



Revista Conexões de Saberes

ISSN: 2447-097X

v.4 n.2, 2020



CORPO EDITORIAL

EDITOR-CHEFE

Prof. Dr. André Geraldo Ribeiro Diniz, Universidade Federal do Pará, Brasil

COORDENAÇÃO EDITORIAL (Editores/as Associadas/os)

Profa. Dra. Maria José Aviz do Rosário, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Ms. Jesus de Nazaré de Lima da Costa, SEMEC-Acará/PA, Brasil
Profa. Dra. Clarice Nascimento de Melo, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Wellington Ferreira de Jesus, Secretaria de Estado de Educação DF, Brasil
Profa. Ms. Nelma Lima e Silva Campos, SEDUC/PA, SEMED – Marituba/PA, Brasil
Profa. Camila Souza de Jesus, Universidade Federal do Pará, Brasil
Profa. Maricelia Lopes Machado, Tribunal de Justiça do Estado do Pará, Brasil
Profa. Auricélia Silva Monte, Instituto Federal do Pará, Brasil
Profa. Deylane Corrêa Pantoja Baía, FAPESPA, SEDUC/PA, Brasil
Profa. Luani Lobo da Glória, Universidade Federal do Pará, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Profa. Dra. Artemis de Araújo Soares, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Profa. Dra. Cassiane de Freitas Paixão, Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
Profa. Dra. Cláudia Mayorga, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Profa. Dra. Elisângela Aparecida P. de Melo, Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Prof. Dr. Emanuel Meireles Vieira, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Prof. Dr. Fabricio Aarão Freire Carvalho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Profa. Dra. Fernanda dos Santos C. Rodrigues, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Prof. Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves, Universidade Federal do Pará, Brasil
Profa. Dra. Isabela Saraiva de Queiróz, Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil
Prof. Dr. João Manuel de Oliveira, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Portugal
Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Prof. Dr. José Raimundo Santos, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dra. Lucimar Almeida Dantas, Universidade Lusófona de Humanidades e Tec., Portugal
Profa. Dra. Maria De Fatima Matos Souza, Universidade Federal do Pará, Brasil
Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Profa. Dra. Patrícia da Silva, Universidade Federal do Acre, Brasil
Prof. Ms. Raí Vieira Soares, Universidade Federal de Tocantins, Brasil
Profa. Dra. Suelídia Maria Calaça, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof. Dr. Sandro Alex de Souza Simões, Universidade de Lisboa, Portugal
Prof. Dr. Lélío Favacho Braga, Secretaria de Estado de Educação do Pará, Brasil
Profa. Dra. Celita Maria Paes de Sousa, Universidade Federal do Pará, Brasil

PRODUÇÃO EDITORIAL - Assessoria de Normalização

Amanda Melo da Silva, Universidade Federal do Pará, Brasil
William Cristiano Figueiredo, Universidade Federal do Pará, Brasil

PRODUÇÃO EDITORIAL - Revisão Ortográfica e Gramatical

Prof. Keno Silva de Freitas Costa, Escola Superior da Amazônia, Brasil
Profa. Larissa da Silva Costa Aviz, Universidade Federal do Pará, Brasil

PRODUÇÃO EDITORIAL - Assessoria de Arte e Design Gráfico

Angelo Ricardo, Universidade Federal do Pará, Brasil
Hercilon Delen Souza Gomes de Castro, Universidade Federal do Pará, Brasil

PRODUÇÃO EDITORIAL - Revisão de Abstract e Resumen

Mussadiq Hussain, Universidade Federal do Pará, Brasil

PRODUÇÃO EDITORIAL - Assessoria de Comunicação

Angelo Ricardo, Universidade Federal do Pará, Brasil

Mariely Layane Almeida de Lima, Universidade Federal do Pará, Brasil

Maitê Regina Conceição, Universidade Federal do Pará

Mauro Sidney Mendes da Cruz Junior, Universidade Federal do Pará, Brasil

SUMÁRIO

EDITORIAL

<i>Maria José Aviz do Rosário</i>	04
---	-----------

ARTIGOS

MEDIAÇÃO DE LEITURA: A EXPERIÊNCIA DO “PROJETO CIRCUITO DE LEITURA: LENDO PARA SER FELIZ”	
---	--

<i>Maria José Aviz do Rosário e Taynan de Moraes Rocha</i>	06
--	-----------

DO “TRIUNFO DA VONTADE” AO “FIM DA HISTÓRIA”: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO RAZÃO FORMALIZADA EM MAX HORKHEIMER E THEODOR ADORNO	
--	--

<i>Wellington Ferreira de Jesus</i>	24
---	-----------

METODOLOGIAS DO ENSINO DE LITERATURA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: O CASO DE UMA ESCOLA PRIVADA DE ANANINDEUA/PA	
---	--

<i>Larissa da Silva Costa Aviz</i>	40
--	-----------

A PICHÃO/GRAFITE: DOIS ELEMENTOS FORMADORES DE UMA SOCIABILIDADE, ENTRE ALGUNS JOVENS NA CIDADE DE BELÉM (1985-1989)	
--	--

<i>Edvan da Silva Conceição</i>	59
---------------------------------------	-----------

DIREITO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO TEÓRICO	
--	--

<i>Clarice Nascimento de Melo, Rarima Monteiro Gama e Gleice Coelho Pereira</i>	75
---	-----------

AÇÃO DECLARATÓRIA DE CONSTITUCIONALIDADE Nº 41/2017: AS COTAS PARA NEGROS EM FOCO	
---	--

<i>Maricelia Cristiam Lopes Machado</i>	85
---	-----------

RESENHA

DECOLONIZAR AS AÇÕES AFIRMATIVAS: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	
--	--

<i>Ricardo Dias de Castro</i>	96
-------------------------------------	-----------

EDITORIAL

Maria José Aviz do Rosário¹

¹ Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil

Cara/o leitora/o,

Vivemos em um tempo nebuloso que nos obrigou a parar, nos apartar e o que foi ou é pior, num espaço de tempo, quase dois anos, os contatos foram sempre de longe e de longe, na linguagem atual, remoto. Isso no plano individual /doméstico foi desastroso, imaginem no plano acadêmico em que o debate de ideias é fundante?

Pensando nesse tempo me ponho a pensar, a UFPA ficou de luto, mas não viveu seu luto, em alguns momentos não teve tempo de chorar seus mortos/os. Foram Tantos! Todas/os levadas/os pelo coronavírus. Tempos bicudos!

E o que dizer da produção científica que esteve e ainda está no “olho da tormenta” literalmente?

No nosso caso, Conexões de Saberes, a morte, não só espreitou; ceifou vidas muito próximas de nós, dilacerando nossos corações e almas; entretanto contamos com um elemento essencial, o tempo. Este nos atormentava e nos mostrava indícios claros de que era/é preciso apostar em produções necessárias à luta em prol de um mundo melhor, mais humano, mais igual e sem falta de respeito de nenhuma natureza.

Sabíamos que precisávamos continuar e nos colocamos, nem sempre de forma intencional, a tarefa de não pararmos e, em meio a essa nebulosidade, articulamos a produção de mais um número de nossa revista, com a qual pretendemos continuar dialogando e lutando por dias melhores. Portanto, o número traz consigo as marcas da produção em meio a pandemia ocasionada pelo coronavírus.

Neste sentido, este trabalho se reveste da maior importância pois ao lidar com este momento ímpar, traz a possibilidade de construção de outras histórias, outras narrativas e não replicar aquelas colocadas e vendidas como verdades históricas. Afinal como sinaliza Veríssimo (1968) “Isso a que chamamos fato não será uma espécie de iceberg, quero dizer, uma coisa cuja parte visível corresponde apenas a um décimo de seu todo”.

Convida/o à leitura e partilha!

O artigo “**Mediação de Leitura: A experiência do Projeto Circuito de Leitura: Lendo para ser Feliz**”, de *Taynan de Moraes Rocha e Maria José Aviz do Rosário*, apresentam o Projeto Circuito de Leitura: lendo para ser feliz, buscando conhecer a sua história e a importância dos mediadores de leitura para a formação de leitores e leitoras na comunidade e a reflexão sobre conceitos de leitura e mediação de leitura que os mediadores do projeto possuem tendo em vista os seus papéis como incentivadores da leitura.

Com o **“Triunfo da vontade” ao “fim da história”**: breves considerações sobre o conceito razão formalizada em Max Horkheimer e Theodor Adorno, Wellington Ferreira de Jesus discute as origens, o conceito e alguns dos desdobramentos do processo de formalização da razão, como uma realidade constituída a partir da consolidação do capitalismo, tendo por referência o pensamento de Horkheimer e Adorno.

O livro organizado por Cláudia Mayorga, intitulado “Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade (2010)”, é apresentado por Ricardo Dias de Castro na resenha **“Decolonizar as ações afirmativas: desafios à democratização do ensino superior público”**. O autor nos chama a atenção para força dos ensaios da obra como inspiração e problematização sobre antigas e novas encruzilhadas produzidas na cisão/conexão da/na universidade pública brasileira.

No artigo, **“Metodologias do Ensino de Literatura no 3º ano do Ensino Médio: o caso de uma escola privada de Ananindeua/PA”**, Larissa da Silva Costa Aviz, abordar as metodologias do ensino de literatura no Ensino Médio, em uma escola particular de Ananindeua (PA), na região metropolitana da capital paraense, por meio de reflexões acerca da prática docente nessa disciplina.

Em **“A pichação/grafite: dois elementos formadores de uma sociabilidade, entre alguns jovens na cidade de Belém (1985-1989)”**, Edvan da Silva Conceição discute a pichação como sociabilidade e expressão política de jovens das periferias de Belém durante os anos de 1985 e 1989, por meio da análise dos jornais “Diário do Pará” e “O Liberal”.

Clarice de Melo, Rarima Gama e Gleice Coelho, em **Direito das crianças com deficiência à educação no Brasil: um estudo teórico**, apresentam o histórico de construção dos principais direitos à Educação Inclusive das pessoas com deficiência, em especial das crianças com deficiência.

Por fim, no artigo, **“Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41/2017: as cotas para negros em foco”**, Maricelia Cristiam Lopes Machado apresenta debates, discussões e controvérsias a respeito da constitucionalidade da Lei de cotas para negros em concursos públicos, Lei 12.990/2014, com o objetivo de disseminar informações fundamentadas à comunidade acadêmica, acerca da ação afirmativa de reserva de vagas para negros em concursos públicos.

MARIA JOSÉ AVIZ DO ROSÁRIO

<https://orcid.org/0000-0001-8680-5181>

Doutora em Educação, professora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), credenciada no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), coordenadora geral do Programa Conexões de Saberes: Diálogo entre universidade e as comunidades populares.

E-mail: mrosario@ufpa.br

MEDIAÇÃO DE LEITURA: A EXPERIÊNCIA DO “PROJETO CIRCUITO DE LEITURA: LENDO PARA SER FELIZ”

READING MEDIATION: THE EXPERIENCE
OF THE “READING CIRCUIT PROJECT: READING TO BE HAPPY”

MEDIACIÓN DE LECTURA: LA EXPERIENCIA DEL
“PROYECTO CIRCUITO DE LECTURA: LEER PARA SER FELIZ”

Maria José Aviz do Rosário¹ e Taynan de Moraes Rocha²

¹Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil

²Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil

RESUMO: O presente trabalho é resultante de um recorte do meu trabalho de conclusão de curso cujo o objetivo principal é apresentar o Projeto Circuito de Leitura: lendo para ser feliz, buscando conhecer sua história e a importância dos mediadores de leitura para a formação de leitores e leitoras na comunidade. Além deste objetivo geral, o trabalho se propõe mais especificamente a refletir quais os conceitos de leitura e mediação de leitura que os mediadores do projeto possuem tendo em vista os seus papéis como incentivadores da leitura. Para isto, o referido trabalho foi elaborado metodologicamente por meio de pesquisa da abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. Para além dos teóricos, utilizou-se documentos como os Parâmetros Curriculares e os Relatórios do Projeto Circuito de leitura: lendo para ser feliz, do Programa Conexões de Saberes. Para maior fundamentação e movimento ao trabalho foi necessário, ouvir os mediadores envolvidos no projeto por meio de entrevistas semiestruturadas. Posto isso, destaca-se a importância do Projeto de Mediação de Leitura através da atuação dos mediadores de leitura, devido contribuírem para a vida de jovens de comunidades no sentido de propiciar a chance de se desenvolverem como leitores cidadãos. Assim sendo, conclui-se que muitos são os benefícios possíveis por meio da mediação de leitura para as comunidades populares, porém, para que as pessoas possam de fato usufruir destes bens, é necessário que sejam estimuladas para o gosto pela leitura, e assim, entender sua funcionalidade, e o quanto, por meio da leitura podem se tornar autônomas e felizes.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Mediação da Leitura; Comunidades populares

ABSTRACT: The present work is the result of an excerpt of my course conclusion work whose main objective is to present the Reading Circuit Project: reading to be happy, seeking to know its history and the importance of reading mediators for the formation of readers and readers in the community. In addition to this general objective, the work proposes more specifically to reflect on the concepts of reading and reading mediation that the project's mediators have in view of their roles as reading encouragers. For this, the referred work was methodologically elaborated through research of the qualitative approach and of bibliographic nature. In addition to the theoretical, documents such as the Curriculum Parameters and the Reports of the Reading Circuit Project: reading to be happy, from the Programa Conexões de Saberes, were used. For greater reasoning and movement to work, it was necessary to listen to the mediators involved in the project through semi-structured interviews. That said, the importance of the Reading Mediation Project is highlighted through the performance of reading mediators, as they contribute to the lives of young people from communities in order to provide the chance to develop as citizen readers. Therefore, it is concluded that there are many benefits possible through reading mediation for popular communities, however, for people to actually enjoy these goods, it is necessary that they are stimulated to a taste for reading, and thus, understand its functionality, and how much, through reading, they can become autonomous and happy.

KEYWORDS: Reading; Reading Mediation; popular communities

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como título “Mediação de leitura: A experiência do Projeto Circuito de Leitura: Lendo para ser Feliz”, que visa apresentar e analisar o Projeto Circuito de Leitura: lendo para ser feliz, buscando conhecer: a história do projeto e a atuação das/ os mediadores de leitura para a formação de leitores e leitoras na comunidade.

O Projeto Circuito de leitura: lendo para ser feliz foi criado no ano de 1999, inicialmente com a ideia de aula de reforço para alunas da Escola Municipal Raimunda Pinto, localizada no Bairro do 40 Horas, em Ananindeua - PA, área de periferia da Região Metropolitana de Belém -PA. A partir desta primeira experiência, surge a ideia de elaborar uma intervenção que envolve os sujeitos da

comunidade para além das aulas de reforço, de forma que todos tivessem acesso a uma educação integradora e plural.

Assim, em 2009 converte-se em um projeto de fomento à leitura integrando-se ao Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a Universidade e as Comunidades Populares (PCS). O Programa de extensão foi criado por iniciativa do Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secadi, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação, auxiliando a permanência de jovens das comunidades populares na universidade.

O Programa está em execução na UFPA desde 2005. Objetiva a valorização e fortalecimento acadêmico dos estudantes de origem popular em condição de vulnerabilidade social e acadêmica, por meio de projetos que ofereçam aos jovens vinculados às instituições públicas de ensino superior, a possibilidade de desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos científicos e de intervir em prol das comunidades populares/baixa renda, principalmente, junto às crianças, adolescentes e jovens, nas escolas públicas estaduais e municipais de Educação Básica.

Na UFPA, campus do Guamá, o Programa é realizado/mantido com recursos da própria Instituição (PROEX/UFPA), atuando em duas escolas periféricas: Consuelo e Souza, bairro do Quarenta Horas (desde 2009), em Ananindeua, e Celso Malcher (desde 2011), bairro da Terra Firme, em Belém, com dois projetos, "Circuito de leitura: lendo para ser feliz" e "Conectando Saberes no Ensino Médio" e ainda na produção de vídeos; oficinas; mesa-redonda; apresentação de trabalhos em eventos científicos/ culturais locais, regionais e nacionais; construção, articulação e fortalecimento do Fórum de Acompanhamento e Avaliação do projeto de Cotas UFPA, fortalecendo o vínculo com as comunidades populares e a necessidade de elaboração de políticas públicas de ações afirmativas.

A posteriori sendo institucionalizado no Instituto de Ciências da Educação (ICED), na Universidade Federal do Pará (UFPA). No mesmo ano, ao ser conectado ao Programa Conexões de Saberes, o projeto começou a ser incrementado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Consuelo Coelho e Souza, instalada no bairro do 40 Horas em Ananindeua.

Para que o referido Projeto obtivesse êxito em suas mediações de leitura, foram oferecidos ao longo de seu desenvolvimento minicursos para os mediadores de leitura participantes ou não do projeto de leitura, segundo o relatório do projeto: Acho necessário fazer a chamada para a citação:

Orientar a formação de circuitos de leituras nas escolas públicas; discutir propostas que orientem, auxiliem e despertem o gosto e prazer pela leitura das comunidades populares; produzir ferramentas sobre leitura dos clássicos da literatura direcionadas às camadas populares (FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA, 2014, p. 2).

De início o minicurso visava atingir apenas os discentes do curso de Pedagogia, entretanto, com a realização dos minicursos, a formação foi estendida para quem possuísse o interesse em

somar na militância no incentivo à leitura, dessa forma foi propiciado uma maior formação de mediadores de leitura.

Desta forma, o projeto objetiva junto aos seus mediadores de leitura propiciar principalmente para público que se encontra nas camadas populares, o estímulo a leitura de forma que sintam prazer e satisfação ao se debruçar sobre o mundo da leitura. Acerca essas populações de camadas populares o Ministério da Saúde, se refere como:

[...] territórios onde vivem diversos grupos populacionais: homens e mulheres de várias gerações, ocupações e profissões, orientação sexual, raça, crenças religiosas, com deficiências, diferentes condições socioeconômicas, níveis de escolaridade ou de acesso a serviços e à informação (BRASIL, 2008, p. 9).

Portanto, o Projeto em articulação com os mediadores busca “estimular o gosto e o prazer pela leitura e escrita das crianças e jovens das camadas populares” (CIRCUITO DE LEITURA, 2013, p. 3). Para Paulo Freire (2003), através da leitura pode-se ocorrer uma emancipação dos sujeitos, ou seja, através da leitura há a possibilidade de sair condição de simples espectador do mundo, na qual a submissão é uma forma de afastar os sujeitos da libertação, portanto, a leitura da realidade social e suas circunstâncias, como um elemento do processo educativo, transmite outras alternativas.

Neste mesmo sentido o Projeto Circuito de Leitura se insere: “em uma perspectiva que aponta o gosto e o prazer pela leitura como formas de compreensão do mundo da palavra e da escrita e como expressão da criatividade, liberdade, segurança, sonho e paixão. (Revista Programa Conexões de saberes na UFPA 3ª. Edição - 2017- p. 7)

O projeto também considera que: [...] todos (as) têm direito à decodificação dos códigos produzidos pela humanidade, entre eles, a leitura e a escrita. (CIRCUITO DE LEITURA, 2016, p. 7). Desta forma, objetiva-se por através deste trabalho: Apresentar e analisar o Projeto Circuito de Leitura: lendo para ser feliz, afim de conhecer mais sobre a trajetória do projeto e a o processo de atuação dos mediadores de leitura vinculados ao mesmo para a formação de leitores e leitoras interessados pela leitura a partir da compreensão de que a leitura pode ser mediada de maneira a cooperar com a desenvolvimento humano.

Além deste objetivo geral, o trabalho se propõe mais especificamente a refletir sobre quais os conceitos de leitura e mediação de leitura que os mediadores do projeto possuem tendo em vista o desenvolvimento de suas ações como incentivadores da leitura nas comunidades populares; identificar Como o Projeto Circuito de Leitura: Lendo para ser Feliz contribui por meio da mediação de leitura junto aos sujeitos pertencentes às comunidades populares?; discutir conceitos de leitura e mediação de leitura;

O trabalho tem como base as experiências acadêmicas obtidas por meio da realização do Projeto de Extensão Circuito de Leitura: lendo para ser feliz, que tem como principal objetivo estimular o gosto e o prazer pela leitura em crianças, adolescentes e jovens de classes populares, e é integrado ao Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a Universidade e as comunidades populares (PCS), institucionalizado na Universidade Federal do Pará.

No projeto, atuei como mediadora de leitura no Circuito de Leitura comunidade, localizada na cidade de Ananindeua, na região metropolitana de Belém do Pará, nas dependências do Sítio Irmandade dos Rosário, onde foram vivenciadas experiências em que a leitura se concretizava como o único momento em que crianças e adolescentes podiam sair da sua realidade e adentrar no mundo da literatura, permitindo-se uma viagem de possíveis novos conhecimentos e a uma realidade diferente daquela por eles vivida.

Assim, busquei conhecer mais sobre o objeto no sentido de me apropriar e ampliar os conhecimentos para atuar no Circuito de forma a ter uma atitude mais consciente e significativa na vida dos atendidos pelo projeto, tendo em vista que é enorme o número de sujeitos que e possuem dificuldades para se tornarem leitores, devido muitas vezes pela falta de incentivo familiar, ou devido ao desamparo escolar.

Com base dessa experiência pude observar com mais clareza a importância da atuação dos mediadores de leitura nesses espaços que são historicamente esquecidos e negligenciados socialmente. A partir dessa realidade, me senti impulsionada a tentar colaborar para a temática, de forma que fortaleça os espaços de leitura já existentes como o projeto que já atuo desde 2016, buscando ouvir os mediadores do Projeto de Leitura: Lendo Para Ser Feliz, a fim de promover a reflexão dos atuantes no projeto.

Além destes motivos para a escolha de abordar esta temática no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), é importante citar também a minha condição como pedagoga que, ao entender a realidade dos leitores, posso atuar na minha área de forma mais incisiva, estimulando uma discussão sobre o tema e assim contribuir para uma melhor compreensão da importância da mediação da leitura como uma prática significativa, justificada pela importância da própria leitura.

Assim, este artigo tem o objetivo de responder a seguinte reflexão: Em quais perspectivas o Projeto Circuito de Leitura: Lendo para ser Feliz desenvolve a mediação de leitura junto às comunidades populares a partir da premissa de formação de leitores e leitoras? Após a definição do problema que direcionará a pesquisa, e também nossa intenção para com a mesma, fez-se a escolha dos métodos para o desenvolvimento do referido estudo.

METODOLOGIA

Metodologicamente para a realização do trabalho utilizou-se abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista com os mediadores envolvidos no projeto. Em relação à pesquisa bibliográfica que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2002, p. 44). Para a produção do presente (TCC), utilizamos de alguns livros e artigos científicos de autores como Petit (2008), Freire (1994), PCN's entre outros que discorrem sobre o tema.

Oliveira (2007) considera ainda que a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio governamental tais como livros, periódicos, enciclopédias,

ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Deste modo, para além da utilização de livros e artigos científicos, utilizou-se também como fonte da pesquisa, documentos como os Parâmetros Curriculares e os relatórios do Projeto Circuito de leitura: lendo para ser feliz, do Programa Conexões de Saberes (PCS).

E para maior fundamentação e movimento ao trabalho foi necessário, ouvir as/os mediadoras envolvidas no projeto por meio de entrevistas semiestruturadas, em relação a esse tipo de entrevista, Triviños (1987, p. 146) afirma que a entrevista semiestruturada tem como particularidade questionamentos fundamentais que são amparados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos produziram frutos a novas hipóteses nascidas a partir das respostas dos informantes. O objetivo principal seria posto pelo investigador-entrevistador.

Por fim, todas as informações foram sistematizadas em três seções: a primeira consiste na introdução, a qual apresenta uma visão extensa do trabalho e a metodologia utilizada. A segunda seção tem por título "Resultados e Discussões" que apresentará os conceitos sobre leitura, e também discorre sobre possíveis estratégias de leitura. Mostrando considerações de autores como Paulo Freire (1998) e (2003), Manfrin (2008), Solé (1998) Kleiman (2011) entre outros.

Ainda na segunda seção, a subseção intitulada "Mediação de Leitura", objetiva conceituar mediação e mediador de leitura, apresentar os principais mediadores de leitura e a mediação nas comunidades populares. Para discorrer sobre isso, recorreremos a autores como: Petit (2008 e 2009), Stephani e Tinoco (2014), entre outros.

Nas seguintes subseções será apresentado a experiência do projeto de leitura nas comunidades populares, a saber o Projeto Circuito de Leitura: lendo para ser feliz, que objetiva excitar o gosto e o prazer pelo ato de ler e atua junto a três comunidades populares no município de Belém e Ananindeua.

