II; e 1 à Educação de Jovens e Adultos;
- 9 projetos desenvolvidos em escolas da rede municipal; 8 na rede estadual; 1 na rede privada;

- 15 projetos apresentados por professores do Sudeste (sendo 10 de São Paulo, 3 Minas Gerais e 2 Rio de Janeiro); e 2 do Centro-Oeste (1 Mato Grosso do Sul e 1 Distrito Federal).

Com relação aos temas dos projetos, voltamos o nosso olhar para aqueles que, a partir da nossa compreensão, possibilitaram a articulação da Educação Social na Educação Escolar. Para tanto, selecionamos três: (i) *Viajando pela cultura africana* (ROCHA, 2020); (ii) *Ressignificando as visões sobre o corpo* (RUFINO, 2015); (iii) *Respeitável público: Um Circo da escola!* (PEDROSA, 2011).

O projeto **Viajando pela cultura africana** (ROCHA, 2020) foi desenvolvido pela professora de Educação Física Suzi Dornelas e Silva Rocha, em uma turma de 5º ano de uma escola estadual da cidade de Bauru/SP. Utilizando jogos e brincadeiras de matriz africana, buscou expandir os conhecimentos e vivências dos estudantes acerca da história e cultura do continente africano, e a valorizar a identidade afro-brasileira. Múltiplas linguagens – corporal, oral, escrita, audiovisual – foram usadas para descrever de maneira minuciosa as ações dos alunos e da professora ao longo do trabalho. Os cadernos de registros das crianças contêm explicações sobre os jogos, desenhos, uma pequena autobiografia, discussões da classe e informações sobre os países, evidenciando a centralidade dos alunos. A professora escreveu um diário de campo e documentou em vídeo as etapas do projeto, com imagens de rodas de conversa, falas individuais, brincadeiras, da preparação e realização do festival “Viajando pela cultura africana”, que envolveu as famílias e a comunidade escolar. Ela relata que conseguiu envolver a comunidade escolar, o que foi um grande benefício, principalmente para os estudantes.

Esse projeto nos permitiu perceber a importância do envolvimento de todos que atuam na escola e seu entorno, propondo a socialização como parte integrante do trabalho de não excluir ninguém no processo. Dentro do ambiente escolar, o professor de Educação Física pode propiciar aos alunos o conhecimento de culturas diferentes, buscando estimular o respeito às diferentes manifestações culturais. Ao trabalhar com os alunos jogos e brincadeiras de origem Africana, a professora percebeu que muitos dos jogos e brincadeiras já eram conhecidos dos alunos, porém com outros nomes. Com isso, além dos alunos aprenderem sobre a cultura de outros povos por meio de brincadeiras e conversas, constituiu-se um espaço de respeito a diversidade presente nas nossas escolas.

O segundo projeto intitulado **Ressignificando as visões sobre o corpo** (RUFINO, 2015) foi desenvolvido pelo professor Luiz Gustavo Bonatto Rufino, para uma turma de 3º ano

do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Paulínia/SP. Em resposta a uma pesquisa do professor, vários alunos apontaram que não gostavam de si e tinham vergonha de seus corpos. Incomodado com a autoimagem das crianças, o professor organizou um projeto para que elas mudassem suas visões do corpo por meio de experiências significativas na Educação Física. O trabalho foi organizado em três eixos: “Eu, meu corpo e minha história”, em que explorou as possibilidades físicas de cada um em práticas de atletismo, ginástica e circo; “O outro e seu corpo”, com atividades como o delineamento do contorno dos colegas e o uso de pernas de pau em duplas; e “O corpo, suas potencialidades e limitações”, que abordou os sentidos, oferecendo atividades sem a visão, com limitações motoras ou desafios específicos.

Uma das aulas proporcionou uma vivência requisitada pelos alunos: o Parkour. Por fim, as crianças escreveram sobre o tema “O que pode o corpo?”, refletindo sobre as aulas e a imagem de si mesmos e dos outros. Este projeto propiciou também a inclusão, a partir do olhar mais contextualizado do corpo e na relação dos alunos consigo mesmos e com os outros. O professor Luiz Gustavo Bonatto Rufino proporcionou que cada aluno enxergasse sua identidade e refletisse um pouco sobre si, levando-os à constatação de que não tem erro ser gordo, magro, alto ou baixo. Com isso se fez um trabalho em conjunto, para todos terem uma visão do diferente, porém com respeito entre todos.

O terceiro projeto com o título **Respeitável público: Um Circo da escola!** (PEDROSA, 2011), foi desenvolvido pela professora Fernanda Pedrosa em uma escola municipal de Belo Horizonte/MG. A professora escolheu para as turmas de 4º e 5º ano práticas corporais da cultura circense, atividades simples e que só necessitaram de materiais existentes na escola ou que pudessem ser adaptados. A professora abordou três eixos: manipulações com malabares, que trabalham a agilidade e a coordenação motora; acrobacias, como pular corda, fazer estrela e cambalhota, que desenvolvem força e resistência musculares; e equilíbrio, exercitado com tambor e perna de pau. Durante as aulas, a professora valorizava a participação de todos – os mais e os menos habilidosos, os mais fortes e os mais fracos – de acordo com as possibilidades de cada um. Outra preocupação foi incluir as crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs), um destaque no projeto.

Vale destacar neste projeto a integração com a comunidade escolar, trabalhando a autoestima, a superação das dificuldades, evidenciando as possibilidades que podem ser levadas para o nosso cotidiano.

Considerações Finais

As reflexões trazidas neste texto nos permitem apontar que a educação é um processo que ocorre nos mais diferentes âmbitos da sociedade, portanto, necessitamos estudar e compreender a importância de falar sobre a educação social nos contextos escolares. A partir da análise dos três projetos de Educação Física é possível percebermos a potencialidade da Educação Física para a articulação da educação social no campo escolar. Contudo ressaltamos que esse trabalho dentro do ambiente escolar precisa envolver a gestão, professores, alunos, pais e a comunidade no entorno escolar, pois somente será possível com a contribuição de todos.

Referências Bibliográficas

- DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista paulista de educação física**. São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139646/134937>. Acesso em 10 mar. 2022.
- DIAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à pedagogia-educação social. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, no.7, pp. 91-104, 2006.
- MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. **Do “rola da bola” à inovação pedagógica nas aulas de Educação Física**: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público. Curitiba, PR: CRV, 2017.
- PEDROSA, Fernanda. Respeitável público: um circo na escola. **Prêmio Professor Nota 10**. vídeo. 3min., 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pKTuTOvbgUY&t=4s>. Acesso em 10 mar. 2022.
- PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10. **Quem faz o prêmio**. Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/>. Acesso em 10 mar. 2022.
- RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, Abril, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q7dyDVgwkzrZr77q66wLNqL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 mar. 2022.
- ROCHA, Suzi Dornelas. Viajando pela cultura afriaca. **Prêmio Professor Nota 10**. Vídeo. 3 min., 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jfj5FgirVHs&t=113s>. Acesso em 10 out. 2021. Acesso em 10 mar. 2022.
- RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Ressignificando as visões sobre o corpo. **Prêmio Educador nota 10**. Vídeo. 2min45s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CwyAujzlpUM>. Acesso em 10 mar. 2022.
- SOUZA, Roseli Trevisan Marques de; CATANI, Afrânio Mendes. Educação escolar e educação social: uma interação a favor da cidadania. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 50-68, set./dez. 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9388/6292> Acesso em 10 mar. 2022.

**PROJETO DE AULAS ABERTAS: DEFESA DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Maria de Fátima Xavier de Anunciação Almeida¹¹

FAED/UFMS, GEPEH

maria.almeida@ufms.br

Indaya de Souza Nogueira¹²

FAALC/UFMS, GEPEH

indaya.souza@ufms.br

Resumo

Este texto apresenta um relato de experiência do Projeto Aulas Abertas, que foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS), na disciplina de Políticas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cujo objetivo pautou-se em promover reflexões, debates na defesa da formação docente, do curso de pedagogia, das licenciaturas e da educação pública.

Palavras-chave: Formação docente; Aulas Abertas; Educação Pública.

¹¹ Doutora em Letras (UPM). Mestra em Educação (FAED/UFMS). Docente FAED/UFMS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

¹² Graduanda em Letras (FAALC/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

O Projeto Aulas Abertas é organizado pelo Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS) desde 2017, sendo as suas primeiras versões coordenadas pela professora Maria Aparecida Lima dos Santos, líder deste Grupo. Configurando-se no modo de aulas abertas que são disponibilizadas à comunidade acadêmica e à sociedade, fazem parte das atividades desenvolvidas na inter-relação do ensino, da pesquisa e da extensão, cujo centro da ação é a disciplina de Políticas Educacionais, a qual é ministrada a estudantes das licenciaturas, por professoras da Faculdade de Educação, integrantes desse grupo de pesquisa.

Num primeiro momento, o projeto foi iniciado de forma presencial em 2017 e 2018, para disseminar informações atualizadas e promover o debate sobre temáticas candentes relacionadas às políticas educacionais brasileiras na contemporaneidade, visando fornecer contraponto crítico às visões hegemônicas. Nesse período foram ministradas três aulas abertas, que estão disponíveis no Canal do GEPEH/UFMS no YouTube: a 1ª, “Projeção e debate com indígenas *Kaiowáa* do filme *Martírio*”, 2ª “Criminalização da prática docente” e a 3ª “A BNCC em debate: sentidos e significados das políticas curriculares no Brasil contemporâneo”, que resultou nos I e II Seminários sobre a BNCC (2018) e III Seminário Nacional da BNCC (2019).

Dando continuidade aos objetivos iniciais do projeto e elencando outros temas propostos os quais mantiveram as finalidades de promover a formação inicial de professores numa perspectiva sócio-histórica, emancipadora e dialógica, pautando-se em socializar conhecimentos e saberes ao seu público que promovam a valorização dos profissionais da educação e da escola pública, democrática, laica, gratuita, de qualidade socialmente referenciada e inclusiva.

Em virtude da pandemia da Covid-19, em 2020, não houve atividades do projeto, as quais foram retomadas no ano de 2021, período de efervescentes disputas em torno das políticas educacionais e da formação de professores no país, pois ocorreram diversas mudanças nas diretrizes dos cursos de graduação da formação do magistério, como a trazida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2019, denominada BNC Formação, que não foi construída democraticamente. Momento em que nos unimos aos movimentos de mobilização nacional e estadual das entidades científicas – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação/Anfope; Fórum Nacional de Diretores de

Faculdades e Centros de Educação/Forumdir e Fórum Nacional de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia, entre outras entidades que os apoiam, para qualificar e defender o projeto de formação de professores referendada socialmente e de modo democrático pela Resolução do CNE 02/2015. E também

[...] os princípios gerais da Anfope e os princípios da base comum nacional, construída historicamente pelos educadores, que representa a ruptura com a ideia de currículo mínimo que predominou, e ainda predomina, na organização dos cursos de graduação. Ao mesmo tempo, essa concepção se constitui instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo de um lado nos contrapormos às proposições da BNC de Formação da Resolução CNE/CP n. 02.2019 e de outro, a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação e a valorização social do educador que vem sendo construídos coletivamente ao longo dos últimos 40 anos. (Carta da Anfope e Forumdir, 09 de junho de 2021)

Neste mesmo ano e diante desta realidade, o projeto foi retomado em forma de ação, coordenado pela Profa. Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida (vice-líder GEPEH/UFMS), dentro do projeto de extensão “Formação de professores e currículo: políticas curriculares nacionais, locais e as práticas de leitura, escrita e ensino de História na sala de aula” (2021/2023). Este projeto tem coordenação geral da Profa. Maria Aparecida Lima dos Santos (líder GEPEH/UFMS), e conta com a parceria das instituições Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade de Taubaté (UNITAU), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED) - Campo Grande, na oportunidade disponibilizando o total de quatro aulas abertas.

Em 2022, sob a coordenação da líder do GEPEH/UFMS, três aulas abertas foram produzidas, a 1ª aula: *A Reforma e a BNCC do Ensino Médio: Propostas e Cenários da Implementação*; a 2ª *O Papel da Campanha Nacional pelo Direito à Educação nas Políticas Educacionais* e a 3ª *As Políticas de Formação de Professores no Brasil: Avanços e Retrocessos*. Todas elaboradas com a colaboração dos discentes e professores membros deste grupo de pesquisa, e de docentes que participaram das palestras voluntariamente. Assim, as aulas abertas abordaram tópicos relevantes à formação docente e à educação pública, além de mobilizarem ativamente a integração de diferentes espaços formadores, sendo um deles, as plataformas expositivas (como o *YouTube*), no qual as aulas ficam disponíveis para a comunidade.

Realizado este panorama, trazemos as experiências vivenciadas por estudantes e professoras, membros do Grupo de pesquisa, particularmente, na versão de 2021, em que o projeto teve o apoio da coordenação do Curso de Pedagogia e da direção da Faculdade de Educação (FAED) da UFMS, sob a coordenação do GEPEH/UFMS. Nesta versão, ele surge do desejo de contribuir com o movimento nacional e estadual lançado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação (Forumdir) em defesa do Curso de Pedagogia e da formação de professores, e ainda, possibilitar um debate interno na UFMS, junto a estudantes e professores, para reforçar a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática e inclusiva.

Nesse contexto, a coordenadora do projeto de aulas abertas em 2021, estava representando os professores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) UFMS, na Coordenação de Coordenadores do Fórum Estadual de Mobilização em Defesa da Formação dos Professores no Curso de Pedagogia. Assim, nas sessões das aulas, buscamos fortalecer as discussões que promovessem a valorização da educação pública e da formação de professores de nosso país! Porque a desvalorização é visível nas políticas públicas educacionais vigentes, particularmente, a encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação de Professores), explícita na Resolução CNE nº 2/2019, que vão impactar diretamente nas ofertas de cursos de formação de professores, nos projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas das Universidades públicas, Instituições de Ensino Superior (IES), e nos currículos da educação básica e superior.

Neste sentido, foram realizadas quatro aulas abertas de forma livre e democrática, em transmissões pelo *YouTube*, que ficam salvas no canal do GEPEH/UFMS, juntamente com outras *lives* e rodas de conversa produzidas pelo grupo por meio de projetos de extensão. A extensão é o processo de levar o conhecimento adquirido para além dos muros da universidade, e nos tempos atuais, em que a educação pública tem sido ameaçada como um todo, o objetivo do grupo é usar desse conceito extensionista para conscientizar e educar os futuros professores. Desse modo, investimos no trabalho de equipe entre discentes e docentes das licenciaturas e temos como desafio político e pedagógico “[...] conseguir ultrapassar essa onda conservadora e recriar a esperança num projeto de sociedade justa e

solidária, mobilizando sobretudo a juventude e utilizando ao máximo o poder mobilizador das redes sociais". (GADOTTI, 2017, p.15):

Nesta versão, tivemos quatro palestras: "Estado neoliberal e o discurso da qualidade: sentidos e significados movidos nas políticas curriculares", ministrada pela professora Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS); "Políticas de Formação de Professores (1990-2018)", professora Margarita Victoria Rodriguez (UFMS); "As Resoluções n. 02/2015 e n. 02/2019: projetos de formação docente em disputa", professora Ligiane Aparecida da Silva (UFMS), e a última, "Desdobramentos das Reformas Educacionais para as licenciaturas", professora Andréia Nunes Militão (UEMS/UFGD), cuja mediação e coordenação foram realizadas pela vice-líder do GEPEH/UFMS. Essas palestras fizeram parte das aulas abertas, às quais foram organizadas pela Comissão de Apoio a eventos do grupo de pesquisa, sob o protagonismo dos discentes de Letras: Indaya de Souza Nogueira, Júlia Vitória Mugartt Piccoli, Camila, Ketlynn Adryely Cito de Souza e Bruna Rodrigues Salles; de e Pedagogia: Ana Karolina Rodrigues, Eduarda Vargas Santana e Danielle dos Santos Barreto (pedagoga, egressa da UFMS), que estiveram presentes nos bastidores e eram responsáveis pela divulgação e produção digital das aulas.