Em seguida será apresentada as análises das entrevistas realizadas com os mediadores do projeto, quais as suas concepções sobre a temática e sobre os impactos do projeto, com o intuito de, por meio dessas ações, contribuir para a melhoria de vida dessas pessoas pertencentes as comunidades atendidas pelos projetos. Por fim, a terceira seção apresentará minhas considerações e análises finais acerca do que foi desenvolvido no decorrer do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Leitura em ato: Reflexões sobre conceitos de leitura

Esta seção tem o objetivo de apresentar diferentes conceitos e estratégias de leitura seguindo as perspectivas de diversos autores que se debruçaram sobre o tema. Desta forma, recorreu-se a importantes teóricos sobre Leitura. A mesma está dividida em dois tópicos, o primeiro apresenta os diferentes conceitos sobre leitura e o segundo tópico trata sobre as estratégias para a formação de leitores, como veremos a seguir.

Quando se há uma discussão sobre o ato da leitura, é recorrente, que essa prática seja ligada apenas ao ato de decodificar e decifrar palavras códigos e signos. Mas, essa prática é muito mais ampla. No presente tópico será apresentado alguns conceitos acerca leitura com o objetivo de apresentar diferentes pontos de vista sobre a temática.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) no tópico de prática de leitura, a mesma tem a seguinte definição:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção e significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997, p.53).

Entretanto, outros autores concebem a leitura de forma mais tradicional, Lemle (1987, p.41), afirma que “Ler e escrever significa o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever e decodificar, decodificar a língua escrita em língua oral (ler) ”.

De acordo com essa concepção, ler é compreendido apenas como uma ação de deciframento de palavras e letras escritas. Em contraposição a esse pensamento, Paulo Freire (1989), no livro “A importância de o ato ler”, defende que a leitura da palavra se articula com a leitura de mundo, pois “A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (FREIRE, 1985, p.9).

No presente trabalho utilizaremos a leitura na perspectiva de hábito de ler, considerando ainda o prazer proporcionado pela leitura enquanto possibilidade de desenvolver conhecimento e instigar a imaginação.

Conforme Freire (1984), a leitura do impresso ligada a livros ou a outras formas de leitura, está fortemente conectada com as experiências dos leitores. Portanto, a leitura concebida como uma função indispensável para a formação intelectual de todos, que aprimore habilidades como leitores capazes de compreender a sua realidade, utiliza-se técnicas que auxiliem o percurso do leitor, deste modo após apresentar as diferentes concepções acerca a leitura, e suas características, a seguir, percorreremos na busca de aproximarmos nossas reflexões sobre estratégias de leitura.

Conceitos de mediação de leitura

Esta tem como objetivo demonstrar os conceitos sobre Mediação de leitura, e tentar conhecer quem são os principais mediadores de leitura, para isso, lançou-se mão sobre importantes autores que dialogam acerca do presente tema. Esta seção divide-se em três tópicos, o primeiro discorre sobre o conceito de mediação e mediadores de leitura, o segundo lida sobre os mediadores elementares de leitura como a família, o terceiro tratará sobre os mediadores de leitura no âmbito escolar.

Mas afinal qual o significado de mediação a leitura? O estudioso, Edson Gabriel Garcia (2007) acredita que o mediador é um sujeito que está em constante construção ao longo de sua formação igualmente ao leitor que será o seu principal alvo para despertar o interesse pela leitura.

De acordo com Petit (2008):

[...] compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. (PETIT, 2008, p.167).

Mediante isto, a autora afirma que o mediador em sua maioria é o professor, desta forma, pode-se entender que a leitura acontece no ambiente escolar, todavia, com a existência de um projeto de leitura extraclasse, outro mediador pode acompanhar o leitor em seu percurso, que por vezes essa leitura pode ter diferentes propósitos dos já conhecidos na sala de aula.

Portanto, a autora supracitada, acredita que o ato de mediação depende da atuação de um importante personagem, o "Mediador", isto é, o sujeito que consegue aproximar textos do leitor, para que assim seja de alguma forma "contaminado" pelo gosto e prazer pela leitura. Ou seja, de alguma forma o mediador de leitura tem uma importante missão de despertar em alguém esse desejo pela leitura.

O ato de mediar a leitura compreende em orientação, observação e principalmente interação. O mediador necessita primordialmente ser um exemplo de leitor, pois o mesmo deve colocar-se como uma ponte entre o leitor e texto. De acordo com esse pensamento, Garcia (2007, p. 95) considera que o "mediador muitas vezes faz o percurso junto, ele mesmo é um sujeito em processo, alguém que vai formando leitor à medida que vai formando outros leitores.

Portanto, o mediador da leitura nunca está definitivamente pronto: será sempre um vir a ser". Desta maneira, compreende-se que o professor tem a imprescindibilidade de um trabalho coletivo com os leitores e também a oportunidade de realizar uma boa formação continuada que embase as suas práticas de mediações a leitura.

Portanto, a formação do mediador da leitura jamais estará absolutamente finalizada, devido seu caráter de contínuo processo formativo. Com isso, podemos compreender que em sua maioria, o educador não está concluído, daí a precisão de uma boa formação acadêmica continuada e de um trabalho coletivo nos centros de ensino que auxilie no fortalecimento das ações dos mediadores de leitura. A seguir será melhor discutido sobre esses importantes personagens que nos aproximam do mundo da leitura.

Mediações de leitura no âmbito familiar

A leitura, no momento que é iniciada no ambiente familiar pode fazer com que o leitor apresente maiores facilidades para interpretar textos, tendo uma melhor compreensão de mundo. De acordo com Raimundo (2007, p. 112), "O leitor que teve contato com a leitura desde cedo dentro de sua casa é diferenciado ao saber reconhecer os signos com maior facilidade que um aluno que teve seu primeiro contato ao entrar na escola".

Dessa maneira, a formação do leitor necessita iniciar no meio familiar, porém, ao longo de sua formação de leitor, irá contar com outros importantes mediadores em diferentes ambientes, como por exemplo os professores nas escolas. Dessa forma, ao depender do ambiente, conforme Vieira (2004, p. 04):

Utilizamos a leitura em vários locais e com diversas finalidades em nossas vidas: no trabalho, na escola, no lazer ou em casa. A leitura em casa está ligada ao lazer enquanto em outros ambientes formais e estruturalmente rígidos, ela é utilizada como meio de acesso à informação e formação de uma nova visão de mundo.

Entretanto, nem sempre esses familiares têm a consciência da importância de sua influência neste processo de formação de leitor. E para isto, existe a necessidade que a escola elabore projetos que informem às famílias sobre o seu papel como mediadores de leitura.

Mediações de leitura no ambiente escolar.

A escola é entendida como um ambiente social e cultural de grande importância para a humanização dos sujeitos, devido, seu papel de formá-los através de conhecimentos e saberes acumulados pela humanidade, conhecimentos esses simbólicos ou discursivos. Segundo com Pulline Moreira (2008, p. 232), a escola é um espaço privilegiado para a edificação da cidadania e para o desenvolvimento do indivíduo, em especial professores e alunos.

Mediante isto, a relação professores como mediadores de leitura, assim como afirmam, Stephani e Tinoco (2014, p. 1), "Só se pode repassar aquilo que se tem". Melhor dizendo, para que esses profissionais consigam formar leitores, é imprescindível, que os mesmos sejam leitores, igualmente defende Machado (2012) quando afirma que: "imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação".

Igualmente acredita Michelle Petit (2008, p. 145), quando relata que: "Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor". Deste modo, se o professor não apresentar o hábito da prática da leitura ou não gostar de ler, com certeza prejudicará seu exercício como mediador de leitura, assim como pondera, Stephani (2009, p. 3 e 4):

Se o professor não tem familiaridade com o universo da leitura, não terá condições de mediar o acesso a tal universo. Isso significa que esse professor não-leitor, que não possui aptidão nem consciência da centralidade da experiência leitora na formação de um indivíduo, ver-se-á obrigado a refugiar-se em ambientes mais cômodos para ele, tais como a visão gramatiquera ou instrumental da língua. Desse modo, tal professor irá contribuir para realimentar o ciclo vicioso do qual ele mesmo é vítima, fazendo surgir dezenas ou até centenas de crianças que, privadas da leitura, não se tornarão leitoras.

Ao refletir acerca a leitura, a escola deve perceber que esta não é meramente uma atividade apenas para auxiliar a ação da escrita e que os docentes necessitam, assim como afirmam Souza, Ricetti e Osti (2009, p. 08), "Para suprir as carências na formação de leitores, será necessário que muitas vezes a escola deixe de lado a preocupação com o ensinar a ler para dar lugar ao estímulo à vontade de ler. "

Para tanto, é imprescindível que o próprio professor compreenda o seu papel percebendo que gostar de ler é essencial na posição de mediador, a fim de que seu desempenho seja significativo na história de seus educandos e para que seu exercício vá para além do ensino tradicional. A compreensão de que seu exercício pode ser decisivo para afastar ou aproximar os alunos do mundo da leitura é indispensável, e essa compreensão depende muitas vezes da formação que esse profissional obteve ao longo de sua formação.

Mediante isto, é indispensável que haja cada vez mais, maiores investimentos na formação dos professores, assim como a elaboração de incentivos para que haja mais valorização destes profissionais, assim como afirmam Stephani e Tinoco (2014, p. 4):

[...] em vez de canalizar quase todos os recursos em suporte material ou priorizar a criação de programas voltados exclusivamente para alunos, é mais urgente que governos e administradores ampliem linhas de recursos destinados à formação leitora dos docentes, despertando-os para o universo literário.

Portanto, com base do que foi apresentado acerca o papel do professor como mediador, entende-se a necessidade de que se tenha noção da importância de seu papel para a formação de leitores apaixonados pela leitura, entretanto, sabe-se que uma má formação desse docente articulado a ausências de incentivos de outras naturezas que busquem a valorização de práticas sociais de leitura, compromete o desenvolvimento dos educandos, devido sua influência como leitor que pode gerar uma boa ou má experiência para esses alunos, com isso, entende-se a importância de incentivos e valorização para que esses profissionais tenham uma boa formação, capaz de “contaminar” esse futuros leitores para o mundo da leitura.

Mediações de leitura nas comunidades populares.

Petit (2009, p, 17) declara que pessoas pertencentes a bairros de crises ao terem contato com a leitura, possuem de certa forma uma chance de poder superar os problemas socialmente vividos, ou seja, ela os auxilia a enfrentarem as situações adversas. Ainda de acordo com Petit (2009), o ato da leitura oportuniza aos sujeitos em especial aos jovens, a chance de serem mais autônomos rumo a uma libertação:

[...] a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. (PETIT, 2009, p. 15).

Como forma de enfrentamento, Freire (1996), afirma que a emancipação dos homens pode ser atingida através de algumas ações como por exemplo através do despertar de uma consciência crítica quando afirma:

[...] educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um 'ensinar a pensar certo' com quem 'fala com a força do testemunho'. É um 'ato comunicante, co-participado', de modo algum produto de uma mente 'burocratizada'. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática. (FREIRE, 1996, p. 52).

Freire (2003) observou que mesmo em meio a um sistema complexo, há a possibilidade de ultrapassar barreiras através da educação libertadora, através da leitura pode-se ocorrer uma emancipação dos sujeitos, ou seja, através da leitura há a possibilidade de sair condição de simples espectador do mundo, na qual a submissão é uma forma de afastar os sujeitos da libertação.

Sobre a emancipação através da leitura, Anjos et al (2012, p. 2599) acreditam que "a leitura é imprescindível no processo de emancipação do homem". Kleiman (2011) afirma que quanto mais conhecimento textual o leitor obter, e maior a sua exposição a diferentes tipos de texto, o sujeito terá uma maior facilidade de compreender seu mundo ao redor. Portanto, a atividade de leitura é um processo constante de ação de aprendizado, dessa forma o leitor não deve ser compreendido como um sujeito passivo.

Com isto, a leitura apresenta-se como uma ferramenta indispensável para a formação de um sujeito crítico e reflexivo frente a essas formas de dominação, ou seja, o ato da leitura vai muito além do que a mera compreensão dos significados. Portanto, ultrapassar os empecilhos é resistir as barreiras impostas historicamente por um sistema ou um governo opressor. De acordo com Cornelsen (2013), sobre resistência:

O conceito de "resistência" no âmbito da cultura e das artes nasce justamente em decorrência de ações sociopolíticas contrárias aos regimes de exceção europeus. Desde então, seu emprego tornou-se legítimo para abordar toda e qualquer manifestação ou ato de resistir a políticas autoritárias e a regimes ditatoriais, sejam estes autoritários ou totalitários. (CORNELSEN, 2013, p. 18).

Ressalta-se, portanto, o valor dos mediadores de leitura em espaços de crise e violência, onde nem sempre a família consegue desenvolver o seu papel enquanto mediadores de leitura e como nem sempre alcançar o desenvolvimento do gosto pela leitura nas escolas. Deste modo, é perceptível a importância de propiciar experiências de mediações de leitura unido às comunidades populares, como a que será relatada a seguir. A exemplo de Projeto de leitura, temos o Circuito de Leitura: lendo para ser feliz que vem desenvolvendo ações com o objetivo de propiciar a experiência da leitura para as comunidades populares.

Como funciona o Projeto Circuito De Leitura: "Lendo Para Ser Feliz"?

Metodologicamente o Circuito se desdobra do seguinte modo: a coordenação do Projeto programa formações organizadas em oficinas e minicursos com o objetivo de propiciar a qualificação dos bolsistas/tutores que desempenham suas funções de mediadores de leitura nas escolas. Nestas formações que em sua maioria ocorrem em uma semana, são oferecidas oficinas de leitura, minicursos para a formação de leitores e palestras sobre diversos temas como: Juventude e Educação, Ações Afirmativas, Direitos Humanos e Gênero Raça e Etnia.

Posteriormente a formação, os bolsistas são escalados para atuarem nas escolas que participam do projeto de acordo com a proximidade de sua moradia. Em sua maioria o projeto abarca duas a três turmas por turno em cada escola. Para que haja um melhor desenvolvimento

do projeto, previamente é realizado um planejamento, a partir da elaboração desse planejamento o tutor responsável pelas turmas terão a autonomia para desenvolver o que foi apreendido na formação para propiciar uma melhor mediação de leitura. De início os mediadores selecionam os livros que deverão ser lidos no projeto, fazem as leituras previamente de forma que tenham o domínio da leitura para assim apresentá-las para os participantes interessados.

A partir disso, os tutores devem apresentar os livros de forma lúdica e atraente a fim de que essas crianças tenham a curiosidade de saber o que estão escritos em cada livro, após esse momento de diálogo e apresentação, os participantes são convidados a selecionar os livros que lhe despertaram mais interesse para ler ao longo do ano.

Após a escolha, os participantes do projeto de leitura são informados que semanalmente com seus tutores retornarão para a escola para desenvolverem junto a eles as leituras selecionadas. Após as primeiras experiências de leitura com os alunos, os tutores podem optar por mudar suas estratégias de leitura de acordo com a necessidade e particularidades dos interessados no projeto.

Alguns mediadores optam por desenvolver com os alunos a leitura isolada e silenciosa, para que em determinados momentos sejam socializados os comentários, outros optam por realizar uma leitura coletiva da obra, na qual cada aluno irá realizar a leitura em voz alta.

O fato é que, cada tutor deve utilizar diferentes estratégias a partir dos conhecimentos prévios dos seus leitores e dos seus interesses com o objetivo de melhor suprir suas necessidades. Em sua maioria a coletânea de livros utilizadas no projeto são obtidas através de doações voluntárias de entidades e da sociedade. No ano de 2017 projeto recebeu pela Fundação Cultural do Pará, dentre outros doadores físicos a doação de obras importantes para a continuação do projeto.

As estratégias de leitura utilizadas são procedimentos, que deverão auxiliar a compreensão dos textos lidos pelas crianças, mas isso não deve ser entendido como algo fechado e estanque, mas deve ser compreendido como uma tática de compreensão que auxiliarão os nossos leitores. Ao longo do ano é realizado uma pré culminância, na qual os mediadores, ao lado dos participantes do projeto apresentam as obras lidas no decorrer do projeto com a finalidade de prepará-los para a culminância principal que geralmente acontece na Universidade Federal do Pará - UFPA e em alguns momentos no próprio espaço no qual o circuito é desenvolvido.

No que diz respeito às apresentações realizadas no final do ano, as mesmas podem ser realizadas de diferentes formas, uma das opções é através da leitura de poemas, contação de histórias, apresentações de peças, apresentação de cartazes com desenhos, colagem de imagens, ilustrações entre outras formas de expressões realizadas pelos próprios alunos. As mesmas são escolhidas a partir das crianças, refletindo suas opções e interesses a fim de que se sintam mais seguros para realizá-las.

A Formação de Mediação de Leitura no Projeto: A Experiência dos Mediadores

Como objetivo de compreender o processo de mediação de leitura implementada no projeto Circuito de Leitura: "Lendo para ser feliz" da Irmandade do Rosário, realizamos um

questionário com cinco dos trinta e cinco mediadores que atuam no projeto que responderam ao total de cinco perguntas enviadas por via eletrônica através do Programa Google Forms.

Os formulários Google possibilitam que o usuário "recolha e organize gratuitamente informações grandes e pequenas" (GOOGLE, 2017). As respostas do questionário são armazenadas em planilhas (Google Sheets) e podem ser visualizadas em gráficos ou mesmo de forma bruta na planilha. Existem diferentes estilos de perguntas e métodos de entrada para as respostas, e ainda quebras de seções, possibilidade de envio de arquivos, exibição de imagens ou vídeos e outras características (GOOGLE, 2017).

Heidemann et al. (2010, p. 32) afirma que "levantamentos de opiniões podem ser facilmente implementados no Google Forms". Recentemente foi disponibilizado o modelo de 'pergunta baseada na resposta', em que o usuário é destinado a uma próxima questão do formulário conforme a resposta dada à última pergunta

Dada a importância do tema, delimitamos a investigação a coleta de dados para esta pesquisa. O instrumento aplicado foi o questionário elaborado com perguntas abertas como quais as concepções de leitura e mediação de leitura dos mediadores do projeto, qual a importância do projeto Circuito de Leitura nas camadas populares e quais os seus impactos, quais as estratégias adotadas para realizar as mediações de leitura, e quais os impactos do Projeto Circuito de Leitura nas suas vidas como mediadores de leitura.

O objetivo com a aplicação dos questionários foram: a) verificar suas opiniões sobre qual a importância do Projeto Circuito de Leitura nas camadas populares e quais os seus impactos, b) conhecer quais são suas estratégias adotadas para realizar as mediações de leitura. c) analisar quais os impactos do projeto Circuito de Leitura nas suas vidas como mediadores de leitura.

Acredita-se que a aplicação dos questionários, foram bem-sucedidas, pois foi possível a geração de bons momentos de reflexão para os mediadores. A entrevista, sendo semiestruturada, nos permitiu dar liberdade aos mediadores para responder às perguntas que nos permitiu fazer questionamentos importantes para nossa análise. Concordamos com Vieira Abrahão (2006, p.223) quando afirma que essa forma de questionário é o instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por possibilitar ótimas respostas pessoais.

As respostas obtidas nos permitiram juntos aos conceitos propostos no trabalho, compreender como anda a formação dos mediadores de leitura do projeto e quais as estratégias adotadas pelos mesmos. Com base da análise dos resultados, podemos concluir que a formação dos mediadores de leitura participante na pesquisa sobre a mesma. Após observamos as opiniões apresentadas nas entrevistas, podemos compreender qual a concepção que os mediadores do projeto possuem sobre leitura e mediação, e qual a importância do projeto para as camadas populares.

Análises dos questionários do Google Forms

O Quadro 01 remete-nos às opiniões dos entrevistados “Qual a sua concepção de Mediação de Leitura?” Observamos que todos concordam ao declarar os inúmeros benefícios que o projeto possibilita às camadas populares. Ao analisarmos essas respostas do primeiro quadro sobre a concepção que tinha sobre mediação de leitura pudemos identificar pelas respostas que é de comum acordo que ação tem a função de aproximar os indivíduos do mundo leitura para que se tornem futuramente, verdadeiros leitores. De acordo com Michèle Petit (2008), o mediador é aquele sujeito que aproxima o leitor dos textos, “contaminando” os indivíduos com a paixão pela leitura.

O Quadro 02 relata às opiniões dos entrevistados sobre que eles entendiam sobre o que é o ato da Leitura? Analisamos que em sua maioria responderam que a leitura é uma habilidade muito além do simples ato de decodificar códigos e símbolos. O entrevistado (M1) acredita que a leitura, seria o ato no qual o ser humano consegue decifrar, interpretar e compreender os sinais transmitidos, portanto, o mesmo compreende que essa ação não deve ser limitada apenas a simples decodificação e a leitura de textos, mas ela deve ser ampliada e compreendida como uma leitura que está ao redor dos indivíduos na sociedade. Conforme Souza (1997) a leitura é a ação de compreender e dar significados por meio de um encontro de fatores pessoais com a realidade do leitor.

Dessa forma, podemos compreender que o ato da leitura segundo a concepção do entrevistado se dá de forma mais tradicional como Lemle (1987), afirma que ler e escrever constitui o domínio mecânico da língua escrita. Manfrin (2008) nos ajuda a entender que essa prática é muito mais extensa, estando mais presente no nosso cotidiano do que se imagina. De acordo com o autor, desde o momento que acordamos, a leitura já se inicia pois realizamos a leitura de mundo.

O Quadro 03 remete-nos às opiniões dos entrevistados acerca a importância do Projeto Circuito de Leitura nas camadas populares e quais os impactos. Observamos que todos concordam ao declarar os inúmeros benefícios que o projeto possibilita às camadas populares.

O Entrevistado (M1) declara que a presença do projeto nessas localidades possibilita a formação da consciência crítica dos indivíduos através das mediações de leitura, pois a consciência crítica possibilita a esses grupos a sua organização para enfrentamento à alienação. Segundo Freire (1996), educar possibilita a libertação dos indivíduos em vulnerabilidade. Portanto, além de possibilitar uma maior organização na luta das minorias, o sujeito através da leitura tem a possibilidade de empoderar-se dos conhecimentos, para assim ser capaz de mudar as suas realidades e resistir às diversidades.

O Entrevistado (M2) acredita que o projeto de leitura contribui para a formação de leitoras cidadãos, para que futuramente se tornem adultos leitores, haja vista que a educação para essas populações ainda encontra-se em profundo descaso, com isso, mais uma vez a leitura é vista como uma ferramenta de enfrentamento a marginalização, de acordo com Barros (2005), a leitura é um instrumento capaz de possibilitar na vida de quem a realiza, as transformações sociais, culturais e educacionais através de análises.

Sobre mediação de leitura nas escolas e bairros da periferia Petit (2009) afirma que através da leitura, mesmo que feita de forma esporádica, pode auxiliar os sujeitos a superarem os processos marginalização. Dessa forma, de acordo com as análises das respostas dos questionários, os mediadores revelam que o projeto de leitura possibilita aos jovens de camadas populares a conscientização para que haja uma mudança no meio social dos indivíduos.

O Quadro 04 discorre sobre quais os impactos do Projeto Circuito de Leitura na sua vida como Mediador de Leitura? Observa-se as diferentes opiniões sobre quando questionamos sobre quais os impactos que o Projeto Circuito de Leitura causou na vida dos mediadores de leitura do projeto. O entrevistado (M1) destacou sobre como o projeto o auxiliou na sua compreensão como mediador, devido conseguir compreender a difícil realidade dos alunos dentro da sala de aula, e mais ainda, a entender as inúmeras particularidades que cada aluno possui em relação a leitura e assim a partir dessa compressão, buscar novas formas para ajudar esses alunos para que assim não sejam excluídos do mundo da leitura.

Sobre buscar novas formas para incluir os jovens ao mundo da leitura, Michèle Petit (2009; 2008), relata que o esforço dos professores em incentivar a leitura pode cativar ou melhor dizendo "contaminar" os alunos para mais próximo desse mundo, assim como afirma ao expor pesquisas sobre as leituras realizadas por jovens de periferias francesas. Petit, ao apresentar a função do mediador de leitura no desenvolvimento de jovens leitores, cita que esse intercessor da leitura tem a capacidade de influenciar e mudar destinos, proporcionando modificações na compreensão o mundo. Para a autora, o mediador é "aquele que lhe dá uma oportunidade de alcançar uma nova etapa" (2008, p. 167).

Para os entrevistados (M3) e (M4) relatam como o projeto possibilitou a eles uma experiência importantíssima dentro da sala de aula, visto que estão em processo de formação acadêmica, ambos relataram que o projeto os possibilitou ter experiências dentro da sala de aula, os desafiando a elaborar formas de atrair seus alunos para mais próximo da leitura, dessa forma podemos observar a importância da formação para mediador.