Como dissemos anteriormente, as aulas abertas localizam-se no plano da disciplina de Políticas Educacionais, tendo como público-alvo os futuros professores em processo de formação inicial, e considerando, nessa formação, os projetos de formação de professores e de educação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Elas são fruto da iniciativa, do trabalho de estudantes e professoras das licenciaturas de Letras e Pedagogia, e do GEPEH/UFMS, contribuindo à formação de futuros educadores da educação pública. Desse modo, reforça ao longo do projeto, a resistência propositiva às ações governamentais que surgiram contrária ao projeto de formação de professores construído pelo coletivo da Anfope. Nesse cenário, notamos ainda mais a necessidade de atitudes como essa na formação dos professores, pois seguindo os ideais de extensão da Professora Malvina Tuttmann, que postulam a extensão como uma inserção da comunidade geral no currículo universitário.

Sob esse viés, o envolvimento dos discentes no projeto cuidando dos bastidores, da divulgação e participando das aulas marca uma formação docente que integra, acolhe e estimula os alunos e futuros professores a lutarem por uma educação pública de qualidade para os seus futuros alunos também. Deste modo, o Projeto de Aulas Abertas promove a

formação política e pedagógica de discentes e docentes das licenciaturas envolvidas na ação, trazendo experiências de trabalho coletivo e democrático entre os sujeitos da atividade.

Referências Bibliográficas

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê? v.15, p.15. Instituto Paulo Freire, 2017.

DIRETORIA NACIONAL DA ANFOPE. Documento Final XX Encontro Nacional da ANFOPE-2021.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Aula Aberta: A campanha nacional pelo direito à educação nas políticas educacionais. Youtube, 09/05/2022. Disponível em <<https://youtu.be/bEDn4NcLcA8>>

TUTTMAN, Malvina. Curricularização da Extensão Universitária. Youtube, 25/04/2022. Disponível em <<https://youtu.be/thjM4WHfLts>>

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A BASE NACIONAL COMUM DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FP)**

Ana Karolinnna Rodrigues Moraes¹³

UFMS; GEPEH

ana.karolinnna@ufms.br

Resumo

O presente artigo busca debater a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP) e a sua construção a partir da pedagogia das competências. A metodologia privilegia a pesquisa bibliográfica, recorrendo a teóricos que pesquisam a política curricular e a formação docente. A análise documental tem como fonte a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que apresenta uma limitação e precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: formação de professores; BNC-FP; precarização.

Introdução

O debate da construção de uma Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNC-FP) tem, como ponto de partida a Resolução do Conselho Nacional de Educação, a CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Esse é o documento que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2019), conforme a instrução da própria Resolução.

Contudo, tanto a Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNC-FP), quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se encontram esvaziadas de sentido, contemplando um currículo aparado, higienizado e voltado para aspectos desvinculados de um olhar crítico para a sociedade e seus sujeitos. Reforçando a constante tentativa de desmonte da educação e da formação docente que tem se construído nos últimos anos, a BNC-FP limita os problemas educacionais e minimiza os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, deixando a cargo do professor as defasagens da educação e do ensino público (SIMIONATO; HOBOLD, 2021).

¹³ Graduanda em Pedagogia (FAED/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

Por isso, esse trabalho tem como objetivo tecer críticas aos documentos e projetos pautados nas competências e habilidades, que são considerados essenciais para a regulamentação do que se deve e como se deve aprender. A BNC-FP dá relevância à atuação prática, e desconsidera a dimensão cultural e social da docência, precarizando o trabalho docente em prol de interesses políticos que estão cada vez mais voltados para o atendimento do setor empresarial.

BNC-Formação

Costa, Mattos e Caetano (2021) chamam a atenção para a complexidade do tema da política de formação de professores, e diversas associações e instituições têm se posicionado contrárias às percepções implementadas pelo Ministério da Educação (MEC). Os autores nos lembram do protagonismo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras, que têm se mobilizado em defesa da formação e da valorização dos profissionais de educação. Essas entidades representativas têm alertado para a necessidade de definição de uma política nacional de formação de professores ampla, que contemple a formação inicial no âmbito da educação, condições de trabalho e salários dignos.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 representa o desejo do Estado em reformular os cursos de licenciatura e instituir a Base Nacional Comum para a formação de professores. Segundo Curado Silva (2020, p. 104), a BNC-FP é uma ferramenta para “formar professores para ensinar a BNCC”, representando a estratégia que traz à tona o modelo de educação, formação e escola projetados pelo capitalismo, e que tem como objetivo uma formação pautada na “pedagogia das competências”. A formação humana passa para um segundo plano dando espaço para a produção da mão de obra para o trabalho precarizado, atrelado às demandas do mercado.

Nesse cenário, o sentido da prática que se tenta construir na BNC-FP está longe de defender a valorização do profissional de educação como produtor do saber e entender a docência em sua construção cultural “incorporando como elemento da aprendizagem a dimensão do trabalho do professor” (DIAS; LOPES, 2009, p. 86). Santos (2021) indica que há

uma aproximação da concepção de formação que diminui o espaço de formação teórica por uma prática que se fundamenta no neotecnismo¹⁴.

O professor passa a ser um instrumento de transmissão de conteúdo, criando uma expectativa de que somente “pela prática, os professores têm a real dimensão dos problemas que atingem a educação brasileira” (DIAS; LOPES, 2009, p. 87). Nessa perspectiva, a prática é defendida como um eixo que atende mais às demandas do trabalho docente do que a teoria. Assim,

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157)

As autoras alertam para os discursos que distanciam a prática da sua relação com a teoria no âmbito do currículo, pois isso fortalece uma concepção de prática enquanto ação política que desqualifica a teoria como lugar do que é político também. A teoria é um eixo de formação importante para profissionalização docente articulada à legitimação do saber do professor.

A docência como uma profissão de interações humanas

Tardif e Lessard (2012) discutem que o trabalho docente - tal qual outras profissões - possui organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados próprios. Para os autores, a docência é um trabalho flexível, que envolve ações que nem sempre foram previstas, e implica em agir didaticamente dentro de um ambiente complexo e produzido por múltiplas realidades. Também envolve a ação dos diversos atores escolares, com interesses individuais e coletivos, com conflitos e contradições, o que leva a considerar que as escolas não são um local neutro de trabalho.

O objeto do trabalho docente se constrói a partir de interações humanas dentro e fora da sala de aula. Assim, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 31) e isso revela a responsabilidade profissional dos docentes que dão sentido e significado ao que fazem.

¹⁴ Saviani (1983) traz o tecnicismo como o processo que define o que professores e alunos precisam fazer, definindo também quando e como o farão. Age pelo pressuposto da neutralidade científica e inspira-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, assim, modifica o processo educativo a fim de torná-lo objetivo e operacional. Feitas (2018), apresenta que o tecnicismo volta completamente reformulado, ainda que conceitualmente seja o mesmo e por isso, podemos chamá-lo de “neotecnismo”.

No entanto, a proposta organizacional, estratégica e gerencialista (PERONI, 2018) da BNC-FP desconsidera as condições histórico-sociais dos sujeitos envolvidos com o processo educacional. Nesse documento há uma desconsideração da “forma de viver, representar, pensar, criar, criticar e transformar” dos professores, reduzindo os docentes a sujeitos que executam tarefas e replicam as propostas pré-estabelecidas, impondo-lhe a “coisificação” das relações humanas” (PERONI, 2018, p. 169).

Desvalorização e precarização

De acordo com Silva e Cruz (2021), as modificações do trabalho são decorrentes das estratégias adotadas pelo modo de produção capitalista e representam uma crise estrutural, gerando diversas consequências, como o desemprego e a precarização do trabalho. As demandas do capital formam um novo tipo de trabalhador, sendo possível identificar nas propostas educativas as “perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo” (SILVA; CRUZ, 2021, p. 6).

O debate acerca do desmonte da educação brasileira não pode ser visto como um simples processo, mas sim como um projeto que “vem sendo levado a efeito desde o final dos anos 1980, e nos últimos anos atinge o âmago da escola pública e da formação de seus professores” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 2). Assim, a conjuntura que envolve o campo da educação brasileira tem sido resultado do atendimento às demandas econômicas e empresariais que influenciam na formulação das políticas públicas para educação.

Na instituição da BNC-FP, a educação de qualidade passa a relacionar-se diretamente com o crescimento econômico, que tem como base a “lógica econômica empresarial e a cultura gerencialista” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 74). Nesse contexto, o documento se encontra esvaziado de sentido e leva a uma padronização da formação inicial em que o professor perde a sua autonomia e tem o seu “modo de ser e de fazer docente” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 74) redefinidos pelas competências gerais docentes que lançam a subjetividade para fora do processo formativo.

De acordo com Arroyo (2011), os saberes da docência e os próprios professores estão ausentes nos conhecimentos escolares, ainda que os currículos acumulem muitos saberes, as vivências e as funções sociais dos professores e educandos não são levadas em consideração. Isso evidencia que as relações políticas, e principalmente, a constituição curricular atual baseiam-se nas relações de poder regidas pelo capitalismo, em que as

vivências sociais, políticas, humanas e históricas são apagadas em prol de uma hegemonia que desconsidera a função social da docência.

A partir de uma análise das reformas educacionais no Brasil na década de 1990, Dias e Lopes (2003), defendem que o conceito de competências é recontextualizado de programas americanos para a formação de professores no Brasil. As autoras pontuam ainda, que é através dessa recontextualização que se articula a relação entre educação e mercado. Assim, a estruturação da BNC-FP apresenta-se como uma padronização que é feita com base em currículos externos e que responde à lógica neoliberal, desconsiderando completamente as singularidades dos indivíduos e o contexto em que vivem.

Dessa forma, a desvalorização da função social do professor é consequência da transformação da educação em mercadoria, tendo em vista que com o trabalho atrelado aos interesses do mercado, o docente tem a sua atuação restringida, transformando-se em um mero reproduzidor de conteúdo. Assim, a valorização do trabalho docente parte da necessidade de condições de trabalho adequadas, assegurando aos educadores uma vida digna dando-lhes, as condições e autonomia para o exercício de sua profissão.

Considerações finais

Os aspectos relacionados à conjuntura em que vivemos representam um longo processo de precarização do trabalho docente na ordem capitalista, em que o desenvolvimento de determinadas funções fica cada vez mais instável e rasa com a desqualificação de professores. Isso acontece pela própria instabilidade das condições de trabalho, suas condições salariais e pelas condições gerais da educação pública que estão a alcançar a precarização da formação.

Na atual conjuntura político-social, as reformas educativas têm caminhado ao encontro dos interesses do capital, aproximando-se de projetos neoliberais que descaracterizam a educação, os docentes, os discentes e as escolas públicas. A BNC-FP foi criada como estratégia para a materialização das competências e habilidades da BNCC, possibilitando a efetivação dos mecanismos de controle.

Assim, a BNC-FP é parte de um processo longo de precarização do trabalho dos professores que atua pela ordem capitalista e que se inscreve no processo de adequação a uma função docente cada vez mais esvaziada de significado e sentido. Assim, há uma redução dos elementos que constituem as identidades dos profissionais da educação, como as formações específicas, a autonomia e o domínio de conteúdo.

O professor transforma-se em um instrumento de reprodução de conteúdo pré-estabelecido e o aluno tem a sua formação pautada no meio de produção, muitas vezes de um trabalho manual, com foco nas aprendizagens consideradas essenciais para esse ambiente de trabalho. As competências representam as ações que precisam ser executadas para que tenhamos o “novo professor” idealizado pela BNC-FP.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019. Disponível em: encurtador.com.br/bqvPW. Acesso em: 24 mar. 2021.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: encurtador.com.br/mrKNR. Acesso em: 10 jun. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009. Disponível em: encurtador.com.br/eAKLQ. Acesso em: 20 jun. 2022.

COSTA, Eliane Miranda; DE MATTOS, Cleide Carvalho; DA SILVA CAETANO, Vivianne Nunes. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 896-909, 2021. Disponível em: encurtador.com.br/hmAC4. Acesso em: 01 jul. 2022.

CURADO SILVA, KAPC A. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. LIMA, Átila de Menezes. SENA, Ivânia Paula Freitas (Orgs.). **Diálogos críticos**, v. 2, p. 102-122, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/793dialogos>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/gBNQX. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: encurtador.com.br/egRX9. Acesso em: 24 mar. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. da S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Disponível em: encurtador.com.br/gruL3. Acesso em: 22 jul. 2022.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? . **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8917. Disponível em: encurtador.com.br/fkOQZ. Acesso em: 10 jul. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SENTIDOS DO APRENDER A ESCREVER E PRÁTICAS EM SALA DE AULA: ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE

Danielle dos Santos Barreto¹⁵

GEPEH

daniellebarreto.santos@gmail.com

Maria Aparecida Lima dos Santos

maria.lima-santos@ufms.br

Resumo

Apresentamos as reflexões resultantes da análise dos sentidos que um docente atribui ao ensinar História, mediado pela língua escrita. Este trabalho baseou-se nos princípios da metodologia de pesquisa qualitativa em vertente interpretativa e de viés etnográfico. Nossas análises têm apontado que a consideração dos sentidos atribuídos por docentes a seu fazer é relevante na elaboração de reflexões sobre o papel da escrita no ensino de História.

Palavras-chave: Escrita Escolar; Ensino de História; Pensamento Histórico.

Introdução

O presente artigo integra o projeto de pesquisa “Práticas de escrita escolar e estado da arte das pesquisas em ensino de História”, desenvolvido pela equipe do Grupo de Pesquisa sobre Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS) e visa produzir reflexões sobre o papel mediador da escrita nos processos que envolvem a constituição das identidades.

Esta relação se torna mais problemática quando assumimos como meta a promoção da reeducação para as relações étnico-raciais, aliado à formação dos estudantes para a tolerância à diferença e à diversidade através do acesso ao conhecimento científico sistematizado. Isso porque esses elementos se articulam nas demandas por identidade, conceito que integra o ensinar e o aprender a escrever e a pensar historicamente.

O objetivo deste texto é relacionar as questões de escrita e de ensino de História àquelas da identidade. Isso porque temos notado que as dificuldades para inserção das populações negras e indígenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental somam-se àquelas

¹⁵ Graduada em Pedagogia (FAED/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem: currículo, história e cultura (GEPEH/UFMS).

de promover a aprendizagem da competência escritora associada ao desenvolvimento de noções estruturantes como as de História, tempo histórico e narrativa histórica.

Referencial Teórico

Este estudo parte de duas ideias: primeiro que para aprender História é fundamental ler e escrever; segundo que o que acontece nas situações de leitura e escrita da história em sala de aula não é simples, nem mecânico, nem transparente, mas envolve um conjunto de mediações intersubjetivas que resultam em variados modos de lidar com o texto escrito (LIMA; CUESTA, 2018).

O pressuposto é que a escrita surge da necessidade de armazenamento e reprodução da informação, possibilitando transformações uma vez que com o registro escrito é possível controlar a diferença. É possível comparar, verificar o que mudou e o que foi mantido, flexibilizando o conhecimento. Como Landsmann (1995, p. 48) alerta:

A escrita é o sistema de sinais que apresenta a materialidade e as propriedades que permitem uma transformação radical na relação língua-linguagens. Estas propriedades são: lentidão, permanência e independência do produtor e do lugar de produção.

A escrita separa o emissor da mensagem por ele emitida. Da mesma forma, separa o processo de codificação da mensagem do processo de interpretação dessa mensagem. Isso cria diversos componentes no processo através da atividade do emissor, do instrumento notacional e da mensagem, o que permite que a cada um desses componentes do processo transforme-se em objetos de reflexão (LANDSMANN, 1995). Além disso, a língua escrita é empregada para representar e comunicar significados, que aparecem de forma fragmentada, em pedacinhos não-significativos que ganham significado no conjunto. Some-se aqui também, que a produção textual é um longo processo que demanda muitos rascunhos e reiteradas revisões (LERNER, 2002).

Dessa forma, podemos sublinhar que escrever não é considerado apenas uma habilidade motora, mas um conhecimento complexo. As ações levadas a cabo ao escrever não envolvem apenas o ato de traçar as letras, mas as múltiplas situações nas quais o escrever é necessário, recomendável e adequado. Assim,

a linguagem escrita é definida como a faculdade de utilizar a escrita ou a língua escrita (na medida em que é possível contrapor esse termo ao de língua oral) e é uma função psíquica, como a memória ou a vontade (LANDSMANN, 1995, p.48).

A linguagem escrita possibilita a produção e interpretação de textos nos diferentes gêneros que circulam na sociedade. Assim, a leitura é um ato centrado na construção do significado do que se lê, e o significado não é um subproduto da oralização, mas o guia que orienta a seleção de informação visual. Logo tem-se que as crianças, ao escreverem, relacionam a língua escrita e a linguagem escrita simultaneamente.

Alguns estudos no campo de pesquisas do ensino de História, recolocaram a maneira de se olhar para as práticas que tomam lugar na sala de aula e na escola, apresentando-as como portadoras de um saber com configurações específicas (ROCHA, 2006; PENNA, 2013). Destacando, ainda, a necessidade de pensá-las e inseri-las em uma arena onde se disputam sentidos e se configuram currículos (OLIVEIRA; GABRIEL, 2013; MONTEIRO, 2014).

A busca pelos sentidos decorre de constantes disputas pela construção de representações do passado e da projeção de futuros coletivos. As leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como o rol de reivindicações dos movimentos sociais, inseriram a História escolar, e outras disciplinas escolares, em uma agenda política que aponta para o direito à História e à necessária inclusão de negros e indígenas, grupos estes secularmente excluídos das narrativas históricas que são veiculadas nas escolas e fora delas.

Este trabalho parte de uma perspectiva crítica da interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2009, p. 13-14). Aqui, a noção de identidade insere-se em permanentes e infindáveis processos de construção e reconstrução, convertendo-se em alvo de disputas das mais diversas ordens (MORAES; MORAES, 2014). A tensão amplia-se ainda pela compreensão de que a identidade não é algo inato, mas que se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. Não se prende, portanto, apenas ao nível cultural, mas também àqueles sócio-político e histórico de cada sociedade, fator determinante para compreender seu acionamento de forma mais ampla e genérica quando um grupo reivindica maior visibilidade social frente a apagamentos historicamente instituídos, como é o caso das populações negras e indígenas (GOMES, 2005).

Procedimentos Metodológicos

Nesta comunicação, apresentaremos as considerações tecidas a partir da sistematização inicial de dados produzidos por observação e entrevistas de um professor de

História de uma escola estadual da cidade de Campo Grande/MS, no período de fevereiro a setembro de 2019¹⁶.

Para produzir os dados analisados, obedecemos a princípios da pesquisa qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2011) e da abordagem interpretativa, privilegiando o enfoque ecológico, o qual pressupõe que a vida da aula deve ser entendida como um sistema aberto de troca de significados, um cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores (GÓMEZ, 1998), contexto de intersubjetividade em que os sujeitos e os sentidos se constituem.

O trabalho de observação externa foi apoiado pelo registro escrito em diário de campo e diário de investigação com o intuito de caracterizar o contexto discursivo dos manuscritos coletados, ambicionando compreender a complexidade dos fenômenos educativos com os fenômenos sociais (GÓMEZ, 1998, p. 103). Para isso, foram produzidos e analisados dados sobre a infraestrutura da escola a partir de observação (registro realizado a partir de roteiro de observação de infraestrutura que resultou em relatório), além daqueles sobre o perfil socioeconômico dos alunos traçado com os dados obtidos a partir de leitura de documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Censo Escolar. Por ser pertinente a pesquisa, a coleta de dados limitou-se na observação das aulas de História das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando-se como instrumentos o caderno de campo e uma ficha de produção de dados por observação.

Resultados e Discussões

Para aprofundamento das ideias iniciais dos professores e levantamento dos fundamentos da educação étnico-racial mobilizados pelos docentes, um encontro foi realizado com a equipe escolar. Nesse momento, foi proposto para a equipe que fizessem uma investigação com os alunos, mapeando a partir de produções escritas, indícios de construção de identidade (“quem é meu aluno? que representações de negro e indígena os meus alunos possuem?”), tendo em vista atuar com instrumentos que possibilitem tornar visíveis mecanismos de poder.

Parece-nos que essas ideias iniciais dos professores pressupõem que o problema central está nas atitudes dos alunos, em sua própria existência, ignorando as relações de

¹⁶ A acadêmica de História da Faculdade de Ciências Humanas (FACH) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Larissa Duarte Prado, compôs a equipe que produziu e sistematizou os dados mencionados como participante de Programa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC).

poder. Consequentemente, contribuindo para a concepção de que “o aluno ao se reconhecer negro ou indígena” está *resgatando* sua identidade, sua cultura, e esse “resgate” é o componente fundamental para a “salvação” de crianças e jovens de uma certa condição de inferioridade. Logo, percebemos indícios nas falas que permitem as situar em uma lógica multicultural que

(...) incorpora a diferença, na medida em que neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade ‘funcional’, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p. 16).

Percebe-se, a partir das primeiras sistematizações, que as questões que envolvem a constituição da identidade têm sido alvo de preocupação central da equipe da escola, restando-nos coletar dados para examinar como essa aparece nas propostas de ensino e, centralmente, a partir da análise de manuscritos escolares (CALIL; DEL RE, 2013) de que forma a escrita em sala de aula media essa reflexão dos professores e dos alunos, uma vez que a referida investigação faz parte do projeto de pesquisa intitulado “Práticas de escrita escolar e estado da arte das pesquisas em ensino de História”.

Considerações Finais

Visto que a investigação se encontra em andamento, ainda não é possível apresentar análise aprofundada e considerações melhor fundamentadas no corpo empírico. Porém, algumas reflexões sobre aspectos da prática do professor e suas concepções de identidade e de ensino de escrita foram tecidas a partir da socialização e análise das notas de campo e da transcrição da entrevista realizada. Nossa equipe identificou alguns elementos que permitem supor relações entre a maneira como o professor organiza e conduz a aula e suas concepções de identidade de gênero e raça, além disso, a recorrência de alguns significantes no discurso de outros docentes de outras instituições escolares também parecem apontar para a existência de redes de significações (FURLAN, 2004) através das quais certa maneira de ensinar História se reproduz e se reinventa. No entanto, para corroborar as hipóteses formuladas pela equipe neste primeiro momento de sistematização e análise dos dados, será necessário ampliar o tempo de observação, considerando elementos que foram notados no

material até agora sistematizado e coletando as produções escritas das crianças e adolescentes das turmas observadas. Consideramos essa ampliação da produção dos dados determinante para subsidiarmos a reflexão sobre os aspectos que configuram uma reeducação para as relações raciais que se constitui no fazer docente, bem como para observar os efeitos que essas concepções podem produzir nos escritos e, por conseguinte, nas concepções de História de alunos e alunas.

Referências Bibliográficas

CALIL, Eduardo & BORÉ, Catherine. *Formas de discurso reportado em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses*. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 5, n. 10, jul./dez. 2013.

DIAS, Maria A. L. *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes*. Tese (Doutorado) – **Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2007.

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FURLAN, R. Corpo, sentido e significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SOARES SILVA, A.P.; ALMEIDA CARVALHO, A.M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GOMES, Nilma de Melo. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39-62.

GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa*. In: SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998 (pp.99-118).

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da Língua Escrita**. 3ªed. São Paulo: Ática, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Maria; CUESTA, Virginia. Diálogos, discusiones y sentidos. Un panorama sobre los aportes de los estudios referidos à prácticas de la escritura de la História en la región. Comunicação apresentada no **VIII Congresso Iberoamericano de Pedagogía: la innovación y el futuro de la educación para un mundo plural**, Buenos Aires, 2018.

MAINARDES, Jefferson & MARCONDES, Maria Inês. *Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação*. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

MORAES, Luciene M. S.; MORAES, Wallace dos Santos. *A Revolta dos Malês nos livros didáticos de História e a lei 10.639/2003: uma análise a partir da “Epistemologia Social*

Escolar”. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

OLIVEIRA, Thalita M. C. R.; GABRIEL, Carmen T. *Ensino de História e a invenção do comum: tensões identitárias em diferentes escalas na política curricular do Mercosul Educacional*. *Práxis Educativa*, vol. 8, núm. 2, jul-dez, 2013, pp. 465-487.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: operação historiográfica escolar**. Rio de Janeiro: UFRJ, (tese de doutoramento), 2013.

ROCHA, Helenice Ap. B. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. Niterói: **Faculdade de Educação da UFF**, (tese de doutoramento), 2006.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. *Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares*. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 104-129 – 2015.

----- *Práticas de significação do tempo e ensino de história: escrita escolar e mecanismos de subalternização*. **Colóquio Luso-brasileiro de questões curriculares: “Educação, Formação e Crioulidade”** – Portugal, 2017, páginas 1-12.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

FORMAR-SE PROFESSOR NO ÂMBITO PIBID

Marielli Vilalva de Jesus¹⁷
UFMS
marielli.vilalva@ufms.br

Resumo

Este texto se baseia na experiência enquanto participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia do CPAN/UFMS, e busca refletir sobre as contribuições que o Programa proporcionou na formação dos saberes/práticas docentes.

Palavras-chave: formação de professores; PIBID; saberes da formação

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) criado em 2007, sob responsabilidade do Ministério de Educação (MEC) e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é um programa educacional que objetiva inserir estudantes dos cursos de licenciatura na iniciação à docência, relacionando conceitos teóricos e práticos em sua formação, valorizando a formação de professores e a qualidade de ensino nas redes básicas (CAPES, 2012).

Para ampliar a relação da Universidade com as escolas básicas, o PIBID apostou na parceria entre a universidade e a escola pública, na figura do coordenador de área e do supervisor, respectivamente. O coordenador de área é um professor da universidade que traz todo um aspecto teórico para fundamentação das ações a serem realizadas; o supervisor é o professor da escola básica, que traz consigo o campo da sala de aula e suas experiências, colocando o licenciando em contato com a sua futura área de profissão. E, o pibidiano que é o acadêmico, que experiencia essas relações entre o campo da teoria e prática, para se fazer professor.

Ser egresso do PIBID é ser um profissional mais bem preparado, esperando-se o retorno desse investimento para a escola pública. Este trabalho visa refletir sobre as contribuições que o Programa proporcionou na formação dos saberes/práticas docentes.

¹⁷ Graduanda em Pedagogia (CPAN/UFMS). Membro do Grupo de Estudos em Currículo, Práticas Docentes e Relações de Poder do CPAN/UFMS.

O papel do professor da escola-campo enquanto co-formador

Formar-se professor é um exercício de reflexões e troca de saberes entre o sujeito em formação; a universidade como lugar de encontro dos saberes científicos sistematizados; e o campo de atuação, que direciona os saberes da prática para construir a profissionalidade. Essas relações são essenciais e é necessário que os três (sujeito, universidade e campo) estejam bem-preparados, assumindo suas responsabilidades nessa equação.

No âmbito do PIBID, essa relação fica muito visível com o estabelecimento de uma proximidade grande entre a instituição universitária e seus graduandos com a escola e seus professores (CAPES, 2012). Nesse âmbito, o sucesso desse graduando participante do Programa, não depende apenas dele mesmo ou da instituição formadora, mas se baseia também na ação do professor da escola que assume o papel de supervisor e com isso a responsabilidade enquanto formador, trazendo os elementos da prática docente: observando, refletindo, tirando conclusões, apresentando possibilidades, exercendo a profissão, a autonomia, se vendo na profissão.

A autonomia na profissão é reforçada com a experiência prática, mas suas bases estão na construção dos saberes ao longo do percurso de formação inicial nos cursos de graduação. Ações práticas fundamentadas pela teoria, a identidade profissional, relevância em dar continuidade na formação, conhecimentos específicos para exercer a docência, necessidades e o papel transformador que a sua profissão pode acarretar, como, por exemplo, a partir das vivências no PIBID.

Paulo Freire (2004) aponta alguns desses saberes indispensáveis para exercer a docência, como, compreender que: não há docência sem os discentes; ensinar exige criticidade, reflexões, metodologias, pesquisas, estética e ética, dentre outras; educar não é simplesmente transferir conhecimentos como a educação bancária impõe; ensinar é uma especificidade humana. Nisso tudo compreende a noção da segurança, competência e generosidade profissional, onde educar é querer bem aos educandos, se dispor aos diálogos, a escuta, diferença do exercício de autoridade e autoritarismo.

Inserir-se no PIBID, proporcionando a articulação com os professores da escola que desempenham o papel de co-formadores, é uma junção potente para a construção da identidade docente. Serão experiências que instruirão os primeiros passos para o exercício na sala de aula e, posteriormente, se ressignificarão, reforçando a autonomia. Lembrando, que formar-se professor não é tarefa específica e exclusiva na graduação. Ao professor que

tem compromisso com a educação e com a profissão, cabe a constante formação, não se pode cair no erro de saber de tudo para estar dentro das salas de aulas. As mudanças são constantes e necessário se faz as atualizações dos saberes, como explica Delors (2003, p. 159), ao indicar que a docência deve “recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois ser uma prioridade em todos os países”.

Além desta percepção, há ainda a necessidade de criar um ambiente propício para o compartilhamento dos conhecimentos. Um ambiente de troca de saberes, de diálogos construtivos e afetivos, de parceria, o ambiente para pensar os aspectos científicos da educação e percebê-los no cotidiano escolar.