O Quadro 05 discorre sobre quais são eram as suas estratégias adotadas para realizar as mediações de leitura? Ao observarmos as diferentes opiniões quando se trata de quais estratégias adaptam para uma melhor mediação de leitura. O entrevistado (M1) destaca que a estratégia utilizada para a mediação de leitura é o trabalho coletivo entre a escola e os leitores, o mesmo destaca o papel do mediador como o sujeito responsável por acompanhar o desenvolvimento dos leitores, sobre o acompanhamento do mediador de leitura Petit (2008) afirma que um mediador pode despertar no leitor o desejo de ler, e em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de sua trajetória como leitor.

O entrevistado (M2) relata que estratégia utilizada é a utilização de diversas maneiras de mediar as leituras, o mesmo relata a necessidade do mediador de conhecer bem as obras que serão abordadas, utilizar diferentes obras, conhecer os seus leitores, e valer-se de instrumentos que auxiliarão a sua mediação de leitura. Conforme Solé (1998), os mediadores precisam valer-se de estratégias de leitura para que o leitor possa processar o que leu. De acordo com isto, os tutores do

projeto, tem utilizados estratégias para que os participantes sejam capazes de desenvolver ser conhecimentos de forma lúdica e criativa.

Dessa maneira, a utilização de estratégias como a utilização de materiais lúdicos na mediação da leitura, é uma das diferentes formas de propiciar a sensibilização dos leitores para o ato da leitura, seja através da contação, da narração, entre outras formas de mediar a leitura, entende-se que a finalidade da utilização dessas estratégias é de tornar a ação da leitura cada vez mais atrativa para os sujeitos, sejam eles alunos, crianças, jovens ou adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo refletir sobre como o Projeto Circuito de Leitura: Lendo para ser Feliz pode contribuir através da mediação de leitura para a formação de leitores e leitoras de sujeitos pertencentes às comunidades populares. Haja vista que discussões sobre este assunto na academia, que valorizem as aproximações junto as comunidades populares, podem contribuir para um maior entendimento acerca a leitura e a mediação de leitura, e assim, contribuir com a formação dos profissionais da educação, que atuarão de forma mais significativa.

O Projeto de Leitura: Lendo para ser feliz foi e continua sendo desenvolvido no município de Belém e Ananindeua, ao longo desses anos tem definido seu caminho em meio aos desafios presentes na sociedade de acordo com a conjuntura política e social, objetivando estimular o gosto e o prazer pela leitura de jovem oriundos de camadas populares. O ao longo do desenvolvimento do projeto se observou a preocupação em buscar sempre o diálogo entre a universidade e as camadas populares fazendo com que esses sujeitos se sintam pertencentes a esse espaço que historicamente foi relegado a essa população.

A atuação do Projeto de leitura em relação a sua extensão com a comunidade vem sendo reconhecido como referência de prática de inserção de jovens no mundo da leitura seja pela grande procura da comunidade em participar do projeto, seja por pessoas pertencentes ao poder público interessadas em conhecer o projeto e fazer parcerias para atender um maior número de pessoas de diferentes regiões.

Para além dos resultados aponta-se, ainda, que o Projeto de Leitura tem-se constituído em um instrumento importante para os próprios mediadores e colaboradores que tem ampliado sobremaneira a participação em atividades que visam a valorização das diferenças, o respeito as Religiões de Matrizes Africanas e a defesa dos Direitos Humanos, assuntos esses tão importantes e que na atual conjuntura, tem sido grandemente atacado por uma política reacionária e de extermínio que visam a cada dia retirar essas pautas do meio educacional.

Desta forma, destaca-se por final a análise das entrevistas realizadas, afim de conhecer quais as concepções de leituras que os mediadores possuíam, quais as suas estratégias adotadas e qual a importância do projeto para suas vidas e para a comunidade, através dessas informações,

foi possível compreender de certa maneira a importância do projeto tanto para formação dos mediadores, quanto para a comunidade.

Ao analisarmos as respostas dos mediadores, é evidente o domínio que possuem no assunto, no momento em que relatam que a mediação de leitura deve ser uma ação que deve aproximar os indivíduos ao mundo dos livros, utilizando diferentes estratégias, e buscando diferentes formas de trabalhar a leitura e principalmente com a função de despertar o senso crítico desses leitores. Essas concepções de mediações de leitura, segundo diferentes autores, devem ser realizadas afim de despertar esses leitores para o mundo da leitura, superando as formas tradicionais que outrora eram empregadas nas escolas de forma enfadonha, desinteressante e desligado da realidade dos indivíduos.

Portanto, entende-se que é de extrema importância para que possam atuar no projeto o engajamento desses mediadores a preocupação dos mesmo em propiciar através da leitura um momento de aprendizado e incentivo à leitura a essas populações devido ser uma importante ferramenta de inclusão social, bem como uma prática capaz de desenvolver diversas habilidades necessárias para a formação humana, em especial para aqueles pertencentes as comunidades populares, isto porque, ela estimula reflexões, inquietações, o senso crítico, alarga os horizontes, que estimulam uma busca por outra realidade, diferente desta marcada pela violência e descaso público, características comumente marcante nas comunidades populares.

Acredita-se também que o Projeto de Leitura contribui para a formação de leitoras cidadãos, para que futuramente se tornem adultos leitores, haja vista que a educação para essas populações ainda se encontra em profundo descaso, com isso, mais uma vez a leitura é vista como uma ferramenta de enfrentamento à marginalização, a leitura é um instrumento capaz de possibilitar na vida de quem a realiza, transformações sociais, culturais e educacionais.

Considera-se que a leitura contribui de forma eficaz com as comunidades populares pois através da mesma, a pessoa tem a possibilidade de ascensão social, já que a apropriação adequada da leitura contribui para o sucesso escolar e com isso também a possibilidade de cursar o ensino superior e, por conseguinte, modificar sua condição social e de seus familiares e com isso, trazer mais oportunidades para os seus.

A presença do Projeto na comunidade além de contribuir para a formação educacional, social, e humana dos sujeitos pertencentes às comunidades populares, seja ele como um importante espaço de saudáveis discussões e reflexões sobre temas relevantes para a formação cidadã. O Projeto de Leitura torna-se assim um importante espaço de vivencia na qual nos deparamos com diferentes sujeitos, com diferentes histórias, porém, com realidades parecidas. Sendo assim um espaço de compartilhamento coletivo, na qual suas trajetórias pessoais e coletivas são ressignificadas. Assim sendo, conclui-se que muitos são as contribuições que o Projeto de Leitura por meio da mediação de leitura para as comunidades populares.

REFERÊNCIAS

ANJOS, L. M dos; BARBOSA, A; FERREIRA, F. V. A importância da Leitura no Processo de alfabetização e o uso da biblioteca como espaço de construção do encanto pelo ato de ler. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 2012, João Pessoa. Anais. João Pessoa: UFPB, 2012.

BARROS, Flávia Roberta de. *Bibliotecário e o Compromisso Social: quais as possibilidades para a realização desse encontro?* In: SOUTO, Leonardo Fernandes. O Profissional da Informação em Tempos de Mudanças. São Paulo: Editora Alínea, 2005. Cap. 4.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Manual de Prevenção das DST/HIV/Aids em Comunidades Populares*. ed. n. 83, Brasília: 2008.

CIRCUITO DE LEITURA: LENDO PARA SER FELIZ (Brasil). *Relatório Final*. Pró-Reitoria de Extensão/UFPB. Belém, 2016.

CIRCUITO DE LEITURA: LENDO PARA SER FELIZ (Brasil). *Relatório Final*. Pró-Reitoria de Extensão/UFPB. Belém, 2011.

CIRCUITO DE LEITURA: LENDO PARA SER FELIZ (Brasil). *Projeto*. Pró-Reitoria de Extensão/UFPB. Belém, 2013.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 51ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque; OLIVEIRA, Ângelo Mozart Medeiros de; VEIT, Eliane Angela. *Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs. Física na escola*. São Paulo. v. 11, n. 2, 2010, p. 30-33.

GARCIA, Edson Gabriel. *O mediador de leitura*. In: *Prazer em Ler 2*. Instituto C&A, 2007. Disponível em: http://institutoce1.dominiotemporario.com/instituto/site/content/atualizacao/prazeremler/materiais_de_apoio/material_de_apoio.aspx Acesso em: 10 de julho de 2020.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANFRIN, N. M. *A Importância da leitura: uma revisão bibliográfica*. Catalão - GO: 2008. Monografia apresentada à Universidade Federal de Goiás (UFG), 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

PETIT, M. *Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva*. 2008. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa e MOREIRA, Lucinéia de Souza Gomes. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. *Revista Ciências & Cognição*, 2008; Vol. 13, n. 3, p.231-242. ISSN 1806-5821 – Publicado online em 10 de dezembro de 2008.

RAIMUNDO, A. P. P. *A mediação na formação do leitor*. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3. 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2007.

REVISTA PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UFPA 3ª. Edição - 2017- p. 7, Acesso em: 28/05/2021 Disponível em: <http://conexoesdesaberesufpa.blogspot.com/p/cartilhas.html>

REVISTA PET/INTERDISCIPLINAR E PROGRAMA CONEXÕES UFPA. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/conexoesdesaberes/article/view/3911/3889> Acesso em: 17/07/2021.

SARMENTO -PANTOJA, Tânia. *CINEMA E LITERATURA: RESISTÊNCIA POLÍTICA E REPRESENTAÇÕES DO HERÓI* Revista, vol. 1, núm. 22, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artimed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada*. UNESP – Presidente Prudente. São Paulo, 1997.

STEPHANI, A. D; TINOCO, R. C. *A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais*. Brasília: 2014.

STEPHANI, A. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, L. A. *Formação do leitor: a família em questão*. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARIA JOSÉ AVIZ DO ROSÁRIO

<https://orcid.org/0000-0001-8680-5181>

Doutora em Educação, professora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), credenciada no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), coordenadora geral do Programa Conexões de Saberes: Diálogo entre universidade e as comunidades populares.

E-mail: mrosario@ufpa.br

TAYNAN DE MORAES ROCHA

Pedagoga pela Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: taynan19kazehaya@gmail.com

DO “TRIUNFO DA VONTADE” AO “FIM DA HISTÓRIA”: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO RAZÃO FORMALIZADA EM MAX HORKHEIMER E THEODOR ADORNO

FROM “TRIUMPH OF WILL” TO “END OF HISTORY”: BRIEF CONSIDERATIONS ABOUT CONCEPT REASON
FORMALIZED IN MARX HORKHEIMER AND THEODOR ADORNO

DEL “TRIUNFO DE LA VOLUNTAD” AL “FIN DE LA HISTORIA”: BREVES CONSIDERACIONES SOBRE EL
CONCEPTO RAZÓN FORMALIZADO EN MAX HORKHEIMER Y TEODOR ADORNO

Wellington Ferreira de Jesus¹

¹Secretaria de Estado de Educação, DF, Brasil,

RESUMO: O presente artigo discute os conceitos de razão formalizada e desrazão a partir do pensamento de Max Horkheimer e Theodor Adorno. Tem por ponto de partida o filme “O triunfo da vontade” da cineasta Leni Riefenstahl do ano de 1936. O filme constitui-se em uma obra de apologia ao nazismo. Conforme Adorno e Horkheimer a razão formalizada, enquanto processo integrante do desenvolvimento capitalista, caminharia em direção ao fascismo e ao nazismo colocando em xeque a própria existência da humanidade. Tal realidade se verificou nas perseguições, no extermínio dos judeus e na própria segunda guerra mundial. Ao mesmo tempo, ao final do século XX apresentava a ideia de fim da história como a vitória do capitalismo sobre todas as outras perspectivas de mudanças históricas. A aurora do século XXI torna emergente esse debate sobre a razão formalizada e a desrazão, na medida em que se verifica o retorno do fascismo, da xenofobia, da intolerância, e o negacionismo entre outros aspectos como vertentes do discurso do fim da história.

PALAVRAS-CHAVE: razão formalizada; desrazão; fim da história.

ABSTRACT: This article discusses the concepts of formalized reason and unreason based on the thought of Max Horkheimer and Theodor Adorno. Its starting point is the film “The Triumph of the Will” by the filmmaker Leni Riefenstahl from 1936. The film is a work of apology for Nazism. According to Adorno and Horkheimer, formalized reason, as an integral process of capitalist development, would move towards fascism and Nazism, putting the very existence of humanity in jeopardy. This reality was verified in the persecutions, the extermination of the Jews, and in World War II itself. At the same time, the end of the 20th century presented the idea of the end of history as the victory of capitalism over all other perspectives of historical change. The dawn of the 21st century brings out this debate about formalized reason and unreason, as we see the return of fascism, xenophobia, intolerance, and negationism among other aspects as strands of the end of history discourse

KEYWORDS: formalized reason; unreason; end of history.

INTRODUÇÃO

O encanto, a subjetividade e a profanação – os velhos adversários alienação coisificante – sucumbem precisamente a ela. (Theodor W. Adorno)

Uma das lições que a era hitlerista nos ensinou é de que como é estúpido ser inteligente. (Max Horkheimer)

Em 1936, era concluído e exibido um dos principais ícones da apologia do controle ideológico e da propaganda nazista: o filme “O Triunfo da Vontade”. Concebido como obra-prima e utilizando uma tecnologia elaborada de autoria da cineasta Leni Riefenstahl, pode ser considerado como uma das referências do processo de formalização da razão, descrito por Marx Horkheimer e Theodor Adorno. Percebe-se um instrumento que, integrante do processo de desenvolvimento capitalista, ameaça a própria ideia de humanidade.

No quadro-a-quadro, cena-a-cena, prenuncia-se a “desrazão” que levará, de um lado, ao extermínio pensado e programado, “racionalmente concebido” e, de outro lado, à submissão, ao

controle das massas, à histeria coletiva, à aceitação da heteronomia, em função de uma "nova promessa".

Nas cenas de abertura, um bimotor sobrevoa uma cidade e, à medida em que ele plana, as nuvens se abrem e a cena seguinte, da aparição de Adolf Hitler, assemelha-se a de um "messias" advindo dos céus.

Sob a perspectiva histórica, o filme caracteriza-se e afirma-se como um dos marcos de um processo que vem se desenvolvendo desde os finais do século XV, ou seja, a consolidação do modo de produção capitalista e o apogeu da sociedade burguesa.

O nazismo, expressão máxima da lógica fascista, não se tratou de um acidente histórico. A lógica, por trás do desdobramento do fascismo é a de uma organização interna, um modo "racional de operar". Entre suas práticas, encontra-se a tentativa de matar a história, transformando-a num mero recordar de um passado místico e glorioso.

No final do século XX este mesmo discurso foi a tônica do pensamento neoliberal, ou, eufemisticamente denominado de ultra-liberal: o "fim da história". Concebida também como obra prima, o texto intitulado **O Fim da história e o último homem**, de 1992, de autoria de Francys Fukuyama, foi celebrado pelos setores conservadores, de forma semelhante ao filme de Riefenstahl.

Conforme o tom profético-apologético de Fukuyama, o capitalismo, enfim, triunfara. O "comunismo", considerado a antítese do liberalismo e, ao mesmo tempo, garrote-vil da liberdade, era, por fim, posto em terra. O individualismo, a crença no progresso, o extermínio das possibilidades de ruptura eram algumas das conquistas comemoradas em diversos cantos do mundo. À semelhança da produção de Leni Riefenstahl, exibia-se um Adolf Hitler vigoroso, envolvente e determinado; apresentava-se, por diversos ângulos, a "derrubada do muro de Berlim" como o marco do fim da história. Tragédia e farsa, como afirmou Karl Marx (1987), desenvolviam-se e repetiam-se. Mas, ao liquidar o trágico, consolida-se a eliminação do indivíduo (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Lucien Goldman (1979) chamara atenção para o fato de que, em tese, elementos como a moral, a religião, a arte e a literatura não se constituem em realidades autônomas e independentes da realidade econômica. Entretanto, no capitalismo, eles "tendem a sê-lo, na medida em que sua autenticidade se encontra *esvaziada por dentro* [grifo do autor], graças ao aparecimento de um conjunto econômico autônomo" (GOLDMAN, 1979, p. 111-112) que resulta no controle absoluto de todas as manifestações da vida humana. Isto nos leva a observar o fato de que, entre "O triunfo da vontade" e a solene proclamação de Francys F. Fukuyama (1992) há um fio condutor: o processo de instrumentalização da razão.

Se, por um lado, a "vontade" não triunfou e, por outro lado a história se faz presente e viva, como se observou entre outros aspectos nos tensionamentos Oriente-Occidente; nos acontecimentos relacionados ao "11 de setembro"; na própria incapacidade do capitalismo de "resolver contradições a que se propõe"; entre tantos outros aspectos, cabe reconhecer que, como afirmou Walter Benjamin, o "inimigo não está morto". Para além disto, ele se põe como "nova promessa", para conquistar no capitalismo aquilo que o capitalismo ainda não conseguiu e o

"comunismo foi incapaz": a "equidade", já que a "igualdade" é a quimera monstruosa, cuja busca resultou na opressão do homem pelo homem. Aliás, nesta perspectiva, propõe-se hoje a equidade, como um fenômeno superior aos limites do paraíso cristão já que este, seria limitado aos "justos" e aquela poderia promover a "inclusão de todos".

A formalização da razão possibilita a construção de imagens de um paraíso terrestre, tendo por referência o consumo, o fetiche da mercadoria. Permite que "ricos e pobres" tenham acesso aos mesmos "produtos". Tornando-os iguais naquilo que um "anjo anunciador" denominou de "fim da história".

Se, no século XVIII, o século do Iluminismo, mas ainda não de esclarecimento conforme Immanuel Kant (1983), questionava-se sobre as possibilidades de o ser humano libertar-se de toda a opressão, a partir da razão, no mundo contemporâneo impõe-se uma nova questão: a compreensão dos desenvolvimentos e possibilidades de superação da razão formalizada.

Conforme Horkheimer (2000, p. 32),

Quais são as conseqüências da formalização da razão? Justiça, igualdade, felicidade, tolerância, todos os conceitos que, como já se disse, foram nos séculos precedentes julgados inerentes ou sancionados pela razão, perderam as suas raízes intelectuais. Ainda permanecem como objetivos e fins, mas não há mais uma força racional autorizada para avaliá-los e ligá-los a uma realidade objetiva.

Refletir sobre tais contradições é um desafio que se (im)põe hoje. Embora, o que se entende como progresso, no desenvolvimento do modo de produção capitalista, levou a sociedade a criar mecanismos causadores da sua própria destruição, isto não impede de repensá-lo como e, sob certo aspecto, reconstruí-lo como, de fato, "poderia e deveria" ser. Conforme afirmaram Theodor Adorno e Marx Horkheimer (1973, p. 99) "o mal não deriva da racionalização do nosso mundo mas **[sic]** da irracionalidade com que essa razão atua". Neste sentido, cabe refletir sobre o conceito de formalização da razão. Reconhecendo a complexidade do tema e sem a pretensão de esgotá-lo, a proposta aqui é a de, discutir as origens, o conceito e alguns dos desdobramentos do processo de formalização da razão, como uma realidade constituída a partir da consolidação do capitalismo, tendo por referência o pensamento de Horkheimer e Adorno.

As origens da nova promessa nos desdobramentos da velha promessa

Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente forte e vigorosa, e novas relações de produção mais adiantadas jamais se firmarão antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade (Marx – Prefácio à Crítica a Economia Política).

A historiografia medieval considera o século X como o período do auge do sistema feudal. Caracterizado como uma etapa de "crise de crescimento" (ANDERSON, 2005; DOBB; SWEZZY, 1977, LE GOFF, 2007), o modo de produção feudal, neste momento, tem desenvolvidas as contradições internas que levariam ao seu esgotamento. Episódios como o renascimento agrícola e comercial trouxeram, como conseqüências ao renascimento urbano, a formação de associações de artesãos e mercadores, a possibilidade de liberação da mão-de-obra servil.

Essas transformações resultaram, no campo da arte e do pensamento, no estilo gótico e no humanismo, respectivamente. As necessidades de conhecimento mais próximo da dimensão "mundana" deram origens às Universidades medievais. A Europa feudal, até contida nos limites da "cristandade ocidental", expandia-se em direção ao Oriente.

Entretanto, da mesma forma que a produção era ampliada, as contradições inerentes a este processo histórico também se avolumavam. A passagem de uma produção econômica baseada na produção de subsistência para a geração de excedentes se fez sobre a super-exploração do trabalho servil. A Igreja resistia às transformações, acusando comerciantes e usurários de "criações do demônio"¹. Os senhores feudais exigiam impostos das novas cidades e a expansão ao Oriente. Sob a forma da violência da Guerra Santa, as Cruzadas também objetivavam o alívio de pressões demográficas, entre outros aspectos.

É importante considerar que, paradoxalmente, de forma enfática, no Ocidente medieval surgia a idéia de uma nova "promessa". O ano 1000, conforme a visão então predominante, traria uma "aurora de paz e felicidade" (DELUMEAU, 1997; LE GOFF, 2007), com o possível retorno de um "messias".

O milenarismo medieval, à semelhança dos mitos de retorno pagãos, esgotou-se nas palavras e na fantasia da população expropriada, camponesa, servil e do baixo clero. Aguçaram-se as diferenças que projetariam para a frente o desenvolvimento do comércio, o renascimento urbano e o controle da propriedade e da produção pela nascente burguesia. O desenvolvimento de tais contradições resultou, a partir do século XIV, numa "crise de retração", a crise do século XIV.

Em que pese boa parte da sociedade acreditar na chegada do "fim dos tempos", um outro setor vislumbrava as possibilidades de superação desta crise. Historiadores, como Jacques Le Goff (2007), afirmam que, após a crise do século XIV, o Ocidente europeu voltou como que "fortalecido", uma nova realidade se sobrepunha ao antigo modo de produção e, como afirmou Karl Marx (2007), embora o esgotamento da realidade feudal ainda levasse alguns séculos para acontecer, já se delineavam as "formas" da sociedade burguesa.

O fato é que um novo "projeto", em gestação, rompia com a tradição religiosa, com a predominância da sociedade de ordens, com a idéia ascendente do ascetismo, como forma de aproximação do ser humano com o sagrado. Aliás, a partir do século XV, o sagrado se humanizava. Neste sentido, ocorria a superação da comunidade, do coletivo, da unidade feudal de propriedade para o individual, o espaço para a competição e a ampliação dos limites do mundo, até então confinados às fronteiras da Igreja.

Por outro lado, apresentava-se a possibilidade da ruptura: o homem, enfim via-se livre de sua condição de servidão ao destino, a um criador, à dualidade de um paraíso ou um abissal inferno. Nascia um ser humano absolutamente proprietário de sua consciência e de sua liberdade. A chave para a libertação das algemas que escravizavam o ser humano era (algo) necessária para toda a humanidade. Como um Prometeu moderno, aliás, é sintomático o fato de que o

¹ É conhecida a frase do bispo Aldebertan, do século XII, citada por Jacques Le Goff: "Deus fez os nobres, os camponeses e religiosos. O Demônio fez os burgueses e usurários".

renascimento retomava a identidade com o mundo grego-latino, pois faltava "recuperar" o fogo, a luz retirada aos homens pela idéia da predominância de um Criador incriado, pela religiosidade que limitava o conhecimento a poucos iniciados, os próprios religiosos. Mas o "novo Prometeu" não assume uma forma humana, não dispõe de uma mulher que será usada como castigo e nem de uma figura algo pitoresca, algo cômica, de um irmão que faz, quase tudo, ao contrário.

O "novo Prometeu" é apresentado ao mundo por René Descartes: é o projeto racional. Paradoxalmente, o novo Prometeu apresenta-se como feminino, diferente do messias que o fim da denominada Alta Idade Média, trouxe. Contudo, algo aproxima as duas realidades contraditórias: uma nova promessa se desenvolve. Uma promessa que, novamente, traria a felicidade, algo recorrente a uma incessante busca do ser humano. Uma espécie de "resgate de uma Era de Ouro".

Em seu **Discurso do Método** (2006), Descartes principia as bases de um projeto racional que insere nas transformações históricas. Tal projeto não se põe sobre ou à parte. Ele se desenvolverá nas contradições da própria história. Razão e homem, conforme Descartes, não se separam. O projeto racional, então concebido, é, ao mesmo tempo, condição e possibilidade de autonomia humana.