Os primeiros passos na profissão apresentam-se desafiadores, e quanto mais profunda a formação inicial e mais familiarizada com a escola e a rotina das salas de aulas, maior a condição do professor desenvolver um trabalho de excelência.

Vivências no PIBID

Ao longo dos 18 meses em que estive vinculada ao PIBID, alguns saberes foram sendo construídos, muitas reflexões e discussões aconteceram, no sentido de aprender a ser professor. Um tempo de vivências que complementou a graduação na universidade, fortalecendo o campo teórico e prático. Foi uma base inicial construída para chegar à escola, estar à frente da profissão, respondendo pela turma e implementando tudo o que foi aprendido e refletido durante o tempo de formação inicial.

É relevante sinalizar que, para que o trabalho no cotidiano da escola assuma seu papel como formador de professores, é importante que se associe intimamente o embasamento teórico e vivências. Estar e atuar nas escolas públicas requer saberes como a didática; as linguagens a serem utilizadas com os alunos; as metodologias mais assertivas, levando em consideração que cada turma tem sua especificidade; postura e consciência bem definidas do ato pedagógico aos envolvidos em relação à escola como gestores e responsáveis; possuir o contentamento e entusiasmo em relação à profissão. É certo que formar-se professor não é um processo que se adquire através somente da formação inicial como explica PIMENTA (1996):

professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. [...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o

ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1996, p. 75).

Nesse sentido de formar-se professor, o PIBID contribui para a construção desses saberes, na medida em que a base da identidade docente seja construída de modo teórico-prática. Além de algumas contribuições para iniciar a docência, como pensar no efeito de um planejamento claro e objetivo; dos processos de avaliação com a meta de saber se o aluno realmente aprendeu; propor atividades que resultem em melhores compreensões de modo significativas, pensando em poupar tempo e materiais; planejar a acolhida e ter consciência dessa ação; reservar momentos de atenção individual para cada estudante; usar estratégias para educar e ressignificar as práticas; se dispor a proporcionar atividades variadas para ensinar; os caminhos para solucionar conflitos; organização do trabalho didático havendo contextualização de conteúdos através de sequências didáticas, projetos e metodologias ativas, aprendizagens que apresente a melhor forma de agir quando estiver atuando na escola.

Vale aqui registrar que o PIBID é uma ação diferenciada na escola e que foge de sua rotina, pois insere no cotidiano de uma sala de aula uma quantidade grande de pessoas (os pibidianos e o coordenador de área) e levar para esse espaço-tempo atividades que podem não ser habitualmente realizadas por falta de recursos humanos. Entretanto, por mais que o número de pessoas inseridas na sala de aula seja maior, e de algumas ações realizadas não condizerem com o habitualmente desenvolvido, o Programa nos dá uma visão do que pode ser realizado, o que dá certo e o que não dá, demonstrando as possibilidades ao pibidiano e futuro professor.

Nesse movimento, algo que marcou muito meu período como pibidiana, é o cuidado com as palavras, a atenção à maneira que as palavras soam e o peso que elas têm quando lançadas às crianças. Nos ajuda a pensar as taxações que impomos aos alunos, os julgamentos, a sinalização do não-saber. Para uma prática mais assertiva é preciso mudar alguns termos, de modo a incentivar e não desmotivar. Por exemplo, usar a frase “estão aprendendo” no lugar de “não sabem”, não apenas pode soar mais positivo para o aluno em fase de aprendizagem, como também estimula o estabelecimento de relações positivas, seja

com o professor, seja entre os próprios alunos. Todos são aprendizes e estão em processo, estimulando o companheirismo e o compartilhamento em detrimento da superioridade.

Nesta mesma linha de pensamento, também me marcou a importância de sempre incentivar o aluno a ser protagonista das conquistas quanto ao novo conhecimento, e valorizar o que já possuem. Não limitar as suas falas, mas ajudá-los a organizar seus pensamentos e novos conhecimentos, independentemente da idade. E para isso, importa não apenas a postura e estímulo do professor, mas também a reestruturação do espaço físico, por exemplo, com uma nova disposição das carteiras dentro da sala, facilitando a troca de saberes entre os próprios alunos.

Quanto ao ambiente da sala de aula, observei o quão essencial foi a presença de livros disponíveis aos alunos e a inserção da leitura no cotidiano. O professor que inclui em sua prática a literatura, também é um professor que lê e compreende a importância deste objeto cultural de apreciação na vida do ser humano. Experiências com a literatura possibilitam excelentes contribuições à aprendizagem mais ampla (SILVA, 2005), e preparar o espaço agradável para se relacionar com ela deve fazer parte do planejamento do professor. Mais do que um cantinho de leitura, é preciso construir uma ampliação do lugar da literatura na vida do estudante.

E não apenas os livros, mas o ambiente construído pelo professor precisa ser rico para que os alunos possam aprender. Todos os itens precisam ser intencionais e de modo que façam parte da identidade dos alunos, da turma em geral. Com itens úteis para a rotina cotidiana, onde os alunos possam recorrer para sanar eventuais dúvidas ou mesmo que sirvam de orientações para realizarem as tarefas e manutenção do espaço. Como banco de palavras; cartaz dos nomes; cartaz de aniversariantes; emocionômetro; diferentes tipos de textos à disposição; resultados das atividades desenvolvidas, dentre outras.

Outro ponto que merece destaque na prática escolar é a relação com a ludicidade. O professor pode proporcionar manifestações do lúdico, desenvolvendo com maior êxito os conhecimentos dos alunos, ajudando-os a compreenderem a produção simbólica, auxiliando-os com algo mais concreto para o pensamento da criança (SANTOS, 2010). Inserir práticas lúdicas na sala de aula proporciona potencialidades e construções do conhecimento, e fortalece a relação professor e aluno.

Gostaria ainda de registrar um aprendizado importante ao longo desses 18 meses que atuei como pibidiana: estar na profissão docente requer intencionalidade. Nada que se dispõe na relação professor-aluno-ambiente é inserido sem propósito. O professor precisa

planejar todas as ações e intenções, tem de ter ciência de seus atos, e compreender essas ações e intenções enquanto formadoras, e, portanto, deve ter responsabilidade sobre cada indivíduo que passa pela escola para formar-se humano.

Considerações Finais

Experenciar o cotidiano escolar pelo PIBID me proporcionou um maior contato com a profissão, explicitando a íntima relação da teoria com a prática para a formação de professores. Reforçou que nem a teoria nem a prática são maiores ou mais necessária na formação do professor do que a outra, mas sim, são conhecimentos que se entrecruzam. Formar-se professor exige compromisso. O compromisso de buscar parcerias com os demais professores, gestores e com a família; esforço para planejar as atividades mais ricas e propositivas, sabendo que trará mais trabalho ao professor; ter o olhar atento a cada aluno na sua individualidade; criar um ambiente profissional de afetividade.

Nesse entendimento, foi fundamental a ação do professor da escola co-formador, que possibilitou a construção e fortalecimento da identidade como professor, dando uma amostra concreta do percurso escolar, problematizando e esperando a escola pública. O professor supervisor do PIBID foi uma referência positiva em prática escolar, que ampliou as relações para além do Programa e me fez apaixonar pela docência.

Contudo, vale sinalizar que as demandas aos professores nas escolas são altas, e, por vezes, requerem muito desse profissional. Nesse sentido, o PIBID aumenta a sobrecarga dos professores que atuam como supervisores, o que pode acarretar algumas falhas quanto ao aproveitamento das práticas propostas. Ainda assim, a formação que eles podem oferecer aos pibidianos é profunda e crucial para esses futuros professores, regado de boas experiências e um tempo para pensar-se na profissão.

As aprendizagens que adquiri no PIBID estão muito além do que consegui colocar aqui nesses apontamentos, mas é uma base da intenção do PIBID enquanto promoção na formação de professores. Formar-se professor no âmbito do Pibid é estar um passo mais à frente da docência, somando com a graduação na universidade, com as disciplinas metodológicas e os estágios supervisionados. São relações construídas para melhoria da rede básica, não a suficiente e nem a mais garantida para o sucesso professoral, mas caminhando para a direção da valorização e autonomia docente.

Referências bibliográficas

CAPES. Pibid-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, 2012. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid> >. Acesso em 22/09/22.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SANTOS, Simone Cardoso dos. A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem. 2010.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. PPGL 30 Anos—Melhores Teses e Dissertações. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, 1996.

SEÇÃO LIVRE

JOÃO MARIA CAUCHI: O PADRE DOS POBRES E MARGINALIZADOS

Rosildo Henrique da Silva¹⁸

Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP

rosildo@unicap.br

Resumo: Este trabalho vem pesquisar a trajetória do padre João Maria Cauchi, evidenciando sua atuação pela libertação dos pobres e marginalizados. Ele chegou ao Brasil em 1963, incentivado pela Encíclica do Papa Pio XII *Fidei Donum*. Estudou no seminário de Olinda em Pernambuco. Foi ordenado por dom José Maria Pires, absolveu as palavras motivadoras do Concílio Vaticano II e da Conferência Episcopal Latino-Americana em Medellín na Colômbia.

Palavras-chave: João Maria; marginalizados; luta pela terra.

Abstract: This work researches the trajectory of Father João Maria Cauchi, highlighting his performance for the liberation of the poor and marginalized. He arrived in Brazil in 1963, encouraged by Pope Pius XII's Encyclical *Fidei Donum*. He studied at the Olinda seminary in Pernambuco. He was ordained by Archbishop José Maria Pires, absolved the motivating words of the Second Vatican Council and the Latin American Episcopal Conference in Medellín in Colombia.

Keywords: João Maria; marginalized; fight for the land.

Introdução

João Maria Cauchi nasceu em 24 de dezembro de 1942, filho de Francis Cauchi e Maria Cauchi (falecidos) e tinha mais sete irmãos, naturais da cidade de Gozo, uma das três ilhas de Malta, que compõe o conjunto das ilhas Maltesas. Sentiu o chamado do Deus cristão e descolou-se para o Brasil nos anos 60. Nesse período houve o chamado do Papa Pio XII por meio da Encíclica¹⁹ *Fidei Donum* para padres e seminaristas, João Cauchi era seminarista,

¹⁸ Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP.

¹⁹ O termo Encíclica é usado para se referir a uma comunicação solene feita pelo papa aos bispos e católicos em geral. Em suas origens, as encíclicas eram cartas que um bispo enviava às várias igrejas de uma região. Atualmente, no âmbito da Igreja Católica, o conceito costuma estar associado a um

muitos foram enviados para os países subdesenvolvidos afim de evangelizar. Antônio Torres Montenegro em relação a Encíclica *Fidei Donum* salienta: “[...]a encíclica *Fidei Donum*, que tem como um de seus objetivos o trabalho missionário de evangelização e combate ao comunismo na África.” (MONTENEGRO,2019, p. 32). O Papa João XXIII sucessor de Pio XII estendeu a convocatória para evangelizar os países da América Latina. O seminarista João Maria Cauchi veio para o Brasil, especialmente para o Nordeste incentivado por amigos que aqui moravam e por essa convocatória do Papa. O combate ao comunismo era algo que estava incluso na solicitação papal, pois a Igreja tinha receio de o comunismo espalhar-se pelos países pobres e com uma grande escassez de padres,

Como evidenciam Emília Moreira e Ivan Targino:

No final da década de 1950 e início da década de 1960 houve um significativo fluxo de sacerdotes e seminaristas europeus em direção à América Latina, atendendo um chamado feito, inicialmente, pelo Papa Pio XII para evangelizar o continente e evitar a expansão do comunismo. Se este foi o objetivo originário, pode-se dizer que o resultado foi bem diferente. O contato com a realidade de pobreza do brasileiro, em particular, do povo nordestino, levou essas pessoas a desempenharem um papel importante no processo de renovação da Igreja Católica, haja vista a atuação de figuras como Pedro Casaldáliga, José Comblin e tantos outros. (MOREIRA; TARGINO,2018, p. 2).

João Maria Cauchi foi incentivado a vim ao Brasil por dois motivos: primeiro a encíclica papal *Fidei Donum*, segundo pôr seus conterrâneos que estavam no Brasil como seminaristas e padres. Ele Estudou no seminário do Recife e foi ordenado padre em 1967 na arquidiocese da Paraíba pelo Arcebispo dom José Maria Pires, conhecido por dom Pelé. João Maria chegou ao Brasil em um período conturbado, pois houve o golpe civil-militar de 1º de abril de 1964. Outro personagem de suma importância para a vida do seminarista João Maria Cauchi foi o arcebispo de Olinda e Recife, Dom Helder Câmara, que assume a arquidiocese²⁰ em 12 de abril de 1964. Ele lutou em favor dos direitos humanos e contra a violência do regime militar. Denunciou a tortura no Brasil em 1970 em Paris, no Palácio dos Esportes, com uma grande multidão de expectadores. A partir deste fato foi extremamente perseguido, caluniado e humilhado. Nesse período a Igreja vivia o alvorecer do Concílio Vaticano II, onde vários

escrito divulgado pelo Papa para apresentar uma visão ou um pensamento sobre algum assunto importante

²⁰ A arquidiocese ou arcebispado é uma [circunscrição eclesiástica](#) da [Igreja Católica](#) e também da [Igreja Ortodoxa](#) que recebe este nome por ser uma importante [diocese](#), em razão de seu tamanho ou por motivos históricos. A autoridade máxima de uma arquidiocese recebe o nome de [arcebispo](#), enquanto que as dioceses são comandadas por [bispos](#).

bispos fizeram um pacto para viverem uma Igreja servidora e pobre, esse foi chamado de Pacto das Catacumbas. Como afirma José Oscar Beozzo, “o lugar escolhido pelos bispos da “Igreja dos Pobres” para firmar o seu compromisso com os pequenos e excluídos, mais conhecido como Pacto das Catacumbas, foi as Catacumbas de Santa Domitila.” (BEOZZO, 2015, p. 25). Muitos bispos brasileiros iniciaram uma vivência simples após esse Pacto. O arcebispo de Olinda e Recife, dom Helder Camara, propôs fazer reforma agrária nas terras da Igreja, e deixou o Palácio de São José dos Manguinhos, casa do bispo, para morar em uma casa simples atrás da igreja das Fronteiras.

Padre João nasceu em um país europeu com uma situação econômica estável. Ele estudou no seminário do Recife, ordenou-se na Paraíba assumiu diversas paróquias paraibanas de 1967 a 1976, porém em 1976 o arcebispo enviou-o para assumir a paróquia de São Miguel de Taipu, onde ficou até sua volta para a seu país natal. Ele assumiu também a paróquia de Pedras de Fogo na Paraíba que faz divisa com Pernambuco. Nessa, realizava as atividades sacramentais e celebrava as missas, mas o movimento pastoral estava sobre a coordenação do agente de pastoral Nicodemos Duarte²¹, natural da cidade de Tubarão em Santa Catarina. Padre João colocava as atividades da Igreja de Pedras de Fogo a cargo desse leigo. Nicodemos Duarte era maestro de Coral, fundando o Coral de Pedras de Fogo. O clero começou a valorizar o leigo e dar-lhe oportunidade para exercerem atividades na paróquia, antes do Concílio Vaticano II era praticamente impossível a atuação efetiva dos leigos nas paróquias.