Parecia, finalmente, que a humanidade caminhava para a concretização da promessa: livre do mito, "desacorrentado" da divindade, tendo em si a possibilidade de agir conscientemente, o ser humano, conforme a visão de Descartes, ainda dispunha da ferramenta: um método, algo eficiente, pois, baseado em ordenamentos lógicos, mensuráveis, um modelo matemático. Seria, de fato, o "fogo" possibilitado a todos os homens? Eis a contradição. Se, por um lado, a opressão e heteronomia nos faziam iguais; por outro, a condição para a obtenção da liberdade, possível a todos, era apropriada individualmente. Chegar à "razão que liberta", tal qual, a possibilidade de obtenção de sucesso material proposta desde os fins da Idade Média, era fruto de uma apropriação, de uma conquista de propriedade. Em outras palavras, de uma expropriação. Observe-se, no entanto, que, mesmo considerando a existência de uma ruptura entre o mundo medieval e o moderno, a perspectiva de restauração da promessa de felicidade se mantinha, confirmava-se e, especialmente, demonstrava estar a cada dia mais próxima da realidade humana.

O progresso que a razão traria era algo inquestionável. A libertação da "condição primária" da dependência do mito, da opressão da divindade, das "ilimitadas" possibilidades do conhecimento era algo concreto. A "promessa" poderia se cumprir. É em nome dela que, como acordes de uma sinfonia, desenvolve-se a perspectiva de um projeto maior, a partir do século XVIII.

A razão se estenderia a todos os campos do conhecimento, a todas as possibilidades da humanidade e, até mesmo, a si própria. Como tributário do pensamento cartesiano, o Iluminismo estabelece uma espécie de "re-arranjo" naquela visão. Entre outros aspectos, o método baseado na logicidade da matemática, além de sofrer questionamentos, perde o seu caráter de comprovador absoluto da razão. Além disto, a emancipação pensada por Descartes, tem seu escopo ampliado para a dimensão da plenitude dos direitos, da igualdade, de uma sociedade emancipada e das condições históricas em sua realidade humana.

Conforme Max Horkheimer (2000, p. 41),

No século XVIII a convicção de que o homem é dotado de certos direitos não era uma repetição de crenças sustentadas pela comunidade, nem mesmo uma repetição de crenças transmitidas às gerações posteriores pelos ancestrais. Era um reflexo da situação dos homens que proclamaram estes direitos; expressava uma crítica das condições que clamavam imperiosamente por uma mudança, e tal exigência foi compreendida por aqueles que a transformaram em pensamento filosófico e ações históricas.

Desta forma, esses pensadores, situados como protagonistas e, ao mesmo tempo, pioneiros do pensamento moderno, provocaram uma ruptura, na medida em criaram, eles próprios, a base teórica para a aceitação de seu pensamento. Não se tratava, pois, da adaptação de textos, palavras e pensamentos anteriores, ou mesmo uma tentativa de retirar das normas existentes que se supunha ser o “bem” (HORKHEIMER, 2000), mas estabelecer um nexos entre leis e o bem.

Pensava-se, pois, numa associação direta entre “progresso”, liberdade, desenvolvimento como a concretização da “nova promessa”. No entanto, o desenvolvimento das contradições históricas, que contribuíram decisivamente para o esgotamento do mundo feudal, para a superação do que, aparentemente, se apresentava como o milênio de felicidade, também se desenvolveram a partir da modernidade e consolidaram-se como realidade atual.

Em Descartes, a possibilidade do acesso à razão, embora livre, era limitada à dimensão do esforço individual. A partir do século XVIII, legitima-se a expropriação das possibilidades da razão como algo pleno, absoluto. A liberdade e a igualdade, transformadas em fetiche (ADORNO, HORKHEIMER, 2006), têm seu estatuto, como que definitivamente instituído, a partir da propriedade.

A formalização da razão: a desrazão

O pensamento burguês tem início como luta contra a autoridade da tradição e contrapõe-lhe a razão de cada indivíduo como legítima de direito e verdade. Ele termina por divinizar a mera autoridade como tal, que é tão vazia de conteúdo de razão desde que justiça, felicidade e liberdade deixaram de ser para a humanidade palavras de ordem históricas (Max Horkheimer).

A “dupla revolução” que, no século XVIII, consolidou o modo de produção (HOBBSAWN, 1991) capitalista, a sociedade burguesa e a industrialização estabeleceu os parâmetros de liberdade, conhecimento, progresso, direitos e, por extensão, condição humana. Contemporâneo deste processo de ruptura com a ordem feudal e instauração do modo de produção capitalista, Jean-Jaques Rousseau (1999) afirmou que o progresso e o desenvolvimento não trouxeram a “promessa”. A propriedade privada, condição essencial de existência da ordem capitalista burguesa, impelia os seres humanos à “desigualdade estrutural”. Conforme Goldman (1979), a produção capitalista, além de conter em si a *possibilidade* de uma economia universal, significou “um fator ativo de dissolução de todas as antigas economias naturais que ele tende a substituir” (1979, p. 117).

Como afirmou Horkheimer (2000, p. 98) “a transformação de todos os domínios do ser à condição de meios leva à liquidação do sujeito que presumivelmente deveria utilizá-los”. Uma nova “caixa de Pandora”? Talvez, não. Mas, o lugar, ou melhor, a ideia de concepção da caixa, o

aprisionamento dos males humanos, constitui-se o ardid do presente. Em outras palavras, a produção da mercadoria criando o fetiche, a necessidade, o encantamento pelo uso (MARX, 2007).

Uma vez que as exigências de planejamento, racionalização, ampliação da produção, controle sobre a propriedade acabem resultando diretamente na expropriação da maioria, pois são necessidades vitais de existência do modo de produção capitalista, sua consequência direta é "o triunfo da razão formalizada e subjetiva" (HORKHEIMER, 2000, p. 101).

Desta forma, as possibilidades do sujeito, como protagonista, ser autônomo e livre reduzem-se unicamente à busca pela auto-preservação. E, por extensão, tem-se a reprodução do sistema. Impõe-se um processo de "desrazão" que tenta aniquilar as possibilidades históricas do ser humano. A sujeição e a submissão desenvolvem-se como uma espécie de divindades que exigem como sacrifício a liberdade, a razão e a própria "condição humana". Como afirmaram Adorno e Horkheimer (1983, p. 98) "o mal não deriva da racionalização do nosso mundo, mas da irracionalidade com que essa racionalização atua".

No mundo contemporâneo tem-se a impressão de que não se discute ou questiona-se mais o que vem a ser a razão. A formalização da mesma, que se desenvolveu a partir da consolidação e expansão do capitalismo, é totalitária e uníssona. Tal qual o modo de produção, que reduz o ser humano a um reprodutor do capital, através da venda de sua força de trabalho, a desrazão intenta anular a força criativa humana. A força de trabalho humana foi transformada em *mercadoria*, que tem um valor apenas monetário, "e isso significa que também aí [se] transforma uma realidade humana em coisa" (GOLDMAN, 1979, p. 125).

Este processo constrói e impõe obstáculos, os mais diversos, às tentativas de confronto entre o racional e a desrazão; tenta eternizar o presente e constituir um homem sem passado. Aliás, intenta criar um passado mítico e sem contradições.

Conforme Adorno e Horkheimer (2006, p. 38),

Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob seu influxo, levado pela mesma dominação.

Kant afirmou que, no século XVIII, os homens se libertam "pouco a pouco da brutalidade, quando de nenhum modo se procura intencionalmente nelas os conservar" (1983, p. 18). No entanto, as condições e contradições que se desenvolviam na ordem capitalista burguesa legitimavam a necessidade da desigualdade e, sob certo, aspecto da "brutalidade". Pois as condições reais e objetivas dos trabalhadores nas fábricas "forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos" (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 42). Mais do que uma "consequência lógica", torna-se um imperativo da sociedade industrial capitalista a anulação das condições de autonomia dos trabalhadores. Num processo racionalmente construído, provoca-se a dor, atando-se os seres humanos a uma condição de submissão, de exaustão de suas condições físicas e "impõe-se", tanto as possibilidades, como condições de obtenção de prazer, situadas nas "lisérgicas" possibilidades

de fuga do mundo de opressão pelo consumismo, fetiche da mercadoria, entre outros aspectos. Em outras palavras, "o homem se transforma cada vez mais em autômato, sofrendo passivamente a ação de leis sociais que lhe são totalmente exteriores" (GOLDMAN, 1979, p. 128).

O projeto definido pela filosofia burguesa, a partir do século XVIII retomava a idéia da liberdade em seu sentido mais amplo: do mito, da opressão, da religião. O "esclarecimento" era a condição desta liberdade. Entretanto, a sobrevivência desta ordem burguesa capitalista, se fez desenvolver a partir da asfixia da liberdade. Este processo liberou uma força destrutiva e autodestruidora. O controle sobre a propriedade e a expropriação dos produtores, realizadas pela burguesia, que a partir de então, demonstrara o seu caráter reacionário, fez da razão "irrazão, o procedimento sem erro e sem conteúdo" (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 78).

Uma vez destituída de seu sentido lógico e histórico, formalizada e instrumentalizada a razão, ou melhor, a desrazão passou a integrar o conjunto de ferramentas de controle, manipulação e difusão das verdades do capitalismo.

A instrumentalização da razão, razão esta que, de possibilidade de liberdade humana desenvolveu-se no sentido da heteronomia, da dependência, da manutenção de um status, de uma "ideia de naturalização" da submissão humana fortaleceu-se, especialmente, a partir do século XIX. Seus desdobramentos resultaram no fascismo e em seu "aprimoramento", o nazismo (inimigo que permanece, e não um "acidente histórico", conforme Walter Benjamim), na racionalidade técnica, num processo que "coisifica seres humanos" e humaniza objetos.

O Triunfo da vontade e o fim da história: "tragédia e farsa"

É a história que a memória preserva (Herbert Marcuse)

No ano de 1914, Edward Grey, então secretário de relações exteriores da Grã-Bretanha, solenemente, declarou que "as luzes se apagam em toda Europa" (HOBSBAWN, p. 30, 1995). Como se fosse possível cindir uma parte, um órgão de um corpo e considerá-lo como infectado por um tumor, possível de extirpar, Grey, apenas reforçava uma visão predominante em que a civilização ocidental, momentaneamente eclipsada, retornaria à razão, uma vez passado, cirurgicamente extirpado, o tumor da guerra. O que de fato se ocultava sob a circunstancial desesperança do secretário britânico e, de tantos outros protagonistas do que Eric Hobsbawn (1995) definiu como a "era da Catástrofe", numa era de extremos, consolidava-se na própria composição da sociedade e da civilização ocidental.

A partir de algumas breves reflexões sobre as contradições que se desenvolveram a partir do século XVIII, momento em que o modo de produção capitalista se consolida e assume o seu caráter hegemônico, combinando fenômenos, aparentemente opostos, de expansão e concentração, pode-se perceber sua essência numa "ordem de caos". Um movimento difuso, desigual e, ao mesmo tempo, combinado.

Em primeiro lugar, ao analisar-se a construção da ordem capitalista, verifica-se que a mesma se dá sob a perspectiva de uma desigualdade estrutural, uma característica "filogenética". Em outras palavras, sua existência é condicionada à própria legitimação da desigualdade (MARX, 2007). As bases desta desigualdade se expressam sob a exploração do trabalho, a extração da mais-valia e, especialmente, na propriedade privada, tanto no controle quanto na expropriação desta. Em segundo lugar, o processo de relações é estruturado a partir de um código de leis, em que apenas seres humanos, juridicamente livres, podem estabelecer vínculos. Esta dimensão oculta o fato de que, na acumulação primitiva que permitiu o desenvolvimento do capitalismo, a mercadoria humana, o tráfico de escravos, foi o seu sustentáculo. Se, no desenvolvimento do capitalismo, a exigência de homens livres que pudessem vender sua única propriedade, ou seja, a força de trabalho é predominante, numa dimensão filogenética, a sujeição da condição humana é, para além de uma marca, uma condição dominante. É sob este prisma da superioridade, do controle sob o outro, da negação da alteridade que se efetiva a expansão capitalista pelo mundo.

Observe-se que os processos historicamente conhecidos como neocolonialismo e o imperialismo, definido por Lênin como a "etapa superior do capitalismo" (1982), tragicamente, marcariam a Ásia, a África e América. Cecil Rhodes, representante do império britânico na conquista sobre a África, no século XIX, sintetizou o desejo de todos os capitalistas do mundo ao afirmar que "anexaria os planetas" se assim pudesse. No lado contrário, um indiano submetido ao domínio europeu escreveu:

Aos vossos olhos, somos selvagens, animais obscuros incapazes de distinguir entre o Bem e o Mal. Não somente vos recusais a tratar-nos em pé de igualdade, como temeis até nossa aproximação, como se fôssemos objetos de asco. (...) nosso coração se enche de tristeza e de vergonha, quando, à noite, repassamos todas as humilhações que sofremos durante o dia. Presos a uma máquina que mina nossa energia, estamos reduzidos à impotência (PANIKKAR, K. M., 1965, p. 23).

No entanto, para o burguês europeu, a conquista representava um "fardo", o fardo do homem branco, da civilização. Cabe considerar que, ao "chegar em primeiro lugar" no primado da razão; ao possibilitar a libertação da humanidade do jugo do mito e da divindade, dever-se-ia estender, sob qualquer forma, esta libertação a todos os povos. É preciso ressaltar que as formas de submissão impostas aos não-europeus e, diga-se de passagem, não-brancos e nem civilizados, apenas repetiam uma característica do que se fazia, na Europa capitalista, aos "vendedores da própria força de trabalho" como único meio de sobrevivência.

Paulatinamente, a promessa de felicidade advinda do progresso e, sintomaticamente das "luzes", mostrava-se absolutamente onerosa e distanciada de todos. As luzes não se apagavam na Europa das primeiras décadas do século XX. Elas eram utilizadas para ofuscar, obnubilarem e conduzir no sentido do discurso de uma saída única.

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) muito mais que um prenúncio, era a amplificação deste poder de ofuscamento. Consolidava-se a ideia de que a morte, a mutilação, a destruição em massa, e a própria guerra funcionavam como um laboratório para o desenvolvimento econômico e do mercado. Interessante recordar que este discurso, da destruição como

possibilidade de desenvolvimento capitalista, é o norte de alguns economistas, estudiosos e historiadores que, de forma consciente ou não, integram o contexto da razão formalizada.

Neste sentido, na década de 1920 configurou-se o Taylorismo e o Fordismo, regalando-se nesta lógica, sintetizando o desprezo pela condição humana. Antonio Gramsci (2007) chamou a atenção para a perspectiva de todos se tornarem "gorilas amestrados", para o controle absoluto sobre a vida privada no americanismo, entre outros aspectos.

A formalização da razão constituía-se no desenvolvimento de um pensamento, de uma ação, de uma linguagem e de um conjunto de atitudes únicas. Em outras palavras, o fascismo se impunha como a luz de maior potência. O condutor, o Duce ou Führer aparecia como o novo Prometeu.

Neste sentido, a razão instrumentalizada se desenvolve a partir de uma tentativa de assassinar a história. Nega o caráter contraditório e universal, desenvolve um discurso e uma prática que enaltecem e mistificam valores conservadores, aponta para um "nacionalismo" como elemento de unidade e anseio "popular". Para além disto, constitui a dimensão de "eterno presente", propondo um resgate de uma "idade do ouro", do retorno da promessa, que só poderá ser obtido sob a tutela de um guia. Um retorno ao messianismo, tal qual se apresentou ao final da Idade Média. A utilização deturpada de valores culturais da humanidade e a negação das possibilidades de novos elementos conduzem à necessidade de uma linguagem unidimensional. Ao não admitir a possibilidade de crítica, a formalização da razão nega o processo histórico como expressão de uma contradição. Desta forma, intenta a asfixia da história, impondo-lhe o caráter de verdade e dimensão única (SCHLESENER, 2007).

No entanto, não é suficiente e, certamente, pouco possível, mesmo que em determinados momentos a "intensidade da luz" cegue corações e mentes, apenas fazer tábua rasa do passado. A atuação da razão formalizada deve, primeiramente, cooptar, depois cativar e, posteriormente, transformar seres humanos, definitivamente, em "gorilas amestrados".

Inicialmente, estas "tarefas" se apresentam a partir das necessidades materiais "primárias". Inerente ao grau de desenvolvimento, todo modo de produção é, em essência, um modo de reprodução (MARX, 2007). A lógica da exploração primitiva, escravista, servil e assalariada traz, em seu bojo, a necessidade das condições (que passaram de básicas a mínimas) de sobrevivência do trabalhador. Se gorilas podem sobreviver a um mundo selvagem, seres humanos têm limitadas ou impossibilitadas suas condições de sobrevivência em determinadas realidades. Mesmo que sua condição possa ser considerada, pelos proprietários dos meios de produção, como "mero detalhe", há que se estabelecer padrões e condições de reprodução desta força de trabalho.

Adorno e Horkheimer (2006, p. 166) observaram que "na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovido de juízo, do poder de discriminação". O capital, além da produção, depende em maior ou menor grau do consumo, ou melhor, da universalização deste consumo. No contexto da formalização da razão esta universalização assume também um outro desenvolvimento: um processo de domesticação,

de criação de necessidades que se põem, não na vontade ou nas necessidades "objetivas", mas, que se constituem na própria mercadoria (MARX, 1994).

As necessidades são controladas, administradas, bem como, as atitudes e pensamentos dos seres humanos. As necessidades são controladas, administradas, bem como, as atitudes e pensamentos dos seres humanos. Marx chamou atenção ao fato de que,

A divisão trabalho [no capitalismo] reduz essa força de trabalho era apenas apta para manejar uma ferramenta de detalhe; no momento em que essa ferramenta seja manejada pela máquina, o operário perde a sua utilidade da mesma maneira que uma moeda desvalorizada não tem curso (MARX, 2008, p. 139).

Schlesener (2007, p. 93) afirma que "ninguém consente ou se submete incondicionalmente, é preciso que a crença se mantenha e, quando não, a força se manifeste", neste sentido, o fascismo, como desdobramento da lógica interna do desenvolvimento do capitalismo, atua tanto como "crença" quanto "força".

No campo da força, são diversos os exemplos que propõem a eliminação física, racional, amparada legalmente e com a precisão "cirúrgica". Entre os povos não-europeus e não-brancos, passando pelos trabalhadores das fábricas de meados dos séculos XVIII e XIX, pensadores com Antonio Gramsci² e mais de 6 milhões de judeus, na primeira metade do século, entre tantos outros, apenas para situarmos uma "linha cronológica", apresentam-se como vítimas em comum da lógica da razão instrumentalizada. O que representa um crime contra a humanidade, aliás, a possibilidade de extermínio da mesma, enquanto construtora de uma dimensão lógica e histórica, é acrescida de uma assombrosa capacidade de omissão, aceitação e convivência.

Conforme Daniel Johan Goldhagen (1997, p.129)

As diferentes reações dos alemães – aceitando e apoiando o programa eliminacionista e, ao mesmo tempo, discordando e, às vezes, trabalhando contra outras políticas nazistas – deixam inequivocamente claro que o povo alemão da época não deve ser visto como um fantoche passivo ou vítimas aterrorizadas por seu governo. Como mostram as ações dos alemães relativas a uma variedade de políticas nazistas, eles eram agentes voluntários, fazendo escolhas conscientes de acordo com suas crenças e valores preexistentes e em evolução.

Havia sim e, desde o final do século X, a promessa que no século XIV resultou em crise e perseguições aos judeus, aos muçulmanos entre outros. No entanto, desde o século XVIII se impunha a idéia da razão como superação de preconceitos, da visão de uma divindade que fora colocada em holocausto por um povo. Estima-se uma era de plenitude de direitos à humanidade. Mas, no desenvolvimento das contradições do processo histórico, da formalização da razão, restringiu-se a amplitude dos direitos, aos limites do controle sobre a propriedade, sobre o capital e os meios de produção e, como justificativa, discutia-se o conceito de humanidade como referência ao padrão burguês ocidental.

² Observe-se que Gramsci (2007a) denunciava o processo de ascensão do fascismo no desdobramento das contradições do próprio capitalismo, observando o posicionamento da Fiat e do "Senador Angello", ao contrário de interpretações, ainda predominantes, que identificam na "crise das democracias liberais" o fator de consolidação do fascismo.

Para obter a unicidade do discurso e assassinar a história, a razão instrumental, em seu apelo às massas, transforma a política em espetáculo. Nas palavras de Walter Benjamin (1980), a "estetização da vida política". O espetáculo sangrento proposto pelo fasci-nazismo era a retomada dos autos-de-fé medievais. O envolvimento da sociedade alemã e "seus valores preexistentes"³ integravam a visão de que, no fascismo, a forma do Estado e da arte se imbricam, da mesma forma que povo e nação se tornam um só elemento. Num espetáculo trágico, povo, Estado, arte e o guia se transformavam numa aberrante unidade. A vontade de um era a vontade de todos. Os atos políticos constituíam a "celebração das massas" (LENHARO, 1990). A imagem de uma liderança providencial e messiânica ultrapassa os limites do discurso e se formaliza na ideia de construção de "uma grande obra política como expressão de uma obra de arte". Adorno e Horkheimer (2006, p. 113) chamaram a atenção ao fato de que aos expectadores nenhum pensamento próprio se permite, "o produto prescreve toda a reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento -, mas através de sinais".

A preocupação do fascismo em representar, teatralizar, filmar, musicalizar e "educar" politicamente a sociedade pela "arte" remete a dois objetivos principais: em primeiro lugar, a propaganda do resgate da promessa de felicidade. Recordando que, ao final da Primeira Guerra, as condições humilhantes e a miséria imposta à Alemanha estavam presentes na realidade social. O resgate do nacionalismo poderia ser realizado a partir de um discurso que, não apenas se fizesse no passado, mas que apresentasse este passado, mistificado, sem contradições de forma fácil e agradável ao povo, ou seja, constituía-se uma visão de "arte popular". Gramsci (1978) já denunciara como neolábica e jargonista esta visão de utilização da arte como mecanismo de fuga da realidade: individualista e autoritária. Em segundo lugar, opera-se no desenvolvimento deste processo, buscava-se racionalmente atrair o povo no sentido de um delírio coletivo, de embriaguez política, da dependência do líder. Um discurso de uma estética revolucionária que ocultava o conteúdo conservador, a barbárie estética consumava a "ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito" (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Lenharo (1990) chama a atenção para o controle sobre o passado no fascismo, especificamente, no "culto dos mortos e dos vivos", realizados no período noturno, sob a luz de archotes, com a execução de obras do compositor alemão Richard Wagner. Nesta "estetização da política", o Führer, parecia manter um contato entre o mundo dos vivos e dos mortos, transcendia e exorcizava os acontecimentos históricos. Aos olhos do povo, das massas, purificava a história alemã ao "resgatar" os heróis do passado e do presente. O clima de histeria coletiva levava jovens estudantes à queima dos livros, inicialmente e, posteriormente, de seres humanos. No transe coletivo, o racional e a história eram sacrificados. No clímax deste processo, o novo Prometeu, agora investido de messias, expropriava a vontade e forjava o discurso único como vontade coletiva. Anulava-se o ser humano, restava pouco para a transubstanciação no "gorila amestrado". Conforme Marcuse (1964, p. 96) estabeleceu-se a lógica "de uma sociedade que se

³ Inclui-se também o uso de autores, obras e do Romantismo neste processo.

pode dar ao luxo de dispensar a lógica e brincar com a destruição, uma sociedade com o domínio tecnológico da mente e da matéria".

Praticamente, todo o processo de desenvolvimento do fascismo esteve ligado à produção cinematográfica. Uma espécie de memória visual, sensorial que, ao promover a barbárie estética, poderia ser fetichizada como objeto de vitória sobre aqueles que não eram considerados como "integrantes da humanidade". Neste contexto, como o cinema, sob a ótica fascista assumia o papel de "instrumento de aperfeiçoamento" e purificação moral (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). Este processo será a tônica dos filmes do pós-guerra e do período da "guerra fria" na produção cinematográfica dos Estados Unidos, agora investidos de guardiões do "mundo livre". Um discurso simples, um enredo maniqueísta, com o abuso da tecnologia dos efeitos especiais, a imitação, na indústria cultural, transformava-se no absoluto, conforme afirmaram Adorno e Horkheimer. O efeito hipnótico das imagens que conduziam, especialmente as "invasões alienígenas" e batalhas intergalácticas, entre outros, transmitiam para o público da indústria cinematográfica a "harmonia de contradições" (MARCUSE, 1967). Em seguida, uma avalanche de produtos colocados no mercado, a mercadoria gerando a necessidade, os produtos alimentando o fetiche.

Já não se fazia mais necessária a "repetição da voz do Führer" ordenando compre, adquira, use, consuma, pois, a publicidade aberta ou subliminar constituíam a ordem totalitária. Em outras palavras, como observaram Adorno e Horkheimer (2006, p. 130-131) "a arte renega sua própria autonomia, incluindo-se orgulhosamente entre os bens de consumo, que lhe conferem o encanto da novidade. (...) O consumidor torna-se a ideologia da indústria da diversão, de cujas instituições não consegue escapar".

Numa aparente contradição, a produção industrial cinematográfica, tributária do fascismo, que se apresenta nas décadas de 1950 a 1980, se desenvolve em lugar "não-lugar". Não se tratava de um U-topus, mas, uma espécie de "brincadeira-de-esconde", em que a alternativa estava sempre ao lado de uma "federação, confederação" ou de um "tratado" que celebrava o "bem". A partir do final da década da segunda metade dos anos 80 ocorreu o desvelamento deste não-lugar (do bem e do mal). Heróis e vilões se apresentavam como os integrantes de um e de outro país, ou representando os "regimes do mundo livre e mundo comunista". A racionalidade da sociedade capitalista vai aniquilando os elementos perturbadores do "tempo e da memória", como afirmou Marcuse (1967) e, de forma "astuciosa", a razão desta sociedade, além de reprimir perguntas indesejáveis, impede a elaboração de conceitos e contradições. Desta forma, a "federação", "os tratados", o "bem" e o "mundo livre" são substituídos, para o "espectador comum", por abreviaturas tais como OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte), WB (World Bank), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), NAFTA e tantas outras, descaracterizadas enquanto função, mas, onipresentes como "astúcia da razão", a "funcionalização da linguagem" (MARCUSE, 1969, p. 100 -103).

Este processo vai se desenvolvendo até, em nosso entendimento, um momento de ápice texto e imagem, fundidos numa unidimensionalização: o Fim da História e o último homem.

O processo dos anos 80 de retirada da "máscara" na indústria cinematográfica se ajustava a um processo de "educação", ou simplificação de uma "base teórica". O livro de Fukuyama era difundido sob a perspectiva da concorrência ao prêmio da Academia de Hollywood, levando ao "público em geral" a complexa linguagem (usurpada e expropriada) de pensadores como Hegel. A funcionalização da linguagem, como afirmou Marcuse (1979), militando contra o desenvolvimento e a expressão de conceitos. Tragédia e farsa se reacendiam, a "federação" recebia uma nova denominação: globalização. Constituíam-se a imagem de um "mundo sem fronteiras" de tempo e espaço, de um ser humano, potencialmente liberto, mas, contraditoriamente, subjugado à teia da "grande rede". "O Führer ordena[ndo] de maneira mais moderna sem maior cerimônia tanto o holocausto quanto a compra de bugigangas" (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 132). Em suma, um processo em que respeito e crítica foram solapados e transformados em "laudo pericial" e "culto desmemoriado da personalidade" (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Eis que, em meio à celebração a este culto recuperado dos "mortos e dos vivos", a história novamente se apresenta. Acontecimentos anteriores ao "11 de setembro", como extermínios na África e na Europa do Leste, o "movimento Zapatista", entre outros, denunciavam a impossibilidade de existência desse novo paraíso. A ampliação da desigualdade, a sujeição dos trabalhadores a "nova" tônica do "gorila amestrado" em sua vertente "toyotista", a própria contradição da imagem do progresso e da paz possíveis entre "as garras dos Tigres Asiáticos" expunham o "caráter desinteressado", algo "talhado sob medida para o fascismo" (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 132). Como se todo este processo, por si só não denunciasse o "fracasso da vontade" e a "permanência da história", os acontecimentos posteriores ao "11 de setembro" desmascararam a promessa: num retorno ao mundo medieval e não a processo de avanço, num misto de mitificação e mistificação do passado, o presidente dos Estados Unidos invoca o caráter de Guerra Santa, de verdadeira "Cruzada". Numa só imagem se fundiam: o bem (em sua eterna luta contra o mal), a idéia de "federação", o discurso de uma "única liderança", a ameaça oculta dos "invasores", o perigo que (literalmente) vinha do céu (na visão religiosa) e dos céus (enquanto, arma). Neste sentido, a "consentida renúncia" aos direitos e, por extensão, autonomia (do pensar, do agir, do existir) era essencial na luta da vitória contra "a barbárie". E o último homem? Provavelmente, esteja em Guantánamo ou nas "prisões de aluguel" da Agência de Espionagem dos Estados Unidos, a CIA, numa "razão astuciosa". Tal qual em um filme, de forma heróica, cirúrgica e indolor (para os espectadores), o bem triunfa. O extermínio de mais 6 milhões de seres humanos por serem judeus, ou de milhares de afegãos, paquistaneses, africanos e iraquianos, por serem islâmicos é "apenas" um filme, uma "obra da arte" da barbárie, da razão formalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A razão instrumentalizada permite, ainda hoje, estabelecer absurdas comparações entre seres humanos e "gorilas amestrados", tal qual propunha Henry Ford no início do século XX. Os

processos de educação (que envolvem desde a escolarização, passando pela transmissão da informação, a indústria cultural etc.) no modo de produção capitalista, tendo como referência este processo de “desrazão”, direcionam sociedade neste sentido. Em **O Capital**, Marx observa que,

Com o progresso da produção capitalista formou-se uma classe cada vez mais numerosa de trabalhadores que, graças à educação, aos costumes transmitidos, se conforma com as exigências do atual regime econômico de um modo tão instintivo como se conforma com as variações atmosféricas (MARX, 2008, p. 212,a).

O ser humano integrante, por excelência, de uma condição de humanidade, neste processo é incitado a, pelo controle da propriedade, se individualizar, “isolar-se” como ser único. Ao romper com esta condição humana, deixando de se reconhecer como (e, no) outro, não estranha mais a opressão. Aliás, torna-se objeto da própria opressão.

O milenarismo do final do século X, a promessa da razão como libertação que caracterizou o início da Modernidade, a possibilidade de uma era de plenitude de direitos apregoada pelo pensamento Iluminista foram, com a formalização da razão, dos meados do século XVIII, como que amalgamadas, numa possibilidade de “paraíso” concreto, mundano, comercializável, com plena liberdade de mercado e, acessível, àqueles que dispõem do capital. Do outro lado, permanece a “promessa” de obtenção deste paraíso aos que, “por uma questão da natureza”, foram levados a vender sua força de trabalho. O que separa estes dois grupos é explicado, com o devido cinismo, como o esforço e a dedicação individual. Novamente, retornamos a uma imagem de sacrifício, de desprendimento, de pagamento de um ônus, um “pecado original” tão presente na “promessa inicial”. Conforme Adorno e Horkheimer (2006, p. 138) “a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma”.

Os eleitos, paradoxalmente livres da divindade, mas, por ela escolhidos, têm a plenitude do usufruto da promessa. Ainda cai muito suor do rosto dos expulsos, ou talvez, sequer um dia permitidos, ao paraíso. Mas, é possível a redenção: sob a venda da “força de trabalho”, propriedade (única) de que dispõem estes atuais “desvalidos”.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: ADORNO, T. W. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1990, p. 165-191.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006.
- ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado Absolutista*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p.05-28.
- DELUMEAU, Jean. *Mil anos de felicidade: uma história do paraíso*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- DESCARTES, René. *Discurso do método / Regras para a direção do espírito*. São Paulo: Martim Claret, 2006.

- DOBB, Maurice; SWEEZY, Paul M. et al. *Do feudalismo ao capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- FUKUYAMA, Francys F. *O fim da história e o último homem*. São Paulo: Rocco, 1992.
- GOLDHAGEN, Daniel Jonah. *Os carrascos voluntários: o povo alemão e o holocausto*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- GOLDMAN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 3, 2007.
- GRAMSCI, Antonio (a). *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 4, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HOBBSBAWN, Eric. J. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- HOBBSBAWN, Eric. J. *A era dos extremos: o breve século XX*. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1995.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro Editora, 2000.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria Crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix – Edusp, 1973.
- KANT, Imanuel. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo. In: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1983, p.10-19.
- LE GOFF, Jacques. *Uma longa idade média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- LENHARO, Alcir. *Nazismo: "O triunfo da vontade"*. São Paulo: Ática, 1990.
- LENIN, Vladimir U. *Imperialismo – fase superior do capitalismo*. São Paulo: Global, 1982.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARX, Karl. *Contribuição a crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- MARX, Karl. *O dezoito de brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Editora Moraes, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1994.
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro. 3, vol. 4, 2008.
- MARX, Karl (a). *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro. 3, vol. 6, 2008.
- PANIKKAR, K. M. *A dominação ocidental na Ásia*. Rio de Janeiro: Saga, 1965.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Col. Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural, vol. 2, 1999.
- SCHLESENER, Anita Helena. *Hegemonia e Cultura: Gramsci*. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

WELLINGTON FERREIRA DE JESUS

<https://orcid.org/0000-0002-6551-6943>

Doutor em educação, foi professor da Universidade Católica de Brasília de 2012 a 2017, é servidor vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

E-mail: wellingtonfj@gmail.com

METODOLOGIAS DO ENSINO DE LITERATURA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: O CASO DE UMA ESCOLA PRIVADA DE ANANINDEUA/PA¹

METHODOLOGIES FOR TEACHING LITERATURE IN THE 3RD YEAR OF HIGH SCHOOL:
THE CASE OF A PRIVATE SCHOOL IN ANANINDEUA/PA

METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL TERCER AÑO DE LA ESCUELA
SECUNDARIA: EL CASO DE UNA ESCUELA PÚBLICA EN ANANINDEUA/PA

Larissa da Silva Costa Aviz¹

¹Universidade Federal do Para, Belém/PA, Brasil

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo abordar as metodologias do ensino de literatura no Ensino Médio, em uma escola particular de Ananindeua (PA), na região metropolitana da capital paraense, por meio de reflexões acerca da prática docente nessa disciplina. A fundamentação teórica utilizada foi o estudo das obras *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* de Marisa Lajolo, *A arte de ler* de Michéle Petit, *Ouvir nas entrelinhas* de Cecília Bajour, *Literatura em Perigo* de Tzvetan Todorov e a tese *Retrato de uma disciplina ameaçada: a Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio* de Gabriela Luft. Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo mediante a aplicação de um questionário aos professores responsáveis pela turma do 3º ano acerca dos seus métodos de ensino e também houve a aplicação de um questionário aos alunos sobre as suas perspectivas acerca da matéria. Foi possível observar certa distância entre os ideais de ensino propostos, as metodologias aplicadas e a percepção dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Ensino Médio. ENEM.

ABSTRACT: This work aims to address the methodologies of teaching Literature in High School, through reflections on the teaching of the subject of Literature. The theoretical basis used were the works: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* by Marisa Lajolo, *A arte de ler* by Michéle Petit, *Ouvir nas entrelinhas* by Cecília Bajour, *Literatura em Perigo* by Tzvetan Todorov and the thesis *Retrato de uma disciplina ameaçada: a Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio* by Gabriela Luft. For this, a field research was carried out by applying a questionnaire to the teacher in charge of the senior year class about her teaching methods and there was also the application of a questionnaire to the students about their perspectives about the subject. This research allowed us to observe the necessity of knowledge and reflection about the role of Literature by each one of these students.

KEYWORDS: Literature teaching. High School. ENEM.

INTRODUÇÃO

É bastante difundida a ideia, no senso comum e em trabalhos acadêmicos, das deficiências do ensino de literatura na escola básica brasileira. Padronizações, documentos normativos, livros didáticos e coleções de grandes conglomerados educacionais e a própria abordagem feita pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) têm marginalizado esta matéria e feito dela uma caricatura do que se espera de uma educação para a leitura de textos literários (LUFT, 2014).

Dessa perspectiva, este trabalho procura diagnosticar o estado atual do ensino da disciplina no universo de uma escola privada da região metropolitana da capital paraense, no município de Ananindeua (PA), que se encontra entre as melhores ranqueadas em exames nacionais e vestibulares. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois visa discutir a problemática referente às dificuldades do ensino da literatura. A investigação foi realizada com base na

¹ Artigo apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA) para obtenção do conceito final na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Trabalho orientado pelo professor Doutor Fernando Maués de Faria Junior. E-mail: fmaues@ufpa.br

bibliografia crítica sobre o tema e na aplicação de questionários aos estudantes e aos professores responsáveis por classe de 3º ano do ensino médio.

Para tanto, após a revisão da bibliografia pertinente, a redação de seção teórica e estabelecimento de critérios e diretrizes que orientaram a elaboração e aplicação dos questionários, assim como a tabulação e análise as respostas. Em seguida, discutimos os dados coletados em cotejo com a fortuna crítica.

Por meio dessa pesquisa, espera-se colaborar para a compreensão do cenário educacional dessa escola referente à aplicação de suas metodologias de ensino na disciplina Literatura, em especial na relação deste ensino com os exames externos, em confluência ou contraposição com a possibilidade de ler literatura de forma significativa e com fruição.

UM SISTEMA ESCOLAR NA BERLINDA

Para que a disciplina de Literatura seja ensinada de forma significativa é preciso que o sistema escolar - básico e também superior – entenda a função da leitura de ficção, da lírica e do drama no ambiente de educação formal. A partir daí, deve-se refletir sobre conteúdos e metodologias que enriqueçam a capacidade de ler dos estudantes. Especialmente no ensino médio, é necessária uma reflexão sobre a completa sujeição do ensino dessa disciplina ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O exame, apesar de importante, não deveria ser o único objetivo de uma etapa inteira de ensino.

A necessidade da literatura

De acordo com o *E- dicionário de Termos Literários* organizado por Carlos Ceia e hospedado no portal da Universidade Nova de Lisboa, o vocábulo literatura², com o significado que lhe atribuímos hoje, é relativamente recente, e veio abarcar todas as artes verbais antigas, orais ou escritas, cujo sentido de unificação só seria dado pelo “nascimento da literatura”, no final do século XVIII. A partir de então e, sobretudo durante o XIX, passou-se a considerar literatura como o “conjunto de escritos líricos, narrativos e dramáticos especificáveis segundo as nacionalidades e dotados de propriedades que lhes conferem autonomia em face dos demais discursos”.

Candido assume um conceito bastante amplo e funcional do termo em seu já clássico “Direito à literatura”:

Literatura são todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 176)

² Disponível em <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura/> [Acesso em 12/01/2021]

Adotamos, neste artigo, a proposta de Candido, assim como assumimos a assertiva do autor quanto a sua absoluta necessidade na vida humana: "Parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito" (CANDIDO, 2011, p. 177).

Na mesma linha de Candido, Todorov ressalta a importância da literatura para a percepção de nossa própria humanidade:

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento de mundo psíquico em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro e o segundo (TODOROV, 2009, p.76).

Mas é Roland Barthes quem escreve, no fim do século passado, uma das assertivas mais contundentes sobre o papel da literatura na experiência humana:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina de literatura que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1980, p. 18.).

Depreende-se, da afirmação de Barthes, que a literatura, como desenhada desde os mitos, canções e dramas de comunidades ágrafas, passando pelos testemunhos escritos da hélade clássica, medievo, modernidade e se fixando, finalmente, como a denominação aglutinante no século XIX, configurou-se na história humana como principal fonte para se experimentar a alteridade, elaborar-se a identidade, guardar e transmitir as culturas

Candido ratifica não apenas a ubiquidade da literatura, mas seu caráter indispensável. O homem e suas comunidades dependem, indubitavelmente, da existência da fabulação no dia a dia, por meio de uma literatura que "está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco" (CANDIDO, 2011, p. 177). O crítico acrescenta o papel fundamental da literatura para o processo de humanização dos indivíduos – por extensão, da sociedade – pois ela estimula "o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza e o cultivo do humor" (CANDIDO, 2011, p. 182).

A literatura na educação escolar

A importância da literatura na vida e na formação humana, exposta na seção anterior, não vem encontrando ressonância na vida escolar do ensino fundamental e médio brasileiro. É amplamente difundida na sociedade a sensação de fracasso do sistema escolar, incapaz de formar estudantes competentes para ler, compreender, aproveitar estética e eticamente o texto literário. Em meios acadêmicos, mais estritos, também é senso comum há pelo menos quatro ou cinco décadas – aí estão autores como Zilberman (1984), Lajolo (1994), Ferreira (1970) e, nos seus

termos, Freire (1988) – que o ensino de leitura/literatura na educação formal é muito mais focado nas particularidades do texto que em sua própria significação totalizante, mais na busca por informações pontuais que em uma fruição, no entendimento, com a parcela subjetiva que é inerente à arte.

Sob esse viés, torna-se relevante o seguinte questionamento, proposto por Todorov:

Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade: antes de eles serem professores, eles foram estudantes. (2011, p. 33).

O crítico búlgaro nos faz refletir sobre a influência da formação de professores no ensino de literatura, uma vez que estes reproduzem aquilo que lhes foi ensinado na universidade. Tal questão, no entanto, ainda que reconhecida como decisiva para as práticas pedagógicas na educação básica, fogem do alcance deste artigo. Passamos, então, a tratar mais do cenário concreto da disciplina literatura nas escolas de ensino médio como estudados pelos pesquisadores do que dos mecanismos que derivaram para tal cenário.

A disciplina Literatura sofre com algumas dificuldades, a começar pela carga horária destinada a essa matéria nas grades escolares. O texto literário precisa de um tempo dedicado à leitura, a qual é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e do letramento. O que ocorre, todavia, nas salas de aula, é o oposto: sem tempo para ler e discutir, o texto é reduzido ao fragmento e utilizado apenas como um instrumento para uma atividade, seja ela de cunho gramatical ou de uma interpretação estreita e fixa.

O texto, assim representa a literatura já dessacralizada pelo ensino, mas, ao mesmo tempo, alvo de técnicas e atitudes que afastam progressivamente a ficção do seu suposto destino. Isso se passa, porque o texto só legitima sua presença em sala de aula, quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura. Pois as disciplinas Comunicação e Expressão ou Língua Portuguesa concebem o texto, na origem, literário, é em primeira instância prático: ele precisa servir para algo, incorporando um conteúdo (de preferência aquele que o professor deseja ensinar na ocasião) passível de ser avaliado num certo momento do percurso anual do estudante. (ZILBERMAN, 1988, p. 133)

A autora prossegue:

O significado do ato de ler enquanto possibilidade intelectual de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência, acaba por ser interrompido (...) quando se sobrepõe a ele finalidades suplementares tidas como superiores e não mais diretamente relacionadas à leitura." (ZILBERMAN, 1988, p.114).

Além disso, a impossibilidade de acesso a obras originais e completas, ou seja, a utilização de leituras fragmentadas dentro dos livros didáticos é um dos fatores para que o principal objetivo da aula não seja a leitura e, ao mesmo tempo, é demonstração de que, desde o planejamento de manuais e cadernos, ler literatura em sala está longe das aspirações. Mesmo quando consegue se livrar da subserviência à análise gramatical, o texto literário sucumbe à uma perspectiva teórica e

crítica pautada na memorização das características do gênero narrativo, do estilo de época, das funções narrativas:

O primeiro momento de liberação do texto literário da gramatiquice aguda coincidiu com a adesão a uma espécie de modelo simplificado de análise literária: questionários a propósito de personagens principais e secundários, identificação de tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto. Com pequenas alterações, esse modelo persiste até hoje, convivendo agora com propostas de leituras que desembocam em desenfreado ativismo. (LAJOLO, 1994, p. 51)

Luft (2014) afirma que “os livros didáticos poderiam constituir elemento de apoio para a escolha das obras a serem lidas, processo que a ação dos professores, guiados por sua própria formação como leitores de obras de referência, será fundamental.” Nesse sentido, o livro deveria ser um aliado no processo de ensino. No entanto ele possui apenas conteúdos como estilo de época e estrutura literária e não há, mesmo nos “paradidáticos”, uma exploração satisfatória do texto relacionado a sua significação:

A concepção de literatura presente no livro didático de língua portuguesa adotado se confunde com a historiografia literária. Embora seja dito que o trabalho com a disciplina se baseia na leitura e na análise de obras, os autores trabalham com uma perspectiva de ensino que dispensa o texto literário em sua totalidade. Além disso, as atividades que exploram os textos não conduzem à análise da percepção dos recursos de expressão e do uso estético da linguagem. Centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles fez a literatura. Priorizam as informações veiculadas pelos textos, e não o modo literário a partir do qual eles são estruturados. (2014, p.239)

De fato, da maneira como vem comparecendo aos espaços de educação formal, a literatura fica completamente despojada de significado, mal encontra razão de estar ali, o que explica sua progressiva marginalização como área do conhecimento. Afinal, como lembra Lajolo,

Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas. O texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária. Mas, se no âmbito universitário a teoria literária pode ainda preservar uma semântica geral do texto, na transposição das ditas teorias para o contexto didático esse sentido maior costuma adelgaçar-se e rarefazer-se, a ponto de ficar quase irreconhecível. Na escola, anula-se a ambiguidade, o meio-tom, a conotação — sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes. (LAJOLO, 1994, p. 38)

Sem uma leitura que tenha sentido real, que ajude a elaborar o mundo e as questões interiores do leitor, não há mesmo sentido em perder tempo com um simulacro de ensino de literatura.

É importante ressaltar que a “culpa” pelo estado em que nos encontramos é minoritariamente do docente. Há estruturas muito disseminadas e poderosas que condicionam sua prática pedagógica e vem desde sua experiência como estudante na educação básica, passando pela formação na Licenciatura e culminando com as estruturas das escolas, secretarias de educação, ministério. Também os exames externos e interesses econômicos de editoras e grandes corporações educacionais tendem a constranger a prática a limites muito estreitos e padronizados. Muitos professores são obrigados a seguir, por planejamentos imutáveis e carentes

de autonomia, a linha do tempo da história da literatura, do rol de características dos “estilos de época”, ainda que isso corresponda apenas a uma parte do que pode se considerar ensino de literatura e deixe de fora muito do que poderia contribuir de fato para a promoção da leitura literária.

O que torna todo este debate ainda mais importante é o fato de que, como lembra Luft, no Brasil é a escola o espaço principal de iniciação e incentivo à leitura. Se ela falha, a sociedade inteira empobrece:

Nem todos têm acesso a livros de literatura fora da escola, em circuitos sociais letrados, o que significa que o contato com textos literários, para a maioria dos leitores, depende de práticas escolares. Ora valorizado e expandido, ora excluído do programa escolar, vítima de total abandono, o ensino de literatura, sempre sujeito às reformas de ensino empreendidas pelos mais diversos governos, assumiu, inicialmente, a função de complementar o ensino de língua. Em seguida, passou a orientar um projeto de cunho nacionalista, até chegar aos dias atuais sendo abordado como uma competência a ser adquirida (LUFT, 2014, p. 99).

Hoje, o que parece balizar a disciplina Literatura no ensino médio é um exame externo, o ENEM: um conjunto de cerca de sete questões aplicadas por ano, num conjunto de 45 questões de Linguagens, dita três anos de programa, a formulação de material didático e simulados, a prática pedagógica em escolas e cursos. Nas palavras de Luft:

Na medida em que cada vez mais as instituições de ensino superior estão substituindo seus tradicionais processos seletivos pelo Enem, a tendência é de que o exame seja o novo paradigma a determinar os conteúdos a serem desenvolvidos no ensino médio, os quais, já em muitas escolas, traduzem-se unicamente na Matriz de Referência do exame. Na condição de ponto de passagem de um nível de escolarização para outro, os reflexos e consequências do Enem já começam a ser sentidos. Em que medida o exame, com suas implicações específicas, interfere no ensino, no consumo e na promoção da leitura literária em sala de aula? (LUFT, 2014, p.139)

A avaliação da disciplina Literatura no Ensino Médio no Brasil

Para a pesquisadora Gabriela Luft (2014), os resultados obtidos em diversos instrumentos de avaliação do ensino de língua materna, além do ENEM, como o Sistema de Nacional de Avaliação de Educação Básica (Saeb), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) mostram o quão crítica se encontra a situação dos estudantes do Ensino Médio em relação ao seu desempenho em leitura em geral.