O padre João Maria Cauchi seguiu religiosamente os ensinamentos do Concílio Vaticano II e das Conclusões de Medellín na Colômbia em 1968 e Puebla no México em 1979 que levou a Igreja Católica a fazer a opção preferência pelos pobres. A Igreja Católica era a voz dos mais pobres, estava em guerra contra a miséria que gerava pobreza, como afirmou

²¹ Nicodemos Duarte, catarinenses, conheceu o padre Cristiano Muffler que o levou para trabalhar nas paróquias do Nordeste brasileiro, padre Cristiano diz: “o catarinense Nicodemos Duarte, leigo corajoso e dedicado à Igreja, experiente evangelizador e catequista.” Nicodemos começou a trabalhar na Igreja de Pedras de Fogo-PB, fundando primeiramente um Coral onde atraiu muitos jovens católicos. Ele tinha grande liberdade para exercer o serviço pastoral, o pároco, padre João Maria não colocava obstáculo para as suas atividades na Igreja. Nicodemos era o braço direito de Padre João Maria nas diversas atividades da paróquia. Houve um crescimento significativo nos movimentos de evangelização e na formação de grupos de jovens e na expansão de diversos grupos pastorais. Nicodemos Duarte era um leigo que atuava em uma Igreja que seguia os ensinamentos do Concílio Vaticano II em que valorizou as ações dos leigos no seio da Igreja Católica. Nicodemos possuía um conhecimento apurado da Bíblia, formando jovens pregadores na paróquia de Pedras de Fogo-PB.

dom Helder, “será que os senhores da Bomba H medem exatamente a força e consequências da Bomba da Miséria, a Bomba M?”(CAMARA, 1971, p. 14).

O apoio de dom José Maria Pires foi de suma importância para as atividades do padre João, ele atuava principalmente no meio dos trabalhadores rurais, mas tinha sensibilidade por todos os excluídos da sociedade. Vivia uma vida simples, era um homem do povo, se vestia como um trabalhador rural. Sua casa em São Miguel de Taipu acolhia a todos, quem quisesse podia estar presente. Plantava e criava animais para sua subsistência, galinhas, peixes, coelhos e alguns desses animais eram utilizados nas refeições e oferecidos aos seus convidados.

A teologia da libertação, surgiu na América Latina, havendo, com isso, uma nova forma de conceber a teologia à luz dos mais pobres. Essas ideias estavam presentes na sua vida do padre João, ele não era nenhum teólogo, mas isso não lhe incomodava, queria seguir os ensinamentos de Jesus Cristo, sacrificando sua vida pelos pobres. A teologia da libertação teve grande repercussão após a Conferência Episcopal de Medellín em 1968 na Colômbia. O Teólogo Gustavo Gutierrez escreveu sobre a teologia da libertação ficando como seu principal expoente. Gutierrez coloca a importância da força dos pobres para ocorrer a sua libertação, os pobres seriam agentes da sua libertação, esta seria conquista e não dada de mão beijada. “Optar pelo pobre significa ingressar no mundo da classe social explorada, de seus valores, de suas categorias culturais. Significa fazer-se solidário com seus interesses e suas lutas.”(GUTIERREZ, 1984, p. 70). Padre João orienta os pobres a lutarem pela sua libertação, apoiava os movimentos diversificados dentro e fora da Igreja, desde que ocorresse a libertação dos pobres e marginalizados.

Padre João Maria e a luta pela terra

Antes e durante o regime civil-militar houve a persistência na criação de sindicatos rurais para associar os camponeses, evitando a atuação dos líderes comunistas. Em Pernambuco e na Paraíba a Igreja Católica criou sindicatos para evitar a expansão das Ligas Camponesas²². Com o advento do regime militar muitos sindicalistas rurais foram

²² As ligas camponesas foram associações de trabalhadores rurais criadas inicialmente no estado de Pernambuco, posteriormente na Paraíba, no estado do Rio de Janeiro, Goiás e em outras regiões do Brasil, que exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até a queda de João

perseguidos, presos e mortos e conseqüentemente os padres acusados de subversivos e comunistas.

Em 1975 foi criado no seio da Igreja Católica a Comissão Pastoral da Terra-CPT. Órgão de suma importância para modificar a concepção da luta pela terra propagada pela religião Católica. A Igreja da Paraíba trabalhava com a Pastoral Rural que ainda não era a CPT, essa vai ser fundada em 1989 na Paraíba, porém, a luta pela terra estava bastante organizada por meio da Pastoral Rural. Padres, freiras e leigos organizavam os trabalhadores rurais para terem seus direitos respeitados. Padre João, seguindo o ensinamento da Igreja, utilizou da não violência ativa contra a morosidade da justiça e a violência no campo, ele fez uma greve de fome junto com outros companheiros. Dom Helder criou o movimento não violento inspirado nas ideias de Mahatma Gandhi e Martin Luther King em 1968, esse movimento foi chamado Ação, Justiça e Paz-AJP. O conflito de terras gera violências constantes no meio rural. A Igreja tenta orientar os agricultores para utilizarem a técnica da não violência ativa para combater a violência dos proprietários. Como ocorreu no conflito em Alagamar²³ onde estavam presentes quatro bispos com a presença de vários jagunços do proprietário, como relata Emmanuel Paulino de Luna citando o Jornal *O Globo*,

Liderado por quatro bispos, agricultores de Alagamar expulsaram diante de um pelotão policial paralisado com a ação dos religiosos as 400 reses que tinham sido colocadas em suas lavouras pelo fazendeiro Valdomiro Coutinho. O episódio revela mais uma vez a situação crítica da religião. A 80km da capital, onde existe um conflito permanente entre o fazendeiro e 700 famílias de posseiros em uma área contestada de 13 mil hectare. Os arcebispos de Olinda e Recife, dom Helder Camara, e da Paraíba, dom José Maria Pires, e os bispos dom Francisco Austragésimo de Afogados da Ingazeira(PE) e dom Manuel Pereira, de Campina Grande(PB) passaram pelos piquetes policiais postados em diversas entradas, chegando na área do conflito às 9h. Em sermão para os lavradores reunidos em grande número, os bispos exortaram a demonstrarem-se firmes diante das pressões dos fazendeiros da região, interessados naquelas terras para o desenvolvimento da pecuária. Em seguida, dom José Maria Pires apanhou um cacete e começou a tanger as reses dos campos de mandioca, diante do pelotão já em formação de ataque para o disparo de bomba de gás lacrimogêneo. Ao comandante do pelotão,

Goulart em 1964. O movimento que se tornou nacionalmente conhecido como “ligas camponesas” iniciou-se, de fato, no engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, nos limites da região do Agreste com a Zona da Mata de Pernambuco.

²³ Alagamar está localizado na cidade paraibana de Salgado de São Félix, é considerado o primeiro assentamento de reforma agrária do país, desde que o então presidente João Figueiredo, em 1980, desapropriou as terras que pertenceram a um antigo fazendeiro que não tinha herdeiros. Após a morte dele, a área foi alvo de disputa entre funcionários da fazenda e outros fazendeiros que queriam se apossar do local.

tenente Dirson que o interpelou, o pelado disse que a expulsão era “um ato meramente simbólico”, mas os lavradores o imitarem passando a tanger todas as reses. (O GLOBO,1980 apud LUNA, 2018, p. 98-99).

A luta por reforma agrária levou João Maria Cauchi a estar constantemente ameaçado de morte. Os proprietários odiavam a atuação do Padre em favor dos agricultores. Eles acusavam-no de subversivo e comunista. Os conflitos de terras em São Miguel de Taipu e Pedras de Fogo intensificaram principalmente pela crise do Proálcool iniciada em 1986, Emília Moreira e Ivan Targino salientam,

Com a crise do Proálcool iniciada entre 1986, verificou-se a falência de três das cinco usinas tradicionais com destilarias anexas da Zona da Mata. A área cultivada com cana sofreu uma forte retração; o período de moagem das destilarias autônomas e de duas usinas de açúcar que sobreviveram à crise, reduziu-se drasticamente. O trabalhador que já havia sido expulso da terra na fase áurea do Programa, mas que ainda conseguia trabalho como assalariado temporário na safra da cana, teve que enfrentar o desemprego e o agravamento da sua condição de vida. No primeiro momento, o do apogeu do Proálcool e de expansão da atividade pecuária, o Padre João Maria, atuou na luta de resistência contra a expulsão-expropriação dos moradores e foreiros, pelo direito de ficar na terra. Para tanto, enfrentou junto com os camponeses, diversas formas de violência não só da parte dos proprietários como de seus capangas e da polícia. (MOREIRA;TARGINO. 2018, p. 4).

Os proprietários das terras tinham ao seu lado o aparelho do Estado: a polícia e a justiça. Padre João Maria sofreu um atentado em 5 de setembro de 2000, esse fato foi bastante divulgado, Carlos Eduardo Gaio et al salienta,

Em 5 de Setembro de 2000, o padre João Maria estava em Riacho d'Água, próximo à Cidade de Pedras de Fogo, na Paraíba. Voltava de uma reunião no acampamento Santa Emília em companhia das irmãs Albertina e Verônica, do trabalhador rural José Antônio da Silva e de Rosineide Martins de Farias, integrante da CPT/PB. Aproximadamente por volta das 21h30, uma pessoa não identificada disparou um tiro contra o veículo. Estilhaços do espelho do retrovisor lateral e da janela atingiram padre João Maria no braço, testa e pescoço e causaram ferimentos a irmã Albertina.¹⁸¹ O tiro foi disparado por uma arma calibre 12. Padre João Maria dirigiu-se imediatamente à Delegacia de Pedras de Fogo, porém ao chegar na Delegacia a mesma se encontrava fechada. Neste instante telefonou para o advogado da CPT em João Pessoa, Noaldo Belo de Meireles. Juntamente com o advogado o grupo seguiu para a Cadeia Pública da cidade. Da cadeia, em companhia dos policiais militares Noaldo Ramos de Brito e Edílson Araújo de Abreu, voltaram ao local onde aconteceu o atentado, encontrando apenas os estilhaços de vidro. (GAIO et al, 2005, p. 90).

As ameaças ao padre João Maria continuaram após o atentado. No ano de 2002 ligaram para a casa paroquial em São Miguel de Itaipu e falaram “*Era bom que padre João se*

cuidasse mais, que o fim dele está muito perto”, ai já demonstra o intento dos donos do poder em liquidar o padre que estava incomodando.

Os paroquianos de São Miguel de Itaipu e de Pedras de Fogo ficaram bastante apreensivos com as constantes ameaças dos latifundiários ao padre João Maria. As missas celebradas por João Maria eram tensas, pois os paroquianos ficavam esperando acontecer algo de pior com o pároco. O padre não acreditava que os proprietários realizassem as ameaças, com isso, andava tranquilamente sem segurança e acreditava que Deus o protegia.

Considerações Finais

O padre João Maria Cauchi chegou ao Brasil animado pelo incentivo da Encíclica *Fidei Donum* que queria combater o comunismo nos países da África e América Latina. No entanto, João Maria conheceu a realidade do Nordeste brasileiro e teve contato com os bispos progressistas, Dom Helder e Dom José Maria Pires, levando-o a entrar na luta por direitos humanos e ajudar os agricultores na conquista de terras para viverem com dignidade.

Ele foi acusado de subversivo e comunista, caluniado e ameaçado de morte. Fez sacrifício pessoal para atender aos agricultores, submeteu-se a uma greve de fome, mesmo sabendo que sua saúde exigia cuidados. No entanto, o principal objetivo era conseguir sensibilizar as autoridades pelas causas dos marginalizados e injustiçados.

Referências Bibliográficas

CÂMARA, Dom Helder. **Espiral de Violência**. Porto, 1971.

BEOZZO, José Oscar. **Pacto das Catacumbas**: por uma igreja servidora e pobre. São Paulo: Paulinas, 2015.

GAIO, Carlos Eduardo et al. **Na linha de Frente**: defensores de direitos humanos no Brasil. Rio de Janeiro: justiça global; Curitiba: terra de direitos, 2006.

GUTIERREZ, Gustavo. **A força histórica dos pobres**. Vozes: Petrópolis, 1984.

LUNA, Emmanuel Paulino de. **Os pobres possuirão a terra(SL,37,11)**: um olhar histórico-social sobre a formação da Comissão Pastoral da Terra na Paraíba. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) Universidade Federal da Paraíba-UFPA, João Pessoa, 2018

MONTENEGRO, Antônio Torres. **Travessias**: padres europeus no nordeste brasileiro(1950-1990). Recife: CEPE, 2019.

MOREIRA, Emília de Rodat Fernandes; TARGINO, Ivan. **Evangelização e a luta pela terra na Paraíba**: A ação do padre João Maria Cauchi. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – Artigo DATALUTA: janeiro de 2018.

**MELANCOLIA E LUTO NAS ARTES VISUAIS: DE DÜRER AO
CEMITÉRIO DE SANTO AMARO (RECIFE-PE)**

Alynne Cavalcante Bezerra da Silva²⁴
UFPE
alynne.cbsilva@gmail.com

Resumo

Ao longo da História, muitos artistas buscaram, parafraseando Da Vinci, “traduzir o intraduzível” e nessa busca, muitas representações visuais acabam ganhando múltiplas interpretações. Este artigo busca propor análises iniciais da representação do luto e da melancolia na Arte através de um paralelo entre a obra *Melencolia I* de Dürer e esculturas fúnebres do Cemitério de Santo Amaro, Recife-PE.

Palavras-chave: Luto. Melancolia. Arte tumular.

Ao falar em representação da melancolia nas artes visuais é frequente mencionar a obra *Melencolia I* (figura 1) do grande artista renascentista alemão, Albrecht Dürer. Muitas são as versões de críticos e historiadores de arte a respeito das intenções do artista ao retratar a melancolia com tamanha riqueza e rigor. No entanto, o senso comum é de que a obra, além de marcar o apogeu do Renascimento alemão, também ilustra um grande passo na história da arte global pela genialidade do artista ao conseguir expressar um sentimento abstrato em uma gravura tão complexa em detalhes e interpretações.

Não é o objetivo deste texto analisar a totalidade dessa obra de Dürer, embora ela tenha importante destaque nesta investigação preliminar, pois, conforme será visto, as representações da melancolia e do luto na Arte, em seus mais diversos suportes, acabam tendo mais semelhanças visuais que distanciamentos. Dessa maneira, será feito um estudo inicial através de suporte bibliográfico e de leitura imagética de obras de arte tumulares do

²⁴ Mestranda em Artes Visuais PPGAV-UFPE, com especialização em Ensino em História do Brasil pela FAINTVISA e graduação em Licenciatura Plena em História pela FUNESO. Membro da Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais – ABEC. Email: alynne.cbsilva@gmail.com

Cemitério de Santo Amaro, no Recife, para tentar aproximar, ou mesmo distanciar esses dois estados - luto e melancolia - nas artes visuais.

Antes de qualquer comparação entre a obra de Dürer e as esculturas funerárias do referido cemitério, faz-se importante destacar que será considerada apenas a postura física dos personagens que retratam a melancolia a partir do olhar dos artistas, e que aparece na figura angelical em *Melencolia I*: o olhar taciturno e distante, o corpo que vacila para um dos lados, uma ou ambas as mãos que apoiam a cabeça por não aguentar carregar o “peso dos próprios pensamentos”. Segundo Agamben (2007), são característicos das representações visuais da melancolia, “o gesto exemplar de deixar cair a cabeça e o olhar como emblema da desesperada paralisia do ânimo diante de uma situação sem saída”. (p. 31).