No caso específico do ENEM, a matriz de referência traz a área de domínio de linguagens na competência 5, as habilidades (H15, H16 e H17) relacionadas especificamente à disciplina Literatura, como é mostrado a seguir:

QUADRO 1: Matriz de Referência do ENEM – Competência 5

Competência de área 5	Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
H15	Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político
H16	Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.
H17	Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Fonte: INEP - MEC

A competência 5 dessa Matriz de Referência traz, na Habilidade 15, a exigência do conhecimento por parte do aluno sobre a historiografia das escolas literárias, algo que afeta os professores e, conseqüentemente, os alunos por não encontrarem tempo para se aprofundarem no estudo efetivo dos textos, haja vista o objetivo destes ser de acertar o máximo possível de questões no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A habilidade 16 possui uma relação de intertextualidade com as concepções de arte, além de também tratar do processo de criação do texto literário. Por fim, a habilidade 17 é extremamente relevante, pois trata do papel humanizador que a literatura pode proporcionar à sociedade. Note-se, em termos teóricos e ideais, a Matriz contempla “habilidades” pertinentes à leitura do texto literário. No Exame, porém, nem sempre o ideal se concretiza. Luft, por exemplo, acusa a baixa demanda das habilidades H16 e H17:

As aulas de literatura são dispensáveis para se responder cerca de 79% das questões, as quais, em sua maioria, exigem do aluno apenas a interpretação direta de um texto, geralmente um poema; nada de relações históricas entre autores ou períodos literários, de contextos estéticos, de traços de teoria literária, enfim, dos conteúdos arrolados na Matriz de Referência do exame. (LUFT, 2014, p. 172)

Acrescente-se que quando falamos em questões de literatura no ENEM, não estamos falando apenas de textos canônicos, nem de um sentido mais estrito do termo. Ao exame, a literatura comparece naqueles termos amplos que Candido propõe e já mencionamos anteriormente. Nas palavras de Luft:

Tomando como ponto de partida a ideia de um ensino de literatura voltado não apenas ao letramento literário, cabe ressaltar que as histórias em quadrinhos (HQs) também são responsáveis pela formação de leitores. Configuram-se como uma linguagem artisticamente interdisciplinar, por serem dotadas de um código próprio calcado na hibridização. (LUFT, 2014, p. 155).

Outro aspecto a observar é que parte do quantitativo de questões, apesar de reproduzir textos literários, visam a aferir de conhecimentos linguísticos, históricos, artísticos e científicos, nem exigem uma interpretação textual mais específica, nem nenhum conhecimento da

área. Isso ocorre porque as questões desse exame nacional têm em sua composição elementos interdisciplinares, os quais relacionam-se diretamente com as demais áreas do conhecimento como as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza e suas Tecnologias:

A filosofia do Enem propaga o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. No que tange ao nosso objeto de estudo, a ideia, então, é que a literatura não apenas estabeleça diálogo com os componentes curriculares que compõem as "Linguagens, códigos e suas tecnologias", mas que instaure vínculo, também, com conteúdos diretamente relacionados a outras áreas. (LUFT, 2014, p. 156).

A interdisciplinaridade é bem-vinda. Porém, a "filosofia do Enem" se revela pouco efetiva nas questões concretas. Em geral, o texto literário está ali quase como uma distração. Não se exige nenhum conhecimento específico, sequer uma ligeira interpretação que demande competência em leitura literária, não há relação real entre as áreas de conhecimento. Pesca-se uma palavra, uma expressão do poema ou narrativa e desenvolve-se a questão de forma completamente independente. Veja-se, por exemplo, a questão 63 do ENEM de 2001

FIGURA 1 - Questão 63 - Prova de Linguagens - ENEM 2001

63

SEU OLHAR
(Gilberto Gil, 1984)

**Na eternidade
Eu quisera ter
Tantos anos-luz
Quanto fosse precisar
Pra cruzar o túnel
Do tempo do seu olhar**

Gilberto Gil usa na letra da música a palavra composta anos-luz. O sentido prático, em geral, não é obrigatoriamente o mesmo que na ciência. Na Física, um ano luz é uma medida que relaciona a velocidade da luz e o tempo de um ano e que, portanto, se refere a

(A) tempo.
(B) aceleração.
(C) distância.
(D) velocidade.
(E) luminosidade.

Fonte: INEP - MEC

Como se verifica, à resolução da questão bastaria o período "Na Física, um ano luz é uma medida que relaciona a velocidade da luz e o tempo de um ano e que, portanto, se refere a". Todo o resto é distração dispensável que vem maquiar, com a capa da intertextualidade, uma questão de conhecimento objetivo; além de inflar artificialmente a presença de literatura no Exame.

Das questões que contem textos literário, cerca de metade abordam conhecimentos da área. De acordo com a Luft,

Se 52% correspondem a questões de literatura *stricto sensu*, isso significa que nas 48% restantes – ou seja, em quase metade das perguntas – os textos literários são utilizados como pretexto

para questões linguísticas, artísticas, históricas ou científicas, ou seja, adquirem caráter secundário, podendo ser facilmente substituídos por outros textos. (LUFT, 2014, p. 161).

Observe-se um exemplo:

FIGURA 2: Questão 23 – Prova de Linguagens – ENEM 2007

Questão 26

Antigamente

Acontecia o indivíduo apanhar constipação; ficando perengue, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à botica para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a phtísica, feia era o gálico. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, lombrigas (...)

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, p. 1.184.

O texto acima está escrito em linguagem de uma época passada. Observe uma outra versão, em linguagem atual.

Antigamente

Acontecia o indivíduo apanhar um resfriado; ficando mal, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à farmácia para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a tuberculose, feia era a sífilis. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, vermes (...)

Comparando-se esses dois textos, verifica-se que, na segunda versão, houve mudanças relativas a

- A vocabulário.
- B construções sintáticas.
- C pontuação.
- D fonética.
- E regência verbal.

Fonte: INEP – MEC

Tal dado revela a consistente a utilização do “texto como pretexto” – expressão que dá título ao estudo famoso de Lajolo –, um dos principais problemas relacionados à avaliação da disciplina de literatura no ENEM.

Outro aspecto a ser discutido é o repertório de textos cobrados no Exame. Em levantamento feito por Luft (2014) nas provas de 1998 a 2013, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis e Manuel Bandeira são os que mais comparecem em itens relacionados à interpretação textual ou à variedade linguística.

Em relação aos períodos, predominam “textos literários representativos do (Pré-)Modernismo, que somam 89, o que corresponde a 53,5% do total de ocorrências, tendência também já captada por analistas do exame.” (LUFT, 2014).

Segundo Luft (2014), desde o ano de 2009 a prova possui poucas questões destinadas efetivamente à literatura e insuficiente qualidade nessas questões:

Ao negligenciar a literatura em sua especificidade, prática já preconizada pelos PCNEM e PCN+, o Enem põe em risco aquilo que é mais caro à disciplina, a autonomia dos textos literários, os quais são utilizados sobretudo como pontos de partida para análises linguísticas ou para a verificação de conhecimentos relativos a outras áreas. O peso excessivo dado à estilística – uma das possibilidades para análise do texto literário, mas não um meio exclusivo – reduz, e muito, o aproveitamento do conhecimento, uma vez que as discussões tendem a voltar-se mais para a língua e seus recursos expressivos do que para a literatura propriamente dita. (LUFT, 2014, p. 240).

O Exame e, a partir dele, toda a educação literária do ensino médio parecem, há vários anos, reféns de um falso dilema: por um lado, representar o legítimo desejo de democratização e flexibilização dos cânones, de libertação do ensino focado em história literária e estruturalismo, de abertura a outras manifestações verbais (da já tradicional canção aos quadrinhos e audiovisual) e das outras artes; por outro, o necessário reconhecimento de uma área com seus conhecimentos específicos (históricos, teóricos, críticos), acumulados em milênios de estudos, constituintes do repertório científico e cultural contemporâneos, a ratificação de que se os diferentes textos são parte da vida nas comunidades humanas, uma receita médica ou anúncio classificados não são simétricos a um poema, um conto. Para Luft:

É função da escola familiarizar o estudante com textos gradualmente mais complexos, o que permite o amadurecimento progressivo do leitor. Se todas as disciplinas (incluindo a literatura) forem mensuradas por meio de uma mesma regra, corre-se o risco de tratar José de Alencar, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Erico Verissimo ou João Guimarães Rosa como tecnologias de entretenimento – que podem ser substituídas com a chegada de novas diversões – e não como os patrimônios culturais que são e aos quais todo cidadão tem direito. (LUFT, 2014, p. 242).

Perdidos nesse antagonismo artificial, o exame não tem dado conta de nenhuma das dimensões à medida que tem abordado a literatura de forma pouco consistente, imprevisível e, na maioria das vezes, muito rasa. Neste caso, em questões que não requerem nenhum conhecimento; naqueles, de itens cuja resolução é arbitrária e confusa mesmo para professores e leitores muito experientes – e são quase impossíveis para jovens saídos do ensino médio.

Nesse contexto, escolas e professores não sabem muito bem como atuar. Alguns optam pela segurança de perpetuar abordagens consagradas ao que se cobrava em vestibulares do século passado, com muita história da literatura, estilos e características de época, reconhecimento de elementos estruturais da narrativa e da lírica. Outros focalizam num esforço de desenvolver a “interpretação”, em especial com suporte em teorias sociais e questões culturais em debate no momento, o que se fragiliza sem os conhecimentos da área, sem a dimensão estética. Em geral, docentes de cursos pré-ENEM atuam em uma zona de matizes que transita entre estes dois polos, tentando não formar indivíduos mais capazes de ler literatura, mas candidatos capazes de acertar questões do ENEM.

Para pensarmos na experiência concreta de incertezas e cobranças que professores e estudantes de ensino médio enfrentam, entrevistamos alguns deles – o que veremos na próxima seção.

O ENSINO DE LITERATURA PELA PERSPECTIVA DE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO

Por limitação gerada pela pandemia de Covid-19, entrevistas e questionários inicialmente planejados para serem aplicados presencialmente foram substituídos por questionários enviados pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Tal alteração acabou por reduzir o tamanho do nosso

corpus, pois muitos docentes e estudantes não responderam ao instrumento. Conseguimos respostas de dois professores e seis discentes, todos atuando ou estudando no terceiro ano do ensino médio. É sobre elas que desenvolvemos nossa discussão.

O que pensam os alunos referente à disciplina de Literatura no 3º ano do ensino médio

Para a realização do presente trabalho, foi aplicado um questionário a alunos com idades entre 16 a 17 anos, todos de uma única turma de uma escola privada de Ananindeua. O instrumento foi enviado por *Whatsapp* para 52 alunos; apenas 6 responderam. Estes passam a ser denominados (Aluno) A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

O questionário elaborado foi do tipo aberto e nele constaram as perguntas reproduzidas na Tabela 2. As primeiras sete questões procuram mapear os hábitos de leitura e captar os juízos de valor que fazem da disciplina e dos autores consagrados, canônicos. Importa coletar essas respostas pois elas também são resultado da forma como a literatura foi ensinada aos informantes. As duas questões finais são mais específicas e pedem suas impressões diretas sobre o ensino a que foram expostos. Note-se, parte delas dá notícias indiretas, via observação dos efeitos; as últimas, a percepção explícita e consciente dos alunos.

QUADRO 2: Questionário aplicado aos discentes

1. Você tem o hábito de ler?
2. Se sim, quais gêneros mais gosta?
3. Qual seu livro favorito?
4. Para você, qual a importância da leitura na sociedade?
5. Você acredita que o estudo e a leitura das obras clássicas (canônicas) da literatura são importantes? Por quê?
6. Com a pandemia da COVID-19 você continuou lendo? Se sim, quais meios utilizou para ter acesso a essa(s) leitura(s)?
7. A maneira como a literatura é ensinada em sua escola desperta interesse pelas obras em si ou apenas traz conhecimento sobre aspectos externos a ela, como questões de crítica, estrutura (tipo de personagem, enredo, etc.) e características de estilos de época?
8. Você acha que para responder as questões de Literatura do ENEM é necessário ter conhecimentos específicos repassados pela disciplina na escola ou depende basicamente de uma boa interpretação de texto?

Fonte: A autora

À primeira pergunta, sobre o hábito de ler, metade dos alunos (A4, A5 e A6) respondeu ler com frequência, enquanto a outra metade da amostra respondeu negativamente (A1, A2 e A3). Esses últimos, apesar de não terem o costume de ler, afirmaram que, quando o fazem, preferem os

gêneros ficção, artigos de opinião, notícia, reportagem e artigo de divulgação científica. Os que afirmaram que costumam ler, elegem de romances literários, livros clássicos, Filosofia, História e terror.

Os livros escolhidos como favoritos por esses seis alunos foram: *Admirável mundo novo* de Aldous Huxley, *1984* de George Orwell, *Colecionador de lágrimas* de Augusto Cury, *Diário de Anne Frank* de Anne Frank, *A saga de Harry Potter* de J.K Rowling e *Dante e Aristóteles descobrem o universo* de Benjamin Alire Sáenz.

Sabemos que a escola, apesar de muito importante para a maioria da população brasileira, não é a única responsável pela formação leitora dos jovens. Em nosso caso específico, de uma instituição privada, entre as mais caras da região e que recebe estudantes da elite financeira da grande Belém, é preciso matizar mais ainda a participação escolar. São, em geral, jovens oriundos de um ambiente com responsáveis com elevada escolarização, com acesso a todo o tipo de bens culturais, de canais de TV a cabo, internet de qualidade, viagens, aulas e cursos música e idioma e, claro acesso a livros. Mais ainda, convivem em meios sociais em que os outros jovens vêm da mesma realidade, pelo que é possível compartilhar impressões e valores sobre esses bens culturais, sobre literatura.

Dessa perspectiva, o que as respostas e escolhas revelam é que esses jovens têm um contato com a literatura que precede e extrapola a escola. Mesmo que alguns mencionem “livros clássicos”, a lista nomeada inclui basicamente obras não canônicas – com exceção parcial a *1984* – que circulam frequentemente entre público jovem com recursos para comprar livros.

Acerca da importância da leitura, os alunos responderam:

(A1) Além de ampliar o vocabulário e melhorar nossa comunicação, acredito que a leitura desenvolve nossa interpretação, concentração e a forma de entender as coisas ao nosso redor.

(A2) Ajuda a fortalecer os pensamentos de quem lê.

(A3) Apura o senso crítico e a visão de mundo, além de melhorar o entendimento de nós mesmos e o nosso redor

(A4) É uma forma de abrir novas portas mentais, te tirar de uma realidade pra ver outra.

(A5) Essencial para a compreensão de diversos temas atuais, e é importante para entender acontecimentos passados.

(A6) Eu gosto de pensar que a leitura é muito mais profunda do que as respostas clássicas como “saber escrever bem” e “obter conhecimento”, ela tem uma importância muito maior...

Exceto pelo A6, que começa a esboçar algo para além das “respostas clássicas”, mas não chega a concretizar, os outros reproduzem, de forma bastante articulada, hábil e pertinente – é preciso reconhecer – o senso comum sobre as qualidades da leitura e, um pouco além, um conjunto de juízos de valor que são transmitidos pelo sistema escolar. Nesse sentido, os alunos parecem ter sido expostos satisfatoriamente ao sistema de valores da sociedade culta em relação à literatura. Como sabemos, isso não é suficiente. Souza e Giroto (2011, p. 3) já acusaram o “descompasso entre um discurso escolarizado e ‘nobre’, empenhado na valorização da leitura, já introjetado pelos alunos e professores, e a ausência de práticas efetivas de leitura”.

Certa introjeção de valores sobre a literatura consagrada, ou pelo menos o reconhecimento de que a afirmação desses valores é o que se espera deles, resultou na quase unanimidade quando se trata de indicar a importância do cânone:

(A1) Sim, são incríveis todo mundo deveria tirar um tempo p/ ler essas obras, porque elas representam e ambientam os aspectos sociais, políticos e econômicos de épocas distintas e é muito interessante perceber as diferenças e semelhanças com a nossa sociedade atual.

(A2) Sim, pois ajudam a conhecer historicamente e culturalmente nossa história de formação.

(A3) Sim, pois são clássicas e trazem ensinamentos universais.

(A4) Sim, porque a partir delas que foram criadas as obras que hoje conhecemos e admiramos.

(A5) Sim, pois todas essas obras evidenciam a sociedades da época e todas as mudanças que ocorrem.

(A6) Sim, são importantes, mas são terrivelmente chatas e cansativas para quem não tem como principal objetivo o estudo delas, principalmente para os jovens. O fato do sistema educacional empurrar leituras estressantes e difíceis nas crianças e definir que torna alguém "intelectual" é o principal motivo pelos baixos índices de leitura no Brasil, é desestimulante.

É necessário fazer uma ressalva em relação à resposta da A6, que se percebe como leitora e se define como "aluna muito interessada em literatura". Ela escreve que as leituras canônicas "são importantes, mas são terrivelmente chatas e cansativas". A primeira parte da resposta parece francamente formal; a segunda, bem mais desenvolvida, chegando inclusive a culpar as leituras "estressantes e difíceis" (o cânone) pelos "baixos índices de leitura no Brasil", é possivelmente mais pessoal e honesta. Recordamos que na ocasião em que coletamos as respostas havia ocorrido recentemente a polêmica³ gerada pelo *youtuber* Felipe Neto, que defendeu o mesmo que a aluna: "forçar adolescentes a lerem romantismo e realismo brasileiro é um desserviço das escolas para a literatura". A opinião de um *influencer* tão poderoso repercutiu fortemente nas redes, principalmente entre jovens, e ajudou a legitimar um discurso que, com méritos, amplia o valor da leitura para obras fora do cânone, mas presta o desserviço de marginalizar os "clássicos" no processo. Tal fato provavelmente não criou a perspectiva da A6 sobre o cânone – que é, inclusive, partilhada com muitos adolescentes e jovens –, mas certamente lhe deu palavras e incentivo para expressar a desaprovação do repertório escolar.

Levando-se em consideração o atual contexto vivenciado devido a pandemia de Covid-19, perguntamos como ficaram as suas relações com os livros no período de isolamento. Alguns afirmaram que continuaram realizando as leituras e até aumentaram a intensidade, por terem mais tempo; outros que interromperam a atividade ou reduziram a frequência.

(A1) Sim, li alguns livros por PDF e comecei a ver mais notícias de jornais digitais.

(A2) Não.

(A3) Não muito, mas o que li foi pela Internet.

(A4) Sim, eu tinha vários livros que deixei de ler quando estudava, então eu só lia.

(A5) Sim, utilizei a internet para baixar livros.

³ No início de 2021, o *youtuber* Felipe Neto provocou polêmica ao afirmar que "forçar adolescentes a lerem romantismo e realismo brasileiro é um desserviço das escolas para a literatura". Acendeu-se um debate entre críticos e defensores dos "clássicos" na escola básica cuja notícia se pode ver em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/polemica-com-felipe-neto-acende-questao-machado-de-assis-e-ou-nao-e-para-adolescentes-entenda-1.3038145>

(A6) Continuei lendo. Utilizei aplicativos, plataformas digitais, leituras em PDF etc.

Passemos, então, para as questões que investigam diretamente suas percepções acerca de como a literatura é ensinada na escola. Esses itens, como pode se notar na Tabela 2, são mais extensos e complexos que as questões de 1 a 6. À questão 7, "A maneira como a literatura é ensinada em sua escola desperta interesse pelas obras em si ou apenas traz conhecimento sobre aspectos externos a ela, como questões de crítica, estrutura (tipo de personagem, enredo, etc.) e características de estilos de época?", responderam:

(A1) Essa abordagem, geralmente, é sobre a estrutura e características do texto e não acontece de forma gradual ao longo do período escolar.

(A2) Apenas traz o conhecimento para fazer a prova, mas não dá para ter uma dimensão sobre a literatura como forma abrangente.

(A3) Essa pergunta é complicada, porque varia muito de professor para professor. Mas sem dúvida o que sobrepôs foi o conhecimento dos aspectos externos, sendo uma prioridade tomada pelos colégios, não necessariamente os professores, em minha opinião.

(A4) Acho que é um pouco das duas. Geralmente quando a gente vê um panorama geral nos limitamos apenas a informações que estão sem contexto literário, fica algo meio robótico. Porém quando se lê a obra, fica mais claro como as críticas e estruturas são aplicadas na escrita, dá uma fluidez melhor.

(A5) Os professores conseguem, ao mesmo tempo, trabalhar os aspectos mais técnicos e ainda sim despertar a curiosidade pela leitura na época estudada.

(A6) Como aluna muito interessada em literatura, é triste dizer que as aulas em si só trazem à tona os aspectos externos. As obras são encantadoras, é claro, mas receio que ainda há muito o que melhorar para cativar a atenção de vários adolescentes. Leitura obrigatória de uma obra complicada como a de Machado de Assis faz com que a leitura se torne desmotivadora.

As respostas são bastante reveladoras. Em números secos, metade dos alunos deplora o foco exclusivo em aspectos externos; dois alunos matizam o cenário, indicando que "depende do professor", "que é um pouco das duas"; um indica que "os professores conseguem, ao mesmo tempo, trabalhar os aspectos mais técnicos e ainda sim despertar a curiosidade". O desenvolvimento das respostas, no entanto, nos dá mais informações. O A6, de forma consistente, queixa-se da leitura canônica; o A3 compreende que a culpa pela abordagem inadequada é do colégio, não do professor; o A4 estabelece distinção entre a aula que faz um "panorama geral" e aquela em que se "lê a obra", advogando em favor desta.

Em resposta à última questão, que tematiza a necessidade de conhecimentos específicos da disciplina Literatura para responder aos itens do ENEM, obtivemos:

(A1) Sim, é necessário ter conhecimentos específicos sobre as escolas literárias para resolver as questões do ENEM, mas existem também as questões que são possíveis de responder apenas com a interpretação.

(A2) Sim, para responder as questões do ENEM é necessário um conhecimento, pelo menos básico sobre tal obra e uma boa interpretação de texto.

(A3) A maioria das questões em si pode ser respondida por pura interpretação. Porém, para conseguir resolver as questões durante a prova do ENEM, é necessário o uso de conhecimentos específicos, porque a prova tem um tempo limite que impede uma interpretação completa do poema em tempo hábil. Então, há questões que dá para resolver por interpretação na prova, mas há outras que, ou por conta do tempo ou por conta da complexidade da questão, exigem conhecimentos específicos de literatura.

(A4) Creio que não necessita, porém se tiver tais conhecimentos específicos a prova fica mais fácil de entender e, portanto, mais rápida de responder. A interpretação de texto é essencial, tanto que se você não entender o que a questão quer você não vai saber responder.

(A5) Percebi nos itens do ENEM a conexão que precisamos ter entre ter o conhecimento sobre o assunto e conseguir interpretar de maneira mais correta o texto. Os dois conceitos estão interligados.

(A6) Nos dois últimos anos foi somente interpretação de texto, de poemas e tudo mais... Claro que algum conhecimento foi necessário, mas em sua grande maioria, só interpretação bastava.

A percepção generalizada é de que, sobretudo nos últimos anos, a interpretação é o mais determinante, mas que os conhecimentos específicos da área são úteis inclusive para tornar a interpretação mais fácil e rápida. Se admitimos as teses de Luft (2014) sobre as questões do Exame, a percepção dos alunos sobre o tema parece bastante acurada.

O panorama desenhado pelas respostas dos discentes revela um grupo de estudantes que lê, ainda que não aquilo que a escola propõe (e não vê nisso algo prejudicial para o ENEM), que entende as funções e importância da leitura literária, inclusive a dos "clássicos", que interpreta com clareza a atuação docente e as repercussões do ensino para o Exame.

O que pensam os professores sobre o ensino de literatura no 3º ano do ensino médio

Ao mesmo tempo que investigávamos a perspectiva dos estudantes, propusemos um questionário, também via *Whatsapp*, aos docentes. Dois professores de Literatura do 3º ano, PL1 e PL2, responderam:

TABELA 3: Questionário aplicado aos docentes, com respostas

P1: Para você qual a importância do ensino de Literatura para os alunos do Ensino Médio, especificamente em relação à série que você leciona?
PL1: O fato de a literatura e o letramento salvarem vidas e ressignificarem as pessoas.
PL2: O ensino de literatura é essencial para que o estudante consiga estabelecer relações entre os textos literários e as diversas regiões do conhecimento (geografia, história, sociologia etc.) bem como os momentos em que foram produzidos os textos. Durante os anos iniciais (1º e 2º anos) há uma vasta percepção de reconhecimento e enriquecimento por parte dos estudantes do patrimônio literário nacional importante desenvolver as leituras enquanto a matriz de referência do Enem é percebida como referência aos estilos de época, de forma que os estilos não sejam limite cronológico e biográfico de referência autoral, mas uma forma de entender diferentes concepções artísticas e vasto repertório de recursos expressivos tanto por parte do movimento quanto por razões que implicam a entrada de um grande autor à lista de referências literárias da nossa cultura e da nossa língua. Durante a etapa final (3ª série) surge um reconhecimento por parte do estudante dos diversos valores que uma literatura carrega, sendo aplicados às obras uma diversidade de pontos de vista social, cultura e políticos que atualizam muitas vezes e reposicionam em outras vezes uma obra e seu lugar no cânone nacional. A prática desse exercício demarca evolução no acompanhamento de ensino de literatura por parte das turmas.
P2: Qual metodologia de ensino você utiliza para ensinar os alunos?
PL1: Explicação de conteúdo e depois resolução de exercícios.
PL2: Costumo apresentar às turmas uma ilustração durante as primeiras aulas que sempre estabelece o estudo de literatura como uma reunião polifônica. As vezes que terão sempre oportunidade de aparecer serão: 1) a voz da obra, 2) a voz do autor. 3) a voz da teoria literária e 4) a voz dos vestibulares (uma reunião de itens e um estudo de variação e média do elemento mais cobrado sobre alguma obra ou autor). Ao término da apresentação das vozes é muito pertinente ilustrar a obra em questão com a diluição de formas digitalizadas ou em mídia - da mesma obra - e ainda consultar obras que com ela mantenham interrelação discursiva seja na forma de se apresentar ou nos elementos de pastiche.
P3: Quais assuntos da Literatura você costuma trabalhar nessa área de ensino?
PL1: Modernismo.

PL2: Os programas de ensino médio possuem um recorte para o curso de literatura na primeira série do ensino médio que inicia nos estudos dos gêneros literários clássicos, o estudo dos textos figurativos, a formação da língua portuguesa durante o medievalismo e o renascimento, o "achamento" do Brasil nos documentos coloniais, a crise religiosa durante o Barroco, a identidade luso-brasileira em choque no Arcadismo e a formação da identidade nacional durante o Romantismo. Durante a segunda série o curso de Romantismo é retomado como contextualização da identidade pátria e dos diversos romances que são marca do Folhetim, o curso de Realismo e Naturalismo que ocupam boa parte das leituras, o curso de Parnasianismo e Simbolismo e termina como a transição para o Século 20 nas obras de Euclides da Cunha e Lima Barreto. *Em algumas escolas que compõem duas frentes de trabalho para a disciplina é possível que o outro profissional da área consiga levar até o final do Modernismo em suas três fases. A terceira série tem seu programa estendido ao projeto Modernista, na sua fase inicial com ênfase ao estudo de Oswald de Andrade e Manuel Bandeira, na segunda fase com Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meirelles, um vasto panorama do romance de 30 nas obras de Graciliano Ramos e Jorge Amado e da poesia de João Cabral de Melo Neto e Ferreira Gullar, também a obra em prosa de Clarice Lispector e João Guimarães Rosa *outros autores do Modernismo são trabalhados também, apenas listei os de referência obrigatória levanto em conta as últimas aplicações do Enem.

P4: Quais dificuldades existentes no ensino de Literatura você pode observar em sua realidade de sala de aula?

PL1: O pensamento de que a literatura é algo enfadonho.

PL2: Uma realidade que posso afirmar como "global" é a preferência e indicação por parte dos estudantes de que a preparação para a prova de linguagens é suplementar. Outras áreas do conhecimento ocupam um lugar de prestígio e aplicação que o ensino de literatura não ocupa e nem pretende ocupar. Uma realidade "específica" é a de nos falta tempo para desenvolver e exercitar junto aos estudantes uma coesa atividade de compreensão e nivelamento dos textos. Ao nos procurar um estudante já sabe e entende que precisa de um resumo e que assimila os pontos mais "importantes" da obra de um autor. Nos últimos anos os estudantes têm se interessado mais pela matriz de referência e passaram a compreender que a literatura ocupa um lugar de importância junto às formas de comunicação, o que possibilitou um "desafogo" das implicações citadas anteriormente, mas não seus apagamentos.

P5: Qual método de avaliação você utiliza?

PL1: Provas e simulados

PL2: As escolas possuem simulados objetivos bimestrais em sua maioria, ficando para a sala de aula as poucas oportunidades de discussão e interpelação de uma obra a nível de seminário e apresentação

P6: Qual a sua percepção acerca da abordagem dessa disciplina no Exame Nacional do Ensino Médio?

PL1: Uma explanação crítica e intertextual

PL2: O Enem dispõe três habilidades bem contundentes quanto ao ensino de literatura. Suas relações com o momento de produção de uma obra, suas relações com as concepções artísticas e o reconhecimento de valores humanos no patrimônio literário nacional. No momento que o professor consegue o alinhamento entre as obras, os estilos de época e as habilidades do Enem, fica fácil mostrar ao estudante o lugar de mediação que como professor ocupa e não o lugar de detentor do conhecimento literário. Acredito que a matriz de referência auxilia na autonomia da aplicação e do reconhecimento do cânone, não só nas suas observações. As habilidades também garantem um afastamento da catarse como fenômeno íntimo à recepção literária, mas não a extingue, fazendo com que a experiência ainda seja alcançada, porém não mais avaliada como uma situação problema das que o Enem dispõe.

Fonte: A autora

A grande assimetria entre as respostas dos dois docentes é um complicador para nossa reflexão, mas ela também diz algo acerca do quanto as individualidades são importantes no contexto pedagógico, seja quando pensamos no grau de reflexão sobre as suas práticas, sua profissão, sua área de conhecimento, seja em relação à disposição de dividir suas impressões sobre o tema.

À primeira questão, acerca da importância do ensino de literatura, o PL1 respondeu em termos protocolares, concordando com a função humanizante da disciplina, tão difundida a partir de Candido (2011). O PL2, mais eloquente, apontou para as propriedades interdisciplinares a área e fez distinção entre os primeiros anos do ensino médio e o ano final, pré-Enem. Ressaltou o tipo de abordagem a ser feita da historiografia literária – “que os estilos não sejam limite cronológico e biográfico de referência autoral, mas uma forma de entender diferentes concepções artísticas” – e as relações das obras com questões sociais, culturais e políticas. Como se nota, mais do que

responder à questão proposta, o PL2 discorreu sobre os tipos de abordagem que adota na disciplina.

A segunda pergunta fazia referência à metodologia de ensino, sem muitas indicações sobre o que tomávamos como "metodologia". O PL1 respondeu que realiza "explanação de conteúdo e depois resolução de exercícios", o que contrasta, de certa forma, com a ideia de "salvar vidas e ressignificar pessoas", mencionada como resposta à Pergunta 1. O PL2 foi mais específico e detalhista, informando uma sequência básica de trabalho, iniciada pela apresentação de iconografia e reforço da relevância de polifonia de vozes presentes em um texto (obra, autor, teoria/crítica, vestibulares); em seguida, parece fornecer a obra aos estudantes ("ilustrar a obra em questão com a diluição de formas digitalizadas ou em mídia") e explorar "interrelações discursivas". Se impressiona positivamente a ampla consciência que o PL1 tem de sua metodologia, em que cada etapa é consequente e justificada, chama também a atenção a ausência de menção à voz do leitor, do aluno, o que talvez se dê pelo contexto dessas salas, muito cheias, e do modelo de ensino centrado em *shows* do professor que costuma ter lugar em cursos pré-Enem.

Quanto aos assuntos trabalhados (P3), ambos revelam que o foco do terceiro ano é o modernismo, inclusive pela demanda do Enem, segundo o PL2 – o que já se indicava nos estudos de Luft (2014). O PL2 se esforça, ainda, em descrever os componentes curriculares de todos os anos do ensino médio, que seguem basicamente uma linha do tempo da História Literária ocidental. Nenhum dos dois menciona conteúdos intersemióticos ou de estudos de Teoria Literária, o que revela que a tradição de estruturar o ensino de literatura sobre a História Literária, estabelecido no século XIX, ainda opera hegemonicamente na escola do século XXI, apesar da força dos estudos estruturais e da Recepção que vieram à luz no século XX.

A P4 tematiza as dificuldades percebidas no ensino de Literatura no ensino médio. O PL1 menciona a barreira da leitura, de os alunos encararem os textos como "enfadonhos". O PL2 acusa a marginalização da disciplina no conjunto daquelas importantes para o ENEM: "outras áreas do conhecimento ocupam um lugar de prestígio e aplicação que o ensino de literatura não ocupa". Ainda, relata um progresso na cultura escolar no sentido de abandonar os "resumos" e "pontos mais importantes" da obra de um autor" e se interessar mais pela matriz de referência do ENEM. As duas preocupações, apesar de distintas, se identificam no fato de que se baseiam na relação do aluno com a literatura, como obra artística e como conjunto de conhecimentos.

Quanto às avaliações (P5), a prática se revela completamente atrelada ao Exame. Limita-se a provas e simulados no modelo ENEM. O PL2 menciona as "poucas oportunidades de discussão e interpelação de uma obra a nível de seminário e apresentação" em sala de aula.

Por fim, a P6 trata da avaliação do docente acerca da abordagem da Literatura no ENEM. A PL1 demonstra aquiescência com a abordagem do Exame, julgando-a "crítica e intertextual". O PL2 tampouco tem críticas à prova e atribui apenas ao professor – não ao aluno, à escola, os livros, os currículos, etc. – a responsabilidade de alinhar "as obras, os estilos de época e as habilidades do Enem", mesmo que em seguida escreva que o docente "não [ocupa] o lugar de detentor do

conhecimento literário". Mais ainda, aponta a importância da matriz de referência para o desenvolvimento adequado do ensino.

A impressão geral que se tem é de que os docentes avaliam bem o Exame e os conteúdos curriculares, ao mesmo tempo que atribuem sobretudo a si mesmos a responsabilidade de promover o encontro entre estudantes e o prazer de ler, os conhecimentos específicos da área, as habilidades requeridas pela matriz de referência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que trilhamos até aqui iniciou pela discussão da literatura como necessidade humana e elemento formativo social e escolar; passou pelas proposições teóricas ideais e a precariedade da educação literária nas escolas (não apenas) brasileiras; discorreu sobre o caso mais delimitado do ensino médio e das cobranças de conteúdos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para, enfim, chegar à apresentação das respostas de estudantes e professores sobre leitura, ensino de literatura e as relações entre o ensino e o Exame.

O número pequeno de informantes limita, reconhecemos, o alcance de nossos resultados. Estes, porém, também se amparam na bibliografia sobre o tema, que indica o descompasso entre os discursos oficiais, que entronizam a Literatura como disciplina fundamental, afirmam a necessidade de leitura de originais, integralmente, de atenção ao estético e à fruição, e a realidade que privilegia o estudo de elementos externos ao texto e que marginaliza a disciplina em termo de prestígio, horas de aula no ensino médio, questões significativas no ENEM.

Além disso, segundo notamos nos dados extraídos dos questionários, há pouco questionamento acerca do sistema. Um dos professores chega a acusar o desprestígio da disciplina, mas só; alguns alunos reclamam do privilégio do não literário nas aulas e da obrigatoriedade do cânone, mas nenhum aponta problemas na forma como a disciplina é tratada no ENEM, numa posição de sujeição total a um instrumento avaliativo em massa inatacável e, ao que parece, inabalável.

Talvez seja pedir demais, a quem vive no competitivo e pressionado ambiente das escolas privadas e cursos pré-Enem, que se arrisquem ao criticar o Exame e demandar mudanças que tornem a prova mais digna da disciplina Literatura. Sem questionamentos, porém; sem uma avaliação, nos termos que realizou Luft (2014), ganhar relevo e mais massa crítica dentro da sociedade, não haverá mudanças. Sem estas, todos os problemas e inconsistências relatadas continuarão a existir – só restará a resignação.

Aqui, é preciso lembrar da Clarice, no conto "As crianças chatas": "De dor e cansaço, ambos cochilam, no ninho da resignação. E eu não aguento a resignação"

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*. Editora: Pulo do Gato, 2012.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo, Cultrix, 1980. p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino Médio*, Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CAMARGO, Melise. Estratégias para a avaliação na aprendizagem baseada em problemas. In: LOPES, Renato; SILVA FILHO, Moacelio; ALVES, Neila; (Org.). *Aprendizagem baseada em Problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores*. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. p. 117-141. ebook.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. E-dicionário de Carlos Ceia, disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura/>. Carlos Ceia: s.v. "Literatura", E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <http://www.edtl.com.pt>, consultado em 03/02/2021.
- FERREIRA, Lívia. *A convivência com os textos*. São Paulo: UNESP Assis, 1970.
- FLORES, Onici. Como avaliar a compreensão leitora. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v 32 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1988.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.
- LUFT, Gabriela Fernanda Cé. *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) - Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/103887>.
- MARIA, Luzia. *O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?* São Paulo: Global.
- PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir a adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrin. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SOUZA, Renata Junqueira; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*, n 4, dezembro 2011, p. 1-21.
- TODOROV, Tzvetan. *Literatura em Perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ

Graduada em Letras / Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: larissa.silva.costa@ilc.ufpa.br

A PICHANÇA/GRAFITE: DOIS ELEMENTOS FORMADORES DE UMA SOCIABILIDADE, ENTRE ALGUNS JOVENS NA CIDADE DE BELÉM (1985-1989)

*THE GRAFFITI/GRAPHITE: TWO FORMATIVE ELEMENTS OF A SOCIABILITY, AMONG
SOME YOUNG PEOPLE IN THE CITY OF BELÉM (1985-1989)*

*EL GRAFFITI: DOS ELEMENTOS FORMATIVOS DE UNA SOCIABILIDAD, ENTRE
ALGUNOS JÓVENES DE LA CIUDAD DE BELÉM (1985-1989)*

Edvan da Silva Conceição¹

¹Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo, apresentar o início de uma pesquisa sobre a pichação e o grafite na década de 1980, tendo em vista, que esta pesquisa deu base para a construção do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em História, intitulado "Pixo Logo Existo: Pichadores e Grafiteiros em Belém na Segunda Metade do Século XX, de 1985 a 1989", apresentado pelo discente Edvan da Silva Conceição, tendo como orientador o professor doutor Antonio Maurício Dias Costa. Assim sendo, este artigo estrutura-se em duas subdivisões que corresponde a introdução e os dois primeiros tópicos do primeiro capítulo, do trabalho citado anteriormente. O primeiro, busca apresentar o que seria pichação e grafite e o segundo estabelece de forma mais aprofundada, uma discussão entorno da presença da pichação e do grafite no cenário urbano da cidade de Belém durante os anos de 1985 e 1989, através dos jornais Diário do Pará e O Liberal, os dois tópicos se complementam, tendo em vista que estes são partes do primeiro capítulo que tem como título o mesmo utilizado neste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Pichação; Grafite; Juventude; Arte de Rua

ABSTRACT: This paper aims to present the beginning of a research on graffiti and graphite in the 1980s, bearing in mind that this research was the basis for the construction of the final paper for the Licentiate Degree in History, entitled "Pixo Logo Existo: Pichadores e Grafiteiros em Belém na Segunda Metade do Século XX, de 1985 a 1989", presented by the student Edvan da Silva Conceição, with professor Dr. Antônio Maurício Dias Costa as advisor. Therefore, this paper is structured in two subdivisions that correspond to the introduction and the first two topics of the first chapter, of the work mentioned above. The first seeks to show what would be graffiti and graphite, the second establishes more deeply, a discussion around the presence of graffiti and graphite in the urban setting of the Belém City during 1985 and 1989, through the newspapers Diário do Pará and O Liberal, the two topics complement each other, considering that these are parts of the first chapter whose title is the same as used in this paper.

KEYWORDS: Graffiti; Graphite; Youth; Street art

INTRODUÇÃO

O grafite tornou-se pano de fundo das grandes e pequenas vias e rodovias, onde está presente em diversos espaços, das avenidas mais movimentadas aos becos e vielas que recortam o cenário urbano das cidades espalhadas ao redor do mundo. Este pano de fundo mescla-se com as diversas paisagens que se fazem presentes nessas principais vias, tornando-se em alguns casos um mecanismo de visibilidade para muitos indivíduos que lutam constantemente por sua existência e permanência, bem como sua sobrevivência das mazelas deixadas pelo poder público em regiões historicamente abandonadas. Desta forma, este artigo tem como objetivo apresentar o início de uma pesquisa sobre a pichação e o grafite na década de 1980, tendo em vista, que esta pesquisa deu base para a construção do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em História, intitulado "Pixo Logo Existo: Pichadores e Grafiteiros em Belém na Segunda Metade do Século XX, de 1985 a 1989", apresentado pelo discente Edvan da Silva Conceição, tendo como orientador o professor doutor Antônio Maurício Dias Costa.

O trabalho de conclusão de curso, foi defendido na Universidade Federal do Pará, no final do primeiro semestre do ano de 2019, e foi aprovado com excelência perante a banca avaliadora compostas por professores da Faculdade de História da mesma instituição. Este artigo se constitui no primeiro capítulo do trabalho em questão, na qual, tivemos como objetivo apresentar uma discussão entorno do conceito de pichação e grafite, observando como estes eram trabalhados nos periódicos Diário do Pará e O Liberal, durante os anos de 1985 a 1989, na cidade de Belém no estado do Pará. Por motivos de delimitação de espaço, foi selecionado apenas este primeiro capítulo para dá corpo a este artigo. Sendo assim, sinalizamos que a discussão presente neste artigo é uma pequena parte do trabalho de conclusão do curso, que também é o início da pesquisa que buscou compreender tanto a pichação como o grafite no cenário urbano da cidade de Belém, durante a década de 1980.

Os elementos em questão tornam-se relevantes desde o seu surgimento, como forma de expressão sociopolítica e cultural, onde passaram a ser fortemente utilizados por indivíduos de diversas faixa-etárias, em destaque a juventude, que os insere dentro dos diversos cenários que perpassavam o cotidiano de cada um deles como, por exemplo, o bairro, a escola entre outros. Reconhecer-se pertencente a esse cenário urbano cujo espaço caracterizava-se por intensas trocas políticas, socioeconômicas e culturais, tornaram-se por muitas vezes conflitante para esses diversos jovens, destacando-se as várias visões de mundo que esses carregam consigo e que os caracterizam em suas múltiplas realidades, tornando-se assim, um símbolo importante dentro do processo de estabelecimento de redes de sociabilidade que começam a ser construídas e fortalecidas.

Para entendermos a juventude, necessitamos levar em consideração não só fatores biológicos, mas os político-sociais e entender que existe uma diversidade dentro desse período de transição entre a infância e a vida adulta, levando-os a perceber que não existe uma juventude homogênea, uniforme e que se comporta e almeja as mesmas coisas. A diversidade presente nesse período é reflexo de diversos fatores que refletem as simbologias que se somam a outros elementos, passando a compor a formação identitária do indivíduo. Segundo Pais (1993),

A juventude tanto pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, principalmente definida em termos etários, como também pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes entre si. (PAIS, 1993, p. 34-35).

Pais (1993) compreende a juventude sendo influenciada por esses elementos externos, pertencentes a realidades diferentes. Para Campos (2007), destaca-se que a representação mais difundida sobre essa fase da vida seria como “psicologicamente e socialmente instável, conturbada, frágil e perigosa, conseqüentemente motivo de preocupação, objeto de cuidados e alvo de políticas de integração e normalização”. (CAMPOS, 2007, p. 95). Tornar a juventude em uma fase que inspira cuidados, transformando esses indivíduos que estão em processos múltiplos de autoafirmação em seres problemáticos, simplificando-os de forma negativa sem levar em

consideração as suas contribuições para os processos de construção das redes de sociabilidade que formam o cenário urbano, torna-se problemático para o desenvolvimento dos mesmos como indivíduos detentores de direitos e deveres.

As juventudes passam a ser uma condição social e um tipo de representação social. De um lado, há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa-etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse período da vida. De uma forma geral, pode-se dizer que a entrada na juventude se faz pela adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É diante deste contexto que presenciamos o possível primeiro contato destes jovens com a pichação e o grafite. Esse processo de transição requer em muitos casos instrumentos que sirvam para esses jovens como um mecanismo de interação social. A escola se torna um dos principais palcos, a onde esse jovem vai desenvolver os primeiros contatos com a pichação e o grafite, o riscar a cadeira com o seu nome se torna um dos primeiros pinchos desse indivíduo. Segundo o relato de um dos entrevistados que compõe parte das fontes utilizadas para a construção deste trabalho, destaca o início de sua prática pichadora no período da escola,

Eu comecei a pinchar com 12 anos, muito cedo logo na escola, a escola era como se fosse a galeria aberta para quem queria saber algum reconhecimento que não era dado, muitos de nós, sentia a necessidade de ser reconhecido sabe, ser visto e a pichação era a sacada naquele momento. ("M'Pris", 41 anos de idade, pintor e desenhista, entrevistado em 15/02/2019).

A pichação e o grafite começam a ganhar vida nos bancos das escolas e outros espaços mais reservados, até chegar nos muros da cidade, transformando-se em mecanismos de comunicação para muitos desses jovens, como observamos no relato acima. No caso do movimento de estudantes de Paris em maio de 1968, abordado pelo autor Michel Thiollent que dentre outros temas, trata a utilização da pichação por grupos "anarquistas ou situacionistas" (THIOLLENT, 1998, p.75), como meio de fomentar o espírito contestador da população contra toda aquela repressão, destaca-se entre os slogans o "É proibido proibir" que estampavam os muros de Paris. A pichação naquele momento se caracterizava como um meio de comunicação alternativo para esses grupos, que estavam dentro dessas juventudes parisienses e buscavam de alguma forma expor toda a sua indignação com o sistema vigente.

No Brasil a situação não é muito diferente. Entre 1960 e 1970, até meados de 1980, o país encontrava-se em um regime de ditadura civil militar, na qual, os meios de comunicação e as diversas formas de expressão passavam por regulações e censuras. No entanto, mesmo dentro desse processo de extrema repressão, observamos o início da pichação e do grafite como um dos meios utilizados para gritar as ideias de oposição ao regime ditatorial civil militar, vigente naquele período.

O primeiro registro de pichação como arte no Brasil foi o emblemático "Abaixo a Ditadura". Era o começo da *streetart* brasileira. A pichação política nasceu no meio universitário, na década de 1960, com influência do movimento estudantil de maio de 68 francês. As inscrições eram simples, pois demandavam agilidade para escapar da repressão policial. Com o passar do tempo, as inscrições foram difundidas pelo meio urbano, fazendo surgir pichações não só em

muros, mas em construções públicas e viadutos. Nenhuma das pichações vinha assinada, elas traziam apenas a ideia de contrariedade ao regime. (Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/obras/pichacaoabaixoditadura1968/>. Acessado em: 12/06/2019).

Desta forma, é observado o início da prática da pichação e do grafite em dois momentos, o que surge nos bancos da escola como forma de materialização da busca por um reconhecimento, por uma forma de existir, e outra ligado a um cenário político bem mais amplo, porém, como forma de impor as múltiplas insatisfações contra o sistema vigente, a pichação neste momento fixava a voz de grupos que lutavam contra a repressão presente naquele cenário. Sendo assim, saiu das cadeiras escolares, ganhou os muros das cidades e se transformou em um meio de comunicação alternativo, mas de fato o que seria pichação e grafite?

Assim sendo, este artigo estrutura-se em duas subdivisões que corresponde a introdução e os dois primeiros tópicos do primeiro capítulo, do trabalho de conclusão do curso citado no início deste artigo. O primeiro tópico busca apresentar o que seria pichação e grafite tendo como aporte teórico Schultz (2010); Cascardo (2012); Arce (1999), entre outros, utilizando também o discurso presente nos jornais Diário do Pará e O Liberal durante os anos de 1985 e 1989. O segundo tópico estabelece de forma mais aprofundada uma discussão entorno da presença da pichação e do grafite no cenário de Belém durante os anos de 1985 e 1989, através dos jornais Diário do Pará e O Liberal, com isso observaremos como a imprensa retrata esses dois movimentos que estavam em processo de ampla expansão. Os dois tópicos se complementam, tendo em vista que estes são partes do primeiro capítulo que tem como título o mesmo utilizado neste artigo.

PICHAÇÃO/GRAFITE: SIGNIFICADOS E VARIAÇÕES

A pichação e o grafite são elementos com fortes características urbanas, que se apresentam nesse cenário como elementos simbólicos de demarcação territorial, o seu caráter ilegal ou legal se desenvolve no formato que esses elementos se apresentam, tendo em vista que ambas as formas de expressões ainda estavam em processos de definição jurídica na legislação brasileira durante a década de 1980.