Figura 1 - *Melencolia I*



Fonte: Wolf, 2010, p. 50.

Vale a pena abrir um parêntese sobre o trecho acima, quando Agamben fala em “paralisia” ou medo paralisante, ou seja, a acídia²⁵. Na idade média “o tipo iconográfico do acidioso e o do melancólico aparecem fundidos nas ilustrações dos calendários e dos almanaques populares [...]”. (Agamben, 2007, p. 37). A postura vacilante da figura principal foi traduzida por alguns como uma postura de repouso, ou até mesmo de preguiça, excluindo inicialmente o sentimento de sofrimento que o artista teria buscado demonstrar. A partir das leituras preliminares, essa interpretação confusa da associação com a preguiça e não com a melancolia pode ter acontecido simplesmente porque no cotidiano social da época medieval (período o qual se instaurou a terminologia ‘acídia’) não se falava em melancolia da forma que se fala atualmente, então era usual atribuir o conceito de acidioso a um indivíduo que era, na verdade, melancólico.

Trazendo a discussão para o ambiente cemiterial, após uma pesquisa inicial de obras de arte em cemitérios diversos, tanto na Europa quanto no Brasil, foi possível encontrar uma quantidade importante de esculturas com semelhanças iconográficas à *Melencolia I* e para melhor ilustrar essa relação foi escolhido o acervo escultórico do Cemitério de Santo Amaro no Recife – PE (figura 2), por possuir um grande potencial artístico de estilos e suportes variados, que ornam o jazigo de centenas de pessoas desde o final do século XIX.

Figura 2 – Escultura fúnebre

²⁵ Termo utilizado para representar a tristeza e apatia, mas que também traduz a paralisia humana diante de algo que não se pode enfrentar. Era, como a melancolia, associada ao excesso de bÍlis negra e por provocar essa sensação de rigidez e paralisia, passou a ser vista como preguiça, sendo associada aos pecados capitais, ganhando, inclusive, espaço na obra “Os sete pecados capitais e as quatro últimas coisas” de Bosch. (Agamben, 2007; Moreira, 2014).



Fonte: A autora

O cemitério Senhor Bom Jesus da Redenção, popularmente conhecido apenas por Cemitério de Santo Amaro (uma alusão ao bairro onde está localizado), foi inaugurado em 1 de março 1851 no contexto da epidemia de cólera que vinham assolando as grandes capitais brasileira e impulsionando a instauração de cemitérios secularizados (separados do domínio da igreja) por todo o país.

Na robusta obra de Clarival do Prado Valladares (1972), encontramos importantes apontamentos sobre a cemitério, que possui uma área de mais de 145 mil metros quadrados e seu projeto foi liderado pelo engenheiro francês Louis Léger Vauthier, responsável pela particular planta octogonal do cemitério, onde todas as alamedas principais convergissem para a capela de estilo gótica, localizada bem ao centro.

Em um breve passeio pelo cemitério, entre inúmeros jazigos monumentais e um número ainda maior de covas-rasas, é possível notar muitas obras que trazem a postura corporal associada à melancolia exalada na obra de Dürer: olhar inconstante, tronco que cai

para um dos lados, mãos que sustentam a cabeça, são alguns dos traços percebidos em parte das esculturas funerárias que convidam o observador atento a suspirar junto com o personagem principal da obra.

O interessante desse tipo de representação com a finalidade funerária, é que, ao buscar semelhanças visuais com a postura associada à melancolia, até o momento da pesquisa, foram encontradas apenas personagens femininas. É importante, ademais, levar em conta esses os papéis da mulher nas artes tumulares levantados por Vovelle (1997) “a de suplicante ou carpideira” (p. 332) e que no contexto dos estudos cemiteriais, é atribuída a terminologia de “pranteadoras”, que de fato, designa a representação da mulher em pranto.

No entanto, em termos de visualidade, as semelhanças chamam mais a atenção do observador que os distanciamentos. Então, diante disso surge uma provocação: como o observador poderia identificar o luto e/ou a melancolia nas artes visuais, estando elas descontextualizadas do argumento da obra ou das motivações pessoais dos artistas?

O próprio local da obra indica elementos sobre o sentimento que ela transmite, ou seja, as obras de arte tumulares, na maioria das vezes serão representativas do luto e/ou da preservação da memória dos mortos, além de representarem a forma como a família enlutada desejou manifestar a dor da perda e a lacuna deixada pela ausência do ente. No entanto, o que está proposto aqui é tentar analisar a obra descontextualizada.

Trazendo Panofsky para o contexto da interpretação das imagens, uma análise pré-iconográfica poderia, com certa facilidade, apontar a direção da leitura central da imagem. Ao ver uma figura humana distante com a cabeça apoiada nas mãos, logo se pensa em sentimentos de tristeza como a melancolia. Seria necessário então uma análise iconográfica dos elementos extras da obra para encontrar mais detalhes que a classifiquem, de fato, como representativa do luto. No exemplo sugerido pela figura 2, pode-se notar a presença do arco de flores na mão direita da personagem, que simboliza a concretização do ciclo da vida. Por este detalhe, tem-se uma pista de que a figura sofreria por luto, não necessariamente por melancolia.

Quando se recorre aos teóricos que se dedicaram ao estudo da melancolia, como Aristóteles no ‘Problema XXX’ e Freud em ‘Luto e Melancolia’, consegue-se compreender a dimensão desses dois estados: Enquanto Aristóteles associa a melancolia à genialidade e a caracteriza pela presença em excesso da bίlis negra, Freud a coloca em um patamar muito mais ligado ao próprio ego:

A melancolia se caracteriza por um desânimo profundamente doloroso, uma suspensão do interesse pelo mundo externo, perda da capacidade de amar,

inibição de toda atividade e um rebaixamento do sentimento de autoestima [...] o luto revela os mesmos traços, exceto um: falta nele a perturbação do sentimento de autoestima (2013, p.28).

O pensamento dos teóricos é importante para entender as nuances da melancolia e como elas afetariam a questão da genialidade, proposta por Aristóteles, que trabalha a melancolia muito mais associada ao artista que à obra.

Um exemplo de tal provocação pode ser entendido no contexto da obra Retrato do Dr. Gachet²⁶ (1890), do holandês Vincent Van Gogh. “Quando Van Gogh o conheceu, fazia alguns anos que Gachet era viúvo. Esse luto o fizera sofrer. Van Gogh pensou perceber nele um profundo desencorajamento, o que para o pintor foi um motivo de identificação” (Starobinski, 2012, p. 180). Esse trecho mostra que Van Gogh, acometido pela melancolia, identificou-se com o médico enlutado por sua esposa, por sentir uma aproximação sentimental entre os dois estados (melancolia e luto).

Não é mérito deste texto discorrer mais a fundo sobre as particularidades do estado melancólico e do estado do luto²⁷, mas sim observar nesse recorte que, talvez por Van Gogh ter se identificado com tal sentimento, o retrato do médico carrega em si, uma aura de melancolia e uma “expressão consternada do nosso tempo”, conforme cita Van Gogh em carta dirigida a Gauguin. (Starobinski, 2012, p. 180) e a pintura acaba tendo muitas semelhanças visuais com *Melencolia I* de Dürer, de forma a exteriorizar mais a melancolia que o luto²⁸.

Assim como Van Gogh, inúmeros artistas ao longo da História da Arte buscaram a representação da melancolia bebendo da fonte de Dürer e mesmo buscando na arte tumular, uma reprodução das fórmulas associadas a este estado. Vale lembrar a série ‘Melancolia’ de Edvard Munch pintadas entre 1891 e 1893 que representam o sofrimento tal qual *Melencolia I*. E mais próximo da contemporaneidade, existe uma releitura da mesma obra: *Melancholy after Dürer* (1989) do artista R. B. Kitaj, que apesar de inspirada numa obra tão longínqua, evoca questões contemporâneas. Mesmo com o hiato de quase cinco séculos entre as duas obras, o olhar distante e as mãos que carregam o peso da cabeça, permanecem imutáveis, ignorando a passagem do tempo.

Muito ainda há para ser estudado, pesquisado e dito sobre as representações que os artistas fizeram e fazem nas artes visuais para expressar esses estados/sentimentos que

²⁶ Dr. Gachet foi o médico que diagnosticou Van Gogh como sendo melancólico. Coincidência ou não, Van Gogh viria se suicidar algumas semanas depois. (Starobinski, 2012).

²⁷ Para maior aprofundamento no tema, ler Freud, Sigmund. Luto e melancolia. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

²⁸ Luto este que só fica evidente quando se conhece o contexto da pintura de tal retrato.

tanto (e tão pouco) se sabe a respeito. A subjetividade da melancolia e a materialidade do luto parecem se confundir e se fundir nas artes visuais de tal forma que há a impressão de que na contemporaneidade, mesmo com o aporte da psicologia e psicanálise, não se sabe tanto mais sobre a “doença da alma” do que se sabia com Aristóteles. Mesmo assim, tomando como base a máxima de que “a arte revela o real do seu tempo”, estudar essas representações visuais do passado e as comparar com representações mais recentes, revela que a forma como as pessoas sentiam e externavam a melancolia e o luto permanece quase imutável. No recorte a seguir, lendo-se com alguma imaginação, se consegue até visualizar a postura descrita pelo autor:

“Sentia-me afundando sob algo mais forte do que eu. Primeiro, não conseguia usar os tornozelos, depois não conseguia controlar os joelhos e a seguir minha cintura começou a se vergar sob o peso do esforço, e então os ombros se viraram para dentro. No final, eu estava compactado e fetal, esvaziado por essa coisa que me esmagava sem me abraçar”. (SOLOMON, 2022, p. 18).

A relação (ou relações) entre as obras de arte descritas nesse texto, figuram um pequeno vislumbre de um universo imagético que ainda carece mais debruço e que ainda tem muito mais a oferecer em termos de signos e significados. Confrontar o acervo funerário do Cemitério de Santo Amaro, embora ilustrado em apenas um exemplo, pode representar uma janela para que esse tipo de pesquisa ganhe cada vez mais notoriedade no campo das artes visuais. A pesquisa acadêmica em ambientes cemiteriais, apesar de pouco popular no Brasil, traz resultados muito interessantes e pertinentes não só para as artes visuais, mas também para outras vertentes das ciências humanas. Pesquisar o acervo artístico de um cemitério é uma forma de manter em voga a tradição fúnebre de determinado local e entender como as pessoas representavam seus processos de luto, perda e memória dos mortos, além da citada melancolia. E ainda contribuir para a naturalização de temas considerados tabus na sociedade atual, aproximando-os ainda mais da pesquisa em artes visuais.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Estâncias**: a palavra e o fantasma na cultura ocidental. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

ARISTÓTELES. **O homem de gênio e a melancolia**: o problema XXX, I / Aristóteles; tradução do grego, apresentação e notas de Jackie Pigeaud. Rio de Janeiro: Lacerda editores, 1998.

BORGES, Maria Elizia. **Imagens da morte**: monumentos funerários e análise dos historiadores da arte. XXVI Simpósio da Anpuh São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300659144_ARQUIVO_XXVIANPUH,2011paramesclagem.pdf Acesso em: 4 mar. 2022.

CHAUÍ-BERLINCK, L. Melancolia e Contemporaneidade. **Cadernos Espinosanos**, [S. l.], n. 18, p. 39-52, 2008. DOI: 10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2008.89331. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/89331>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

LICHINO, Fratelli. **Camposanto di Genova**. 64 vedute. Milão: Edizioni A. Scrooci, 1950.

MOREIRA, Lívia Santiago. "Olhar fixo no escuro de nossa época": notas sobre melancolia, arte e parresia na contemporaneidade. **Correio Appoa**, Porto Alegre, n. 240, 2014. Disponível em: https://appoa.org.br/correio/edicao/240/olhar_fixo_no_escuro_de_nossa_epoca_notas_sobre_melancolia_arte_e_parresia_na_contemporaneidade/157 Acesso em: 15 fev. 2022.

MOTTA, A. Melancolia e paisagens da morte. **REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - POLÍTICA & TRABALHO**, [S. l.], v. 2, n. 39, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/17654>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

SILVA, Alynne C. B. Simbologias da morte no Recife: impressões iniciais do Cemitério de Santo Amaro. In: **Estudos Cemiteriais no Brasil**: Itinerários, múltiplas Abordagens e Novas Perspectivas. Santa Maria: Arco Editores, 2022.

SOLOMON, Andrew. **O demônio do meio-dia**. Uma anatomia da depressão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

STAROBINSKI, Jean. **A tinta da melancolia**. Uma história cultural da tristeza. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

VALLADARES, Clarival do Prado. **Arte e Sociedade nos cemitérios Brasileiros**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura/MEC, 1972.

VOVELLE, Michel. **Imagens e Imaginário na História**. Fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX. São Paulo: Ática, 1997.

WOLF, Norbert. **Albrecht Dürer 1471-1528**: O gênio do Renascimento alemão. [s. l.] Taschen, 2010.

**CAMINHANDO ENTRE VEREDAS: APONTAMENTOS SOBRE O
CONTRABANDO E CORRUPÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA
(PERNAMBUCO, 1758-1778)**

Daniel Costa Silva²⁹

Universidade Federal de São Paulo

d.silva16@unifesp.br

Resumo: O artigo tem como objetivo compreender a dinâmica do contrabando na América portuguesa, especificamente na capitania de Pernambuco a partir das políticas implementadas por Portugal no período pombalino para coibir tal prática e o papel exercido pelos agentes da Coroa na implementação (ou não) dessas medidas, além da participação desses agentes em atos de corrupção.

Palavras-chave: Corrupção. Contrabando. Pombal.

Abstract: The article aims to understand the dynamics of smuggling in Portuguese America, specifically in the captaincy of Pernambuco from the policies implemented by Portugal in the Pombaline period to curb this practice and the role played by Crown agents in the implementation (or not) of these measures, in addition to the participation of these agents in acts of corruption.

Keywords: Corruption. Smuggling. Marquis of Pombal.

²⁹ Licenciado em História pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O presente artigo traz apontamentos que vieram a ser desenvolvido com maior fôlego na monografia intitulada: **Entre atalhos e veredas: uma análise da política da Coroa portuguesa em relação ao contrabando e a corrupção no período pombalino (Pernambuco, 1758-1778)**, apresentada como trabalho de conclusão de curso.

O presente artigo traz alguns apontamentos desenvolvidos sobre a prática do contrabando no período colonial, especificamente o ocorrido na capitania de Pernambuco entre 1758 e 1778, e as tentativas da Coroa para coibir tais práticas. Para tal empreitada busquei entender quais fatores contribuíram para o incremento da atividade e quais as dificuldades enfrentadas na implantação de medidas efetivas na coação ao contrabando no território colonial. Parto da premissa de que, apesar da implantação de medidas legais por parte da Coroa, estas esbarravam no envolvimento dos próprios agentes estatais nessas práticas ilegais. Raymundo Faoro, ao tratar da formação do que ele denominou patronato brasileiro, afirma que é o funcionalismo, o detentor do cargo, aquele que congrega, reúne e domina a economia. Assim, ao estarem afastados do poder central, esses funcionários "entregam-se à busca de bens pessoais, transgredindo normas que deveriam obedecer e implantar" (FAORO, 2008, p.202). Sérgio Buarque de Holanda irá argumentar que, ao trazer para a colônia um sistema complexo e acabado de preceitos, a metrópole desconhecia as particularidades existentes do outro lado do Atlântico. Assim, na dinâmica interna da colônia, "multiplicaram-se princípios abstratos com os quais pudessem vestir seus próprios interesses" (HOLANDA, 2002,p.160).

Por sua vez, abordando a questão da burocracia colonial e a aplicabilidade da legislação metropolitana na colônia, Caio Prado Júnior defende a ideia de que, estendendo para o Brasil a organização e o sistema administrativo semelhante ao encontrado em Portugal, não foi forjado nada de original. Segundo Prado, "as inovações são insignificantes e não alteram o sistema e caráter da administração que será na colônia um símile perfeito do Reino" (PRADO JÚNIOR, 1961, p.300). Ainda segundo Caio Prado, essas **inovações insignificantes** (destaque meu), quando ocorreram, se deram pelas condições adversas da colônia quando comparadas ao Reino. Ou seja, a realidade local não pode ser deixada à margem quando foram pensadas as questões administrativas. Ao caracterizar o processo administrativo da colônia e, por consequência, as transformações sofridas como insignificantes, o autor insere esse conjunto de medidas dentro daquilo que classificou como um cipoal de incidentes secundários que dificultariam, segundo Prado Júnior, a compreensão do "sentido da colonização". Desconsiderar os fatores implicados nesse cipoal torna ainda mais complexa a compreensão da constituição dessas redes de relações e a própria

adaptação das regras metropolitanas na colônia. No interior desse processo de ajustes à realidade colonial, deve ainda ser destacado o papel exercido pelas autoridades locais que, ao adaptar tais legislações, utilizam muito mais os poderes arbitrários do que normas legais, como atesta Prado Junior.

Percorrendo as veredas abertas por Prado Júnior, Fernando Novais demonstra que, no sistema colonial, a prática do contrabando oferecia riscos para quem se engajar nela mas, ao fim e ao cabo, ela se tornava rentável exatamente pelas possibilidades de ascensão dos indivíduos nela implicados: "parece certo que o contrabando envolvesse um abrandamento do sistema, mas não sua supressão" (NOVAIS, 1989, p.91). Desse modo, apesar das variadas tentativas de regular as atividades dos funcionários ligados à Coroa (FURTADO, 1999, p.15), tais medidas não obtiveram sucesso completo, pois nesse momento já se observava a "cristalização de um estamento burocrático" (SOUZA, 2009, p.153) formado por esses agentes públicos, comerciantes e agentes do capital, que tinham como principal objetivo fazer parte dos quadros dessa elite local.

Cabe, aqui, distinguir os interesses almejados pelos agentes públicos enviados pela metrópole e os agentes públicos locais. Os funcionários enviados pela Coroa, além de maior prestígio e poder, contavam com a possibilidade de mobilidade intermitente, ou seja, ocupavam cargos naquela localidade por tempo determinado, partindo em seguida para exercer funções administrativas em outros domínios coloniais. A mobilidade desses prepostos, segundo a Coroa, dificultava o estreitamento das relações desses agentes com a

população local, inibindo assim a prática do contrabando e da corrupção por parte desses agentes. Porém, em muitos casos, ocorria a situação inversa: utilizando o poder que detinham, esses funcionários recrutavam membros da elite local para exercer a autoridade e servir de preposto na realização de atividades ilegais nos rincões.

Caio Prado Júnior mostra como a atuação desses agentes ficava restrita aos principais centros urbanos, ao trazer como exemplo os Tribunais da Relação do Rio de Janeiro e da Bahia, que contavam com cerca de trinta pessoas em seus quadros, entre desembargadores e funcionários bem remunerados. Porém, raramente esses agentes saíam de suas comarcas, fazendo com que boa parte da colônia permanecesse sem membros da administração e justiça acessíveis, cabendo nesses casos o recrutamento de membros das comunidades locais, em geral leigos, para exercer tais tarefas.

Os funcionários enviados pela Coroa portuguesa, mesmo com a mobilidade posta, tinham chances de aumentar suas fortunas negociando cargos e nomeações para, em seguida, retornarem ao reino enriquecidos. Enquanto isso, os funcionários locais nomeados passavam a exercer influência e adquirir maior poder em suas regiões, como mostrará Laura de Mello e Souza na consagrada obra, *O Sol e a Sombra*. Segundo Furtado, "o poder metropolitano se manifestava na sociedade colonial de diversas maneiras, na esfera pública e na privada, e a reprodução desse poder não ocorria sem antagonismos" (FURTADO, 1999, p. 20). A Coroa buscava submeter e organizar a colônia: ela "representava a si mesma", procurando forjar a sociedade além-mar. Apesar de isso não resultar em sua expressão direta, a busca era por uma identidade entre o colonizador e o colonizado.

Além da discussão bibliográfica, busquei através da análise de fontes custodiadas pelo Arquivo Histórico Ultramarino acessadas pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco e parte do catálogo e da documentação manuscrita da Companhia Geral de Comércio de Pernambuco e Paraíba custodiada pelo Arquivo Nacional da Torre do Tombo buscando sinais das relações entre esses agentes a serviço do Estado e a dinâmica da corrupção e do contrabando de no período. O recorte temporal coincidiu com o momento da administração de Sebastião José de Carvalho e Melo e o reinado de D. José I. Esse período foi marcado por intensas transformações políticas, administrativas e sociais em Portugal, com efeitos sentidos na metrópole e nas colônias. Baseado nos princípios do iluminismo e com forte influência das práticas mercantilistas, Carvalho e Melo procurou racionalizar o funcionamento da máquina burocrática promovendo mudanças na arrecadação fiscal e criando mecanismos de controle acerca da prática e conduta dos funcionários régios. As atividades mercantis foram priorizadas com a criação das companhias de comércio do Grão-Pará e Maranhão, em 1755, e de Pernambuco e Paraíba, em 1759. Essas medidas buscavam fortalecer grupos mercantis internos e enfraquecer a participação inglesa no comércio português.

Entre a documentação arrolada, destaco a grande quantidade de consultas e ofícios em torno da questão do combate ao contrabando na colônia. Apesar dos subterfúgios utilizados por esses agentes, ocorriam tentativas constantes por parte da Coroa para impedir a prática dos ilícitos. Ao consultar a documentação, apesar de ser perceptível o esforço das autoridades metropolitanas em combater tais práticas através de instruções, decretos, ordens e outras medidas a serem aplicadas nos territórios coloniais, essas medidas tiveram como principal entrave a inação por parte dos funcionários encarregados de aplicá-las.

Ao propor um exame detalhado do direito colonial, António Manuel Hespanha apontou, nos domínios ultramarinos portugueses, a falta de um corpo de leis unificado e abrangente. Para o autor, se a "centralização não era conseguida através de uma estrutura jurídica geral, ela poderia ser alcançada através de uma clara hierarquia de oficiais" (HESPANHA, 2010,p.58) permitindo assim que as ordens régias alcançassem o território colonial. Analisando o conjunto documental seleccionado é perceptível a maleabilidade por parte da Coroa naquilo que diz respeito a aplicação dessas leis. Assim, apesar do volume de leis e decretos enviados para a colônia e a posterior cobrança de resultados, fica patente como as autoridades tinham margem para manobrar em torno da leitura dessas resoluções.

É na análise da administração de Sebastião José de Carvalho e Melo que poderá ser mais bem observada uma inflexão rumo ao que apontou Hespanha através da nomeação de governadores diretamente ligados ao primeiro ministro. Alguns exemplos disso podem ser dados: seu meio-irmão Francisco Xavier Mendonça de Furtado, que governou o Grão-Pará e Maranhão entre 1751 e 1759, assumindo depois o cargo de secretário de estado Marinha e Ultramar; Luís Diogo Lobo da Silva, que governou Pernambuco entre 1756 e 1763, sendo

nomeado em seguida governador das Minas Gerais; e Luís Antônio de Souza Botelho Mourão, o morgado de Mateus, que governou a capitania de São Paulo entre 1765 e 1775.

Ao realizar a análise preliminar da documentação constatei que, de forma majoritária, as fontes tratam do descaminho de diamantes e contrabando de pau-brasil. Cabe aqui esclarecer a distinção entre a prática do descaminho e a corrupção. O descaminho aparece na sociedade colonial como um conjunto de relações clandestinas que caminha em paralelo a rotina oficial, o descaminho ainda será visto no período como uma prática ligada à sonegação de direitos fiscais. Enquanto a corrupção resultará da má conduta de agentes públicos em suas práticas oficiais.

O ofício do historiador nos obriga a escolher e nos impede de ser neutros (CARR, 2001, p.61) . Em um período no qual "discursos moralizantes tentam impingir aos cidadãos a crença de que apenas determinados grupos e épocas seriam marcadas pela apropriação do aparelho estatal para finalidades escusas" (ROMEIRO, 2017, p.11-17), busquei dialogar com outros cuja intenção foi mostrar que esse processo é algo recorrente em nossa sociedade. Busco, aqui, lidar com a dinâmica da relação desses sujeitos que, em nível local, procuravam

se tornar parte de uma elite, mas, aos olhos da Coroa, ainda pertenciam aos grupos subalternos, envolvendo traficantes e contrabandistas.

Assim, ao longo da pesquisa busquei também, compreender o papel exercido pelos agentes da Coroa nesse processo, explicitando a dinâmica do envolvimento desses agentes com a prática da corrupção e do contrabando, procurarei verificar o impacto da participação deles para o “insucesso” das medidas legais e até que ponto essas personagens utilizavam seus cargos para obter vantagens pessoais e reforçar seus poderes em nível local. Deve ser considerado que parte desses agentes permanecia por pouco tempo em cada região, dificultando o estreitamento das relações sociais. Porém, ao serem incumbidos da tarefa de aplicar a lei, logo passam a deter influência na região.

Um dado importante está na relação dos moradores da colônia com o sistema jurídico metropolitano. De acordo com José Murilo de Carvalho, ao absorverem para si funções de um Estado além-mar, as mesmas funções tornaram-se simples "instrumentos de poder pessoal" (CARVALHO, 2003, p.21). No interior desse jogo de forças, pode-se perceber um momento de inflexão após a subida de d. José I ao trono português e a ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo, mais tarde marquês de Pombal. Nesse momento, a Coroa passa a atuar de forma mais incisiva na regulação da economia. Porém, como demonstra Kenneth Maxwell, era mais fácil visualizar tais possibilidades do que produzir ações eficazes (MAXWELL, 1999, p.103).

Ao tratar das relações entre os agentes da Coroa e o poder local, assim como a questão da corrupção, deve ficar claro que, apesar da ocorrência de relações entre agentes públicos e privados, buscar semelhança com os processos hoje existentes resultaria em anacronismo. Adriana Romeiro torna-se uma referência fundamental, principalmente quando afirma que a exploração colonial não se dava apenas pelos caminhos e relações oficiais. Nesse momento, o contrabando "aparecia como algo estrutural, contando com a participação ativa de autoridades, produtores e negociantes de todas as partes do Atlântico, no âmbito interno ou externo" (ROMEIRO, 2017, p.82).

Partindo das premissas metodológicas discutidas, o trabalho insere-se na tradição da História Social nos termos colocados por Eric Hobsbawm, quando ele coloca o “social” em combinação com a História Econômica (HOBSBAWM, 2008), assim como nos termos apresentados pelo historiador inglês E. P. Thompson, que ensinou que uma boa História pode

ser feita com base em conceitos variados. Muitos acontecimentos separados no tempo e no espaço são reveladores quando se estabelece relação entre eles, observando regularidades de processo. Thompson afirma que, apesar da compreensão do conceito de História enquanto processo suscitar questionamentos quanto à inteligibilidade e à intenção, cada evento histórico é único (THOMPSON, 1981, p.97). Todo tipo de abordagem histórica lida com seus próprios problemas. Mas todos eles pressupõem que haja um conjunto de fontes cuja interpretação levanta tais problemas (HOBSBAWM, 1998, p.219), obrigando o historiador a encarar o desafio de trabalhar com a evidência histórica.

Referências Bibliográficas:

CARR. E. H. **Que é História?** São Paulo: Paz & Terra, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2003.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro.** São Paulo: Editora Globo: 2008.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Homens de negócios: a interiorização da metrópole e do comércio nas Minas setecentistas.** São Paulo: Hucitec, 2006.

HESPANHA, Antonio Manuel. Antigo regime nos trópicos? Um debate sobre o modelo político do império colonial português. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs). **Na trama das redes. Política e negócios no Império português.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MAXWELL, Kenneth. Pombal e a nacionalização da economia luso-brasileira. In: **Chocolates, piratas e outros malandros. Ensaios tropicais.** São Paulo: Paz & Terra: 1999.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777 - 1808).** São Paulo: Hucitec: 1989.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1961.

ROMEIRO, Adriana. **Corrupção e poder no Brasil: uma história, séculos XVI a XVIII.** São Paulo, Autêntica: 2017.

SOUZA, Jessé. Para além de Raymundo Faoro? In: GUIMARÃES, Juarez (org.). **Raymundo Faoro e o Brasil.** São Paulo: Editora Fund. Perseu Abramo: 2009.

SOUZA, Laura de Mello. **O sol e a sombra. Política e administração na América portuguesa do século XVIII.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SAUDADE INUMERÁVEL: CRONOTOPO NO CIBERESPAÇO

Diego Pinto de Sousa³⁰
Seduc-MT / Unicamp – diegopsousa@hotmail.com

Moisés Carlos de Amorim³¹
Seduc-MT / UFMT – moisescarmorim@hotmail.com

Resumo: A relação entre tempo, espaço e palavra é refletida por Bakhtin por meio do conceito de cronotopo que serviu como caminho analítico e metodológico deste trabalho. Cronotopicamente, a palavra saudade abarca uma multiforme rede de sentidos e temporalidades confluindo-se dialógica, contraditória e responsivamente em cada enunciado. Essa dinâmica entre palavra, tempos, sentidos e saudosismo é aqui pensada a partir de memoriais do portal Inumeráveis.

Palavras-chave: Saudade; Memória; Cronotopo.

Abstract: The relationship between time, space, and word is reflected by Bakhtin through the concept of chronotope that served as an analytical and methodological path for this work. Chronotopically, longing embraces a multiform network of meanings and temporalities that converge dialogically, contradictorily and responsively in each enunciation. This dynamic between word, times, senses and nostalgia is here thought from the memorials of the countless portal.

Keywords: Longing; Memory; Chronotope.

*A Saudade que é mãe de nosso canto
E a eterna luz do mundo,
– Toma formas estranhas, sem sentido,
Que nunca imaginei...
E vendo-as, dentro em mim, surpreendido,
Eu tive medo delas, e gritei...
Teixeira de Paschoes*

No que concerne à morte e situações fúnebres, por vezes, o silêncio é reconhecido como sinal de eloquência. A fuga da tão presente presença da morte provoca crises nas diferentes visões que dela se possui, bem como torna o luto um lócus em que muitos não possuem proficiência para caminhar. Nesse contexto, a pandemia da Covid-19 materializa e semiotiza a midiatização numérica do luto e a objetificação da morte descrita diariamente nos noticiários com fúnebres contadores. A narrativa assume um discurso que massifica os indivíduos e despersonaliza perdas e histórias. O projeto “Inumeráveis”³², concebido e liderado

³⁰ Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

³¹ Doutor em Estudos de Linguagem (Literatura) pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

³² O portal Inumeráveis já coleciona dezenas de memoriais de vítimas da pandemia em solo brasileiro (<https://inumeraveis.com.br/>). Tais memoriais são criados por familiares e/ou jornalistas que contribuem

por Edson Pavoni, combate este ideário (INUMERÁVEIS, 2020). Classificado como um “Memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil” (INUMERÁVEIS, 2020) busca relatar com tom humanizador a trajetória marcante daqueles que outrora foram numerizados na mídia, uma vez que “Não há quem goste de ser um número. Gente merece existir em prosa” (BASILIO, 2020).

Para Bakhtin “[...] tudo que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele...” (BAKHTIN, 2010, p. 363), o pensador russo aqui retrata sua concepção dialógica da realidade onde identifica na relação entre tempo, espaço, sentidos e enunciados um fio histórico revelado no uso das palavras. Cada sentido expresso, o que por ele é denominado enunciado concreto, carrega consigo sentidos outros, passados, presentes e futuros. Constituem-se verdadeiros elos na cadeia da comunicação humana (BAKHTIN, 2010). Essa dinâmica espaço-temporal na linguagem revela-se, sobretudo, no que Bakhtin denomina cronotopo. Ao refletir sobre a obra de Goethe, Bakhtin assim define a natureza cronotópica da arte e da própria realidade: “Tudo – desde a idéia mais abstrata até o fragmento de uma pedra à beira de um riacho – leva em si a marca do tempo, está saturado de tempo e nele ganha a sua forma e seu sentido. Tudo nesse mundo é tempo-espaço, cronotopo autêntico.” (2010, p. 245).

Nessa perspectiva, com o auxílio do conceito de cronotopo, propôs-se aqui refletir sobre como as distintas utilizações da palavra saudade, presentes em memoriais do projeto Inumeráveis, abrigam um valor cronotópico que conflui variados sentidos manifestos no plano espaço-temporal e linguístico-discursivo nas homenagens ali descritas. Sob o filtro da cronotopia, pode-se notar como a linguagem, enquanto lugar, congrega múltiplas temporalidades e sentidos, como as diferentes saudades desvelam alteridades e como o ciberespaço constitui um ambiente novo que congrega variadas semioses, sentidos e memórias.

Interdição da morte e inumeráveis

Finitude e vida convivem em crise, talvez como um fruto do desequilíbrio existente entre o anseio por viver permanentemente e a condição perene a que todos estão destinados, inexistir (ARIÈS, 2012; ELIAS, 1998). Tal crise promove, na visão de Ariès certa interdição da

com o site que segue aberto para novas contribuições. O projeto ainda abarca a construção do Memorial Inumeráveis na cidade de São Paulo-SP (<https://inumeraveis.com.br/futuro/>).

morte e seus assuntos, sobretudo no ocidente. Por variadas questões socioculturais, reflete Ariès (2012) a morte sofrera pouco a pouco um processo de artificialização, desnaturalização e afastamento das relações sociais comuns. Interpretados como uma “[...] cultura urbanizada que exilou a morte [...]” (ARIÉS, 2012, p. 12), igrejas, hospitais e diferentes ambientes sociais cuidaram de tornar o que era natural como algo secreto, apagado, indesejado.

É por isso que eventos de escala planetária, como tem sido a pandemia da Covid-19, promovem incômodo e contradições como a espetacularização da morte e da prática do luto. Essa crise é dirimida por Bellato (2005) como: “marcante na cultura ocidental e agudiza [...] essa angústia, tornando mais difícil o seu enfrentamento, visto que colocamos em situação de oposição esses dois momentos de uma mesma realidade: a de sermos seres vivos e que, portanto, iremos morrer um dia.” (p. 100).

Disso decorre a relevância de iniciativas como a do Projeto Inumeráveis que busca humanizar e exprimir memórias, luto e declarações. Isso compõe parte do que Maria Kovács concebe como uma necessária educação para morte, por vezes negada durante as diferentes etapas da vida, pois “Negar a morte é uma das formas de não entrar em contato com as experiências dolorosas. Essa couraça de força é uma mentira que esconde uma fragilidade interna, a finitude e a vulnerabilidade.” (KOVÁCS, 2005, p. 494). Uma das formas de comunicar a dor do luto é a utilização de um vocábulo singular da língua portuguesa, a palavra saudade. Palavra tão densa e polissêmica que importa avaliar a saudade “[...] como categoria sociológica e como palavra dotada de profunda capacidade performativa.” (DA MATTA, 1979 apud ECKERT, 1997, p. 5).

Saudade: dilema inumerável

O vocábulo saudade concentra profunda força etimológica. Isso decorre não apenas pela debatida exclusividade na rede vocabular da língua portuguesa, mas também pela multiforme rede de sentidos que este vocábulo assumiu durante a história (CARVALHO, 1998; FREITAS *et al.*, 2014), bem como as diferentes palavras que com ele atravessaram este percurso. Essa indefinição quanto a sua origem e formação aponte talvez o próprio distinto caminho trilhado pela palavra e sua própria identidade atual (FREITAS *et al.*, 2014). É por isso que se pode levar em conta tanto a solidão oriunda e derivada do latim (*solita*) quanto a melancólica ideia de “[...] sangue pisado e preto dentro do coração [...]” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 11) presente no vocábulo árabe (*suad*). Esse complexo fio etimológico compõe o tecido

semântico da palavra saudade atualmente e traduz, inclusive, certo ufanismo e identidade lusitanos (FREITAS *et al.*, 2014).

O Dicionário Priberam elenca, por exemplo, que o termo pode ser reconhecido como: “Lembrança grata de pessoa ausente, de um momento passado, ou de alguma coisa de que alguém se vê privado. 2. Pesar, mágoa que essa privação causa.” (2022). O verbete ainda abarca o envio de cumprimentos a alguém, além de ser o nome de determinada planta e suas flores. Tais sentidos já dicionarizados são enriquecidos e ressignificados pelos diferentes usos em cada saudoso enunciado. É o caso dos memoriais do portal Inumeráveis.

A fim de sistematizar e organizar a intenção do trabalho, os termos *saudade* e *saudades* foram pesquisados na seção inicial do portal Inumeráveis. Nesta seção vê-se apenas as primeiras linhas de cada Memorial listado em ordem alfabética. A presença de 53 termos correlatos já foi um indicativo do valor e papel deste vocábulo e seus sentidos na prática do luto, na expressão sobre a morte.

Volochinov assevera que “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. [...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.” (VOLOCHINOV, 2017, p. 205). Diante dos enunciados coletados é possível dizer que a palavra se apropria dessa condição de ponte ao menos de duas maneiras: como ponte semiótica e dialógica da comunicação, inicialmente, mas também como ponte para elementos e questões extraverbais: memórias, atitudes, vivências e coisas do mundo e da vida. Essa capacidade de articular em si e consigo tempos, sentidos, coisas e lugares identificada acima na palavra saudade, é reconhecida por Bakhtin como um atributo da linguagem humana, uma condição cronotópica, noutras palavras “[...] uma forma de entender o tempo como uma dimensão do espaço.” (MACHADO, 1998, p. 36).

Ao refletir sobre a obra *Viagens à Itália* de Goethe, o teórico russo afirma que no espaço (palavra) encontra-se uma multiplicidade de tempos e sentidos. Uma vez que, na criação artística, o tempo para Bakhtin comprime-se e o espaço “[...] intensifica-se, penetra no movimento do tempo [...] Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais que caracterizam o cronotopo [...]” (2002, p. 211). Goethe, na visão bakhtiniana, não via pedras ou riachos, mas portais de sentidos e da história do simpósio do grande tempo da comunicação humana (BAKHTIN, 2010). Nesse sentido, atribuindo um valor cronotópico para

toda a linguagem não apenas para o texto literário, as palavras em seu contexto pragmático e dialógico configuram-se como *Portas de Cronotopos*.

Assim, como visto nos enunciados a seguir, a saudade materializa cidades e memórias ali vividas: *“As calçadas de São Luís do Maranhão vão sentir saudades da Nega. Do bate-papo, das histórias e de seus conselhos.”*, *“Um nordestino adorável. Deixou muitos ensinamentos e saudades por toda Caiçara.”* (INUMERÁVEIS, 2020). Essa materialidade memorial também é assumida pela sinestesia presente na saudade em que cheiro, comida e detalhes da vida cotidiana são portais de recordações: *“Partiu, mas deixou seu perfume, que insiste em ficar em sua casa e em suas roupas, que hoje cheiram a saudade.”* (INUMERÁVEIS, 2020), *“O cheirinho de bolo de cenoura traz saudades da esposa, querida mãe, sogra e doce avó.”* (INUMERÁVEIS, 2020), *“A saudade da sua terra cearense era tamanha que, de São Paulo, ele sentia o cheiro das frutas do seu sertão.”* (INUMERÁVEIS, 2020), *“Até suas amadas plantas e o quintal sentirão saudade da pessoa honesta e serena que ele era.”* (INUMERÁVEIS, 2020), *“Seu perfume era inebriante. Deixou seu cheiro de saudade.”* (INUMERÁVEIS, 2020).

A dimensão cronotópica manifesta no uso da palavra saudade demonstra o complexo sentimento paradoxal em que positivas e negativas lembranças se imbrincam no ato de memorar: *“Guerreira, baiana arretada da gema. Mãe, avó, bisavó e tataravó. Deixa saudade dolorida.”* (INUMERÁVEIS, 2020), *“Foi um pai amado de longe, que legou traços físicos e de personalidade, além da saudade, à sua única filha.”* (INUMERÁVEIS, 2020). Eckert explica que “[...] não se pode reviver o passado sem o encadear num tema afetivo necessariamente presente... Reviver o tempo desaparecido é assim aprender a inquietude de nossa morte”. (ECKERT, 1997, p. 11). Saudade e afetividade (com seus efeitos), portanto, caminho lado a lado. E nessa rede temporal vê-se a presença e ressignificação do passado que se identifica com a própria identidade conceitual do vocábulo.

Tão intrínseco à memória, expressar a saudade promove a abertura de saudades outras, outros tempos e sentidos, uma vez que “[...] minha vida é a existência que abarca no tempo as existências dos outros” (BAKHTIN, 2010, p. 96). Encontros e reencontros: *“Vou na sua casa pra você não morrer de saudades de mim”, dizia ela antes de visitar a amiga.*” (INUMERÁVEIS, 2020). E saudades das saudades dos que se foram reveladas, cronotopicamente, no discurso das memórias: *“Pintava a saudade de sua terra. Era feliz.”* (INUMERÁVEIS, 2020), *“Falava com saudade do seu tempo de meninice, de quando brincava*

nas águas e matas do lugar onde nasceu.” (INUMERÁVEIS, 2020). Um lócus de memórias que abre as memórias de outros lugares e tempos *“Um legítimo sanfoneiro nordestino, que dava seu recado ao mundo e deixa saudade, pelas notas de sua sanfona.”* (INUMERÁVEIS, 2020).

A expressão da saudade provoca – enquanto coisa e memória encarnada em detalhes, vivências e elementos da vida – reflexões sobre si mesma. Uma espécie de ontologia e *metassaudade* na prática do luto e da memória: *“Saudade é ser, depois de ter.”*, *“Aqueles que amamos não se ausentam, transformam-se em saudade!”* (INUMERÁVEIS, 2020). “Amoroso e nostálgico, o Seu Campos recebia todos com um “Eu estava com uma saudade 'Monstra' de você!” (INUMERÁVEIS, 2020). *“A saudade chamou e Vó Raimunda escutou; juntou suas coisas e foi-se embora para estar junto de sua amada neta.”* (INUMERÁVEIS, 2020). Ao confluir cronotopicamente valorações e sentidos vários, a saudade aqui assume, a um só tempo, a concepção da passagem entre vida e de um mundo pós-morte e ao mesmo tempo indica a perspectiva religiosa articulada para ressignificar o luto.

Considerações finais

Sob a premissa da cronotopia, a saudade pode ser vista como um marco e portal de memórias e diferentes sentidos. A palavra, por conseguinte, congrega múltiplas temporalidades povoadas das alteridades e contextos que a circunda no curso do tempo. Numa saudosa lembrança, como visto, por exemplo, alegrias e dores convivem responsabilmente (Bakhtin, 2010) par em par. O gênero discursivo memorial demonstra-se como um fértil ambiente de expressão da saudade e da prática do luto. Em ambiente transmidiático como é o ciberespaço essa fecundidade é reconfigurada em alcance, possibilidades de expressão e preservação. É o que se reconhece nos memoriais do portal Inumeráveis que demonstram, como musicado por Almir Sater, que *“A saudade é uma estrada longa / Que começa e não tem mais fim / Suas léguas dão volta ao mundo / Mas não voltam por onde vim.”* (SATER, 1994).

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História da Morte no Ocidente**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: wmfMartins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M.; **Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance**. São Paulo: Unesp/Hucitec, (1975) 2002.

BASILIO, A. Inumeráveis: Projeto cria memorial em homenagem às vítimas do coronavírus. **Carta Capital**, 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/inumeraveis-projeto-cria-memorial-em-homenagem-as-vitimas-do-coronavirus/> Acesso em: 30 nov 2020.

CARVALHO, Joaquim de. **Elementos constitutivos da consciência saudosa e problemática da saudade**. 2ª ed. Lisboa: Lisboa Editora, 1998.

ECKERT, C. A saudade em festa e a ética da lembrança. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 5, n. 1, 1997, p.182-192.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar Ed., 1998.

FREITAS, M. S. P.; LOURENCO, S. C.; PITTA, S. C. . Saudade: um estudo etimológico. **Revista Unifal em Pesquisa**, v. 4, p. 242-254, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/7871015/Saudade_um_estudo_etimol%C3%B3gico> Acesso em:

INUMERÁVEIS. **Inumeráveis**. Disponível em: <https://inumeraveis.com.br/> Acesso em: 20 Ago 2020.

KOVÁCS, M. Educação para a Morte. **Psicologia Ciência e Profissão**. 2005, 25 (3), 484-497.

LAMAS, Maria Paula. **Reflexões sobre a saudade**. Lisboa: Imprensa José Fernandes, 2003.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.) **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Vol. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 203- 234.

PASCOAES, T. **Obras completas de Teixeira de Pascoaes**. Vol. 1: Poesia (Classic Reprint). Londres: Forgotten Books, 2018.

PRIBERAM. **Dicionário priberam da língua portuguesa**. Porto/Portugal: Priberam, 2008. Disponível em:<https://www.dicionario.priberam.com>. Acesso em 26 Out. 2022.

SATER, A. **Terra de Sonhos**. Gravadora Galeão, 1994.

STAFUZZA, G. A morte do herói e a morte do homem na ECV. 2014. V **CED Ciclo de Estudos Discursivos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=skC7e3sR-MQ> Acesso em: 27 jan 2017.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.