Schultz (2010) destaca,

Grafite tem origem no termo italiano *grafito*, que deriva do latim *graphitum*. Inicialmente, designou um estilete utilizado para escrever sobre placas de cera. Posteriormente, a forma plural, *graffiti*, nomeou as inscrições gravadas na pré-história e na Roma antiga. Em 1965, a palavra *graffiti* foi utilizada para definir as pichações com spray e, nos anos 70, para indicar as modernas pinturas feitas com a mesma tinta. O termo pichação remete as inscrições realizadas com piche em muros na antiga Roma. Adquiriu arbitrariamente uma conotação pejorativa, quando se tornou uma prática de protesto social nos bairros periféricos de Nova Iorque, na década de 1960, e, mais tarde, quando foi utilizado por torcidas organizadas em práticas ilegais ou por grupos de controle do narcotráfico, mais especificamente nos bairros do Bronx e Harlem. (Schultz, 2010. p. 2560).

Para Cascardo (2012),

O termo utilizado internacionalmente para definir essa forma de expressão visual é *graffiti*, plural da palavra italiana *grafito* que significa inscrição. [...] o termo *graffiti* detém significações

diferentes das atribuídas pelos brasileiros, englobando o que também chamamos de pichação. [...] utilizarei o termo "grafite", em português, para as inscrições e desenhos feitos nas ruas e muros, aceitas pela sociedade e o termo "pichação" para o que é tido como vandalismo ou sujeira. (CASCARDO, 2012. p. 94).

Essa separação entre termos apresentada por Cascardo (2012), é observada nas fontes utilizadas para a construção deste trabalho, por isso utilizaremos o termo pichação e grafite em português. No entanto, de 1985 a 1988, observamos a junção entre pichação e grafite, em um momento apresentando-se nos jornais¹ como ato criminoso, e em um segundo momento a separação entre eles, a pichação continua sendo reconhecida como ato criminoso e o grafite passa a ser visto como artes plásticas. No ano de 1989, observamos uma intensa discussão nas páginas dos jornais² Diário do Pará e O Liberal sobre a separação entre pichação e grafite na legislação municipal da cidade de Belém.

Essas discussões podem ser reflexo de um movimento que ganhava o mundo através do movimento do hip hop. Segundo Arce (1999),

O hip hop, expressão que cresceu durante as décadas de 70 e 80 nas comunidades afro-americanas e latinas dos Estados Unidos, incorpora *breakdance*, *rap* e *grafite* e foi um dos grandes fenômenos de renovação cultural etno/juvenil das últimas três décadas. (ARCE, 1999, p. 90).

Esse movimento foi incorporado por indivíduos que buscavam uma nova forma de se expressar. Se expandiu pelo mundo através da indústria cultural, tornando-se presente em diversos filmes, clipes e discos. Dentro desse movimento, destacamos as ações dos grafiteiros que se materializavam tanto em inscrições simples como em traços mais elaborados. A pichação e o grafite são em muitos casos uma forma de assinatura, nascendo nesse cenário as reivindicações e protestos, o muro se torna o espaço dessa forma de expressão política, social e cultural, segundo Campos (2007) "o graffiti está ligado fisicamente ao seu lugar de nascimento, o muro". (CAMPOS, 2007, p. 252).

Campos (2007), compreende que a pichação e o grafite são linguagens ligadas ao seu suporte, independente da sua qualidade, deve estar exposta no espaço público, com alta visibilidade, de forma que atinja o máximo de pessoas possíveis. O muro serviu como suporte de escrita para diversos movimentos,

Se o muro é o lugar de ordem e harmonia, também é lugar de confronto e desobediência. Este é um espaço que é apropriado por diferentes pessoas, grupos e instituições, com objetivos, funções e poderes diferenciado. É, portanto, lugar de disputa, arena de confrontos simbólicos e recursos cobiçados. (CAMPOS, 2007, p. 252).

Desta forma, o autor compreende o muro como um desses espaços de luta, um espaço que serve para amplificar a busca por esse reconhecimento social. Ligação entre um ato e um espaço,

¹ Jornais Diário do Pará e O Liberal, 1985 a 1989. Disponíveis na hemeroteca digital.

² Os jornais utilizados como fonte para a construção deste trabalho, e que apresentam as discussões entorno do grafite e da pichação estão disponíveis na Hemeroteca Digital, organizados conforme os anos de publicação, pelo fato de ser uma quantidade razoavelmente grande, torna-se impossível de serem apresentados na íntegra, desta forma segue o endereço eletrônico do site: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

que pode ser o muro ou a cadeira da escola, independente do espaço de surgimento, a pichação ou o grafite deve ser visto pelo maior número de pessoas possíveis. Essa busca por visibilidade fazia com que todos os espaços se tornassem alvos dessa prática. O medo de ter o muro da casa atacado/depredado, ver o patrimônio público todo pichado/riscado fez com que as denúncias se multiplicassem nos jornais, tornando-se frequente a construção de uma caracterização desses indivíduos como marginais, gerando assim em torno desses indivíduos um sentimento de temor e de um certo respeito entre os praticantes do grafite e da pichação.

A matéria do jornal O Liberal publicada em 04 de outubro de 1989, demonstra o que já foi expresso anteriormente, o medo de ter seu patrimônio atacado por estes indivíduos, ou pelo menos assim era apresentada nas matérias, como segue abaixo.

IMAGEM 1: Recorte Jornal O Liberal, 04 de outubro de 1989.



Fonte:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=761036&pasta=ano%20198&pesq=guerrilha%20ao%20spray>. Disponível: Hemeroteca digital.

Observamos também que a pichação era identificada em alguns jornais analisados como instrumento de divulgação para determinados partidos políticos, em períodos de campanhas eleitorais, como observamos no recorte abaixo do jornal Diário do Pará, que descreve uma ação de enfrentamento a esses meios utilizados pelos partidos políticos para propagar as candidaturas dos seus políticos. É interessante perceber na notícia, a ênfase em assegurar a igualdade de tempo e espaço para que ambos os políticos e partidos pudessem divulgar suas propostas de campanhas, deve-se de fato assegurar o multipartidarismo nos espaços de imprensa, e não privilegiar um ou outro partido político. Essa ação foi organizada pelo Tribunal Regional Eleitor

IMAGEM 2: Recorte do Jornal Diário do Pará, 10 de novembro de 1985.

EM entrevista exclusiva ao DIÁRIO DO PARÁ, o presidente do Tribunal Regional Eleitoral, desembargador Nelson Amorim, revela que, além da colagem de cartazes em locais proibidos e da pichação de muros, o TRE vai acabar com a propaganda disfarçada de candidatos às eleições de 15 de novembro nas emissoras de rádio e de televisão, fazendo cumprir, assim, a legislação eleitoral. Há entendimento no TRE no sentido de que não estão proibidos os debates e as entrevistas nas emissoras, mas desde que sejam cuidados candidatos de todos os partidos. Em consequência, deverá ter que cessar o favorecimento aos candidatos do PDS, que têm usado e abusado do rádio e da TV, de forma velada e às vezes nem tão velada.

Fonte:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=644781&pesq=picha%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20198>. Disponível: Hemeroteca digital.

Sendo assim, observamos a multiplicidade no discurso apresentado sobre a pichação e o grafite nos jornais analisados, presentes tanto em questões ligados a construção de um ato de vandalismo como um possível mecanismo de propaganda política. Dentro de uma amplitude nas diversas formas de utilização da pichação e do grafite, observamos a intensificação dos estudos desses fenômenos que se faziam mais presentes, como vemos na matéria abaixo do jornal O Liberal de 9 de janeiro de 1989.

IMAGEM 3: Recorte Jornal O liberal, 09 de janeiro de 1989

Fenômeno da pichação em estudos

O Centro de Defesa do Menor está realizando estudos sobre a pichação dos muros da cidade e de princípio já definiu que o fenômeno, além de simples vandalismo, tem um caráter de desafio, muitas vezes entre organizações que cobram até juramento de fidelidade de seus membros. O assunto está com detalhes na coluna "Espaço Católico". (Página 4).

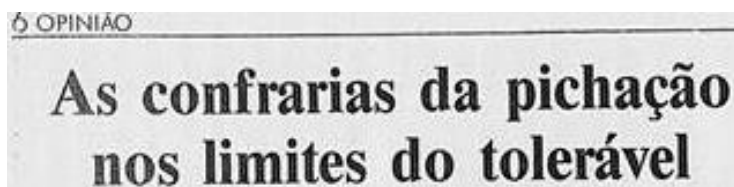
Fonte:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=761036&pesq=picha%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20198>. Disponível: Hemeroteca digital.

O pequeno enunciado que direciona o leitor a outra página do periódico, no qual, descreve-se articulações construídas entre o Centro de Defesa do Menor³ que tem por objetivo a defesa jurídica de crianças e adolescentes vítimas de crimes, criado em 1983. A articulação entre movimentos e entidades governamentais e não governamentais deram origem ao fórum de debate sobre a pichação, que tinha entre outros objetivos a identificação dos indivíduos envolvidos com a pichação naquele ano (1989). Entender a dinâmica de atuação, o que estimulava a prática da pichação e como esses jovens se organizavam era os principais pontos levantados dentro desse fórum.⁴

Transformando-se em objeto de estudo, a pichação e o grafite apresentam o desenrolar de uma rede de sociabilidade que se torna mais visível a medida que grupos se formam, regras se criam e passa-se a observar a construção de fortes laços de acolhimento e reconhecimento entre os membros dessas redes. Esses grupos de pichadores e grafiteiros se tornaram cada vez mais numerosos, em uma das matérias do jornal O Liberal, na sessão do caderno Opinião publicado em 30 de novembro de 1989, traz o seguinte título,

IMAGEM 4: Recorte Jornal O Liberal, 30 de novembro de 1989.



Fonte:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=761036&pastq=ano%20198&pesq=22504>. Disponível: Hemeroteca digital.

A formação de confrarias voltadas para a pichação, segundo o jornal ganhava grandes proporções, na qual, esses grupos possuíam ramificações que acabavam chegando ao mundo do crime. Esses grupos agiam à noite e a pichação era enxergada segundo a matéria como uma "febre", que se projetava sobre o espírito contestador desses jovens, que estavam empenhados a desconstruir "comportamentos supostamente considerados retrógrados, ultrapassados, conservadores e caretas". A organização de "confrarias" de pichadores e grafiteiros seriam a mesma coisa, "O cidadão que vê a sua casa emporcalhada, pichada com garatujas que nada significam, a não ser para os iniciados nos mistérios da confraria do grafite". (O Liberal, 30 de novembro de 1989, caderno Opinião, p. 6).

Paralelo a essas publicações, observamos outras publicações que separam a atuação do pichador e do grafiteiro, como é observado no jornal o Diário do Pará que apresenta uma matéria publicada em 14 de março de 1989, na qual, o jornal separa a atuação do pichador e do grafiteiro,

³ Verificar Movimento de Emaus. Disponível em: <http://movimentodeemaus.org/v2/emaus/?id=110>. Acessado em: 04/07/2019.

⁴ Verificar Hemeroteca digital. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=761036&pesq=picha%C3%A7%C3%A3o&pastq=ano%20198>. Acessado em: 04/07/2019.

caracterizando a primeira como vandalismo e a segunda como arte, destaca também a ação do grafiteiro no combate ao pichador, colocando-os em grupos diferentes e rivais.

A separação desses grupos era uma forma de enfraquecer a propagação do “espírito” pichador e controlar o “espírito” grafiteiro, pois este último passava a combater as ações deste primeiro, colocados em campos separados em alguns momentos e identificados como a mesma coisa em outros.

IMAGEM 5: Recorte Jornal Diário do Pará, 14 de março de 1989.



Fonte:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=644781&pasta=ano%20198&pesq=02058>.

Disponível: Hemeroteca digital.

A matéria vinculada no caderno de estética urbana, apresenta o grafite como arte polêmica, e que estava na busca por espaço nesse cenário urbano tomado pela pichação. Nessa matéria, o grafiteiro é apresentado como opositor ao pichador, e sua arte passa a ser pensada como mecanismo de combate a pichação. Mas até que ponto essa separação entre os dois movimentos e seus indivíduos é válida na perspectiva de quem realmente aplicava as suas marcas pela cidade, a matéria do jornal nos traz o olhar de um escritor, de um reporte, e de uma equipe de direção que na maioria das vezes nunca tiveram contato com esse pichador/grafiteiro, desta forma não apresentando o posicionamento dos indivíduos envolvidos na prática da pichação e do grafite.

Segundo Moisés Sarraf no texto “Um risco, um pixo e um grafite: como o muro reflete a cidade à beira dos seus 400 anos”, publicado no site outros 400.com.br em 19 de novembro de 2015. Traz o olhar de alguns grafiteiros entre eles um dos entrevistados para a construção deste trabalho. “Dog” pichador e grafiteiro, nos demonstra a mistura que se faz presente entre a pichação e o grafite no cenário urbano de Belém desde a década de 1980, e que está presente até os dias atuais. Em uma das ações de “Dog”, nota-se de certa forma o conforto que está presente quando se refere ao grafite. Fazer grafite é permitido, ao contrário de fazer pichação, tendo em vista que o grafite a partir de 1980, passa a se

fazer mais presente em determinados espaços como as bienais de arte⁵ espalhadas pelo país, ao contrário da pichação que continuaria a ser identificada como ato de vandalismo logo caracterizada como criminalidade.

Ele atacou as ruas do Reduto com uma necessidade inerente: riscar. Depois de uma caminhada, tirou da mochila uma lata de tinta preta à base d'água e uma lata de spray também preto. Mirou uma "tela" linda, limpinha, pronta para receber a marca do Dog. Quando se preparou, sacou o movimento de um guarda sem farda que desligou o radinho. Achou melhor conversar. Apresentou-se como estudante de Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA), explicou que o que estava fazendo era... arte. Era de se esperar que o guarda não desse ouvido. Ao lado, estava o proprietário do muro a ser pixado, que também entrou na conversa. Era de se esperar que o proprietário, imediatamente, chamasse a polícia. O "Dog-viralata" gastou lábia, argumentou sobre as precárias condições das artes em Belém, dialogou, enfim. (SARRAF, 2015).

A definição e a separação entre a pichação e o grafite passam a expressar os marcos legais a nível nacional, presente na constituição brasileira, só a partir de 2011 com o decreto de lei 12.408 de 25 de maio de 2011, que tem por finalidade a alteração do artigo 65, da lei 9.605/98, que separa a pichação do grafite. Mas quem de fato separa e define a pichação e o grafite é quem o pratica. Os indivíduos envolvidos nesse movimento souberam "absorver" as separações que o Estado se preocupou em criar para que pudesse tentar controlar aquilo que estava incontrolável, e que aparentemente ainda está, observamos no artigo de Sarraf, (2015), alguns posicionamentos de pichadores e grafiteiros, sobre as definições do que é pichar e grafitar.

O mais legal é isso, pois quando tu me pedes uma definição, eu vou te dizer: "mano, não tem definição", arremata Luizan. "A definição é o Brother que tá lá na parede dando o caralho, entendeu? Essa é a cena". Já o Léu, o Leônidas, pichador das antigas, diz que "a diferença é a ideia deles". "A ideia de grafiteiro é mais comercial. Eles acham que, fazendo grafite, vão ganhar dinheiro, vão fazer outdoor, vão fazer placa. Pixador não quer saber disso, não. Ele quer saber de tá com o nome dele lá em cima". Mas essa é a opinião do Léu. (SARRAF, 2015).

As concepções e definições sobre o que é de fato pichação e grafite variam entre os indivíduos que praticam. No entanto, a separação entre a pichação e o grafite já estava sendo pensada em Belém desde a década de 1980. Projetos políticos⁶ como o que foi apresentado na Câmara de Vereadores em Belém, pelos vereadores Willy Trindade (PTR) e Joaquim Passarinho (PDS), que discutia-se a necessidade de separar o vandalismo do movimento artístico que buscava se fazer presente no cenário urbano da cidade de Belém. Os muros do centro da cidade se tornaram um espaço de disputa, onde as diversas vezes gritavam os sentimentos, as angústias, a felicidade individual e coletiva desses indivíduos que estavam em processos de construção identitária, como expressa Arce, (1999),

O fenômeno do grafite, portanto, insere-se de maneira importante como parte da crise das identidades sociais. São jovens que reconstróem velhos referentes de identidade e que os utilizam para funcionar num novo contexto. Dessa maneira, participam da disputa cotidiana que estabelece a construção sócio cultural dos espaços, produzidos e produtores de

⁵ Verificar TAVARES, Jordana Falcão. *Graffiti o muro, a parede, a universidade e até a galeria*. IV Encontro de História da Arte – IFCH / UNICAMP. 2008.

⁶ Verificar em: <https://cμβelem.iusbrasil.com.br/legislacao/588046/lei-7471-89>.

complexas redes de relações sociais que nos oferecem os discursos dos diferentes setores. (ARCE, 1999, p. 138).

Esses jovens levaram os riscos das cadeiras e dos muros para as folhas dos jornais, fazendo com que a sua popularidade se fortalecesse e ocupasse espaços que até o momento não eram pensados para esses indivíduos.

PICHAÇÃO E GRAFITE NOS JORNAIS O LIBERAL E DIÁRIO DO PARÁ EM BELÉM (1985-1989)

Os jornais O Liberal e Diário do Pará durante os anos de 1985 a 1989, caracterizam-se como importantes veículos de informação, concorrentes e de linhas políticas opostas, transformavam-se em mecanismos de propaganda política, com lados políticos bem definidos. Segundo Castro (2014),

O jornal O Liberal foi fundado em 15 de novembro de 1946 por Moura Carvalho e outros nomes para ser um órgão de propaganda dos membros do Partido Social Democrático, chefiado por Magalhães Barata. As primeiras disputas de poder se dão a ver logo nas primeiras edições do vespertino diário, inclusive na capa, destacando que o seu primeiro rival foi o jornal Folha do Norte, já que o Diário do Pará só surgiu em 1982. (CASTRO, 2014, p. 3).

O jornal passou por modificações no corpo editorial, porém, sem perder o seu teor político-partidário. Em 1966, Romulo Maiorana assume a direção do jornal, jornalista e proprietário da Delta Publicidade, assume a direção do periódico que passa a ter como slogan "Vespertino Independente" (CASTRO, 2014, p. 5). As modificações na estrutura do jornal foram além do slogan, com tudo o periódico permaneceu como um mecanismo para a promoção de alguns políticos.

O Liberal na administração de Romulo Maiorana ganhou mais colunas sociais, políticas, policial e mais destaque ao noticiário esportivo. As mudanças editoriais não afastaram, no entanto, o jornal de sua vinculação político-partidária, pois naquele mesmo ano, o leitor já começou a verificar, claramente, nas páginas do periódico o lado político do mesmo, pois várias capas estamparam um anúncio, pedindo votos para o coronel Jarbas Passarinho para o Senado Federal. (CASTRO, 2014, p. 5).

Seguindo a linha do O Liberal, observamos a criação do jornal Diário do Pará "criado em 22 de agosto de 1982, com o propósito de dar sustentação à carreira política do senador Jáder Barbalho (PMDB). " (CASTRO, 2014, p. 6). O Diário do Pará surge com finalidades semelhantes ao O Liberal, palco de discussão política, rivalidades partidárias, são elementos que se misturam a demais informações nas páginas dos periódicos, a disputa pelo monopólio da imprensa no estado fazia parte de cenário mercadológico da informação, combustível para já inflamada disputa entre os dois jornais.

Segundo Castro (2014),

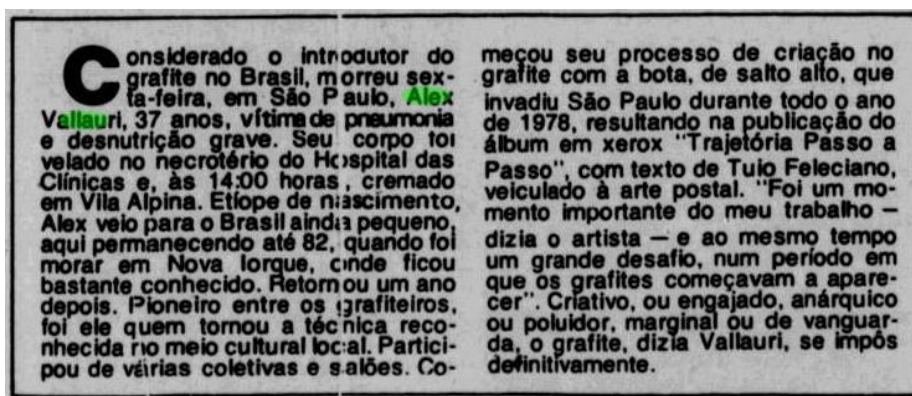
Algum tempo atrás, ninguém podia sequer pensar neste fato: O Liberal não ser mais o líder dos jornais. (...). Ninguém mais põe em dúvida que o Diário do Pará, do deputado federal Jader

Barbalho, deslocou O Liberal, dos Maiorana, de uma liderança na qual a publicação se manteve durante três décadas, em vários momentos superando os 90% de índice de leitura. Nem mesmo O Liberal questiona essa nova e surpreendente situação. Ao contrário: a empresa vem recuando de posição, ficando num lugar cada vez mais distanciado do concorrente, algo inimaginável pouco tempo atrás". (CASTRO, 2014, p. 8. Apud. PINTO, 2008, p.1).

A rivalidade dos periódicos é marcada por vários enunciados que envolvem políticos de partidos opostos, e dentro desse cenário observamos a pichação e o grafite, que também em um dado momento são utilizados como mecanismos de propaganda política. Ironia, já que a pichação e o grafite ganham força com a luta contra sistemas políticos autoritários, como observamos no maio de 68 na França expresso anteriormente.

A pichação e o grafite dentro da década de 1980, começa a aparecer com mais frequência a partir de 1985, conforme a análise realizada nos periódicos O Liberal e Diário do Pará de 1980 a 1989, disponível na hemeroteca digital. Uma das questões observadas é que até 1984, a maioria das notícias pautavam só a questão da pichação. Quase não se via a presença do termo grafite seja ele ligado a criminalidade ou não. No entanto, a partir de 1985, começa-se a presenciar com mais frequência a pichação e o grafite sejam eles juntos caracterizando um ato de vandalismo, ou separados passando o grafite ao campo da arte e a pichação permanecendo como vandalismo e ato criminoso. Segundo Arce, (1999), "O auge do grafiteiro (ou das pichações) no Brasil se deu no ano de 1984, quando se destacaram pichadores como Jam e Rolê, da área da Tijuca, os quais se tornaram figuras mitificadas pela grande quantidade de marcas que imprimiram na cidade do Rio". (ARCE, 1999, p. 132). Anos depois o jornal Diário do Pará publicaria uma matéria que apresentou um outro grafiteiro que se tornou conhecido em São Paulo, devido a sua inserção em outros espaços como a bienal de arte em 1987.

IMAGEM 6: Recorte Jornal Diário do Pará, 19 de março de 1989.



Fonte:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=644781&pasta=ano%20198&pe sq=01351>. Disponível: Hemeroteca digital.

A nota de falecimento expressada acima do grafiteiro Alex Vallauri no jornal Diário do Pará na cidade de Belém, demonstrava um canal de informação impresso que apresentava um grafiteiro como artista a nível nacional. A notícia apresenta um resumo da trajetória de vida do mesmo. Vallauri dividia opiniões entre ser reconhecido como artista ou não, reflexo do movimento

ao qual, se tornou um forte representante, seus grafites chamaram tanta atenção que lhe rendeu um lugar na história desse movimento no Brasil, "Sua morte precoce, em 1987, de certa maneira encerra o primeiro ciclo do grafite no Brasil. No dia 27 de março, data do aniversário de sua morte, comemora-se o Dia Nacional do Grafite, em algumas cidades brasileiras" (MAC USP, 2004).

Em Belém, na década de 1980, a juventude se inspirava em alguns elementos que chegavam via revista, via ondas sonoras e televisivas de outras cidades do Brasil e do mundo, especialmente São Paulo e Nova York, como observamos na matéria acima do Diário do Pará, que destaca um grafiteiro de São Paulo que tornou-se referência do grafite, passando a ser conhecido em Nova York onde passou um tempo da sua vida e principalmente no Brasil onde influenciava boa parte desse movimento, que passava a fazer parte da vida de muitos jovens na cidade de Belém. A pichação e o grafite tornavam-se cada vez mais, assuntos presentes nas folhas dos jornais.

Nas barcas da galera, virada das décadas de 1980 e 1990, a moçada se reunia para ir às aparelhagens, onde o som era o brega, mas também o *House*, o *Pamperape* era a trilha sonora. As pichações passaram às capas dos jornais, os pichadores viraram celebridades da cena. (SARRAF,2015).

Esse cenário cultural quase sempre era apresentado nos jornais, o caderno cultural trazia as tendências da época, apresentava-se o que estava no auge no momento, quando não o caderno policial, que imprimia a outra realidade desse cenário cultural e a pichação e o grafite recortavam a cena. A imprensa ao longo da história desenvolveu vários papéis importantes, segundo Carvalho (2013),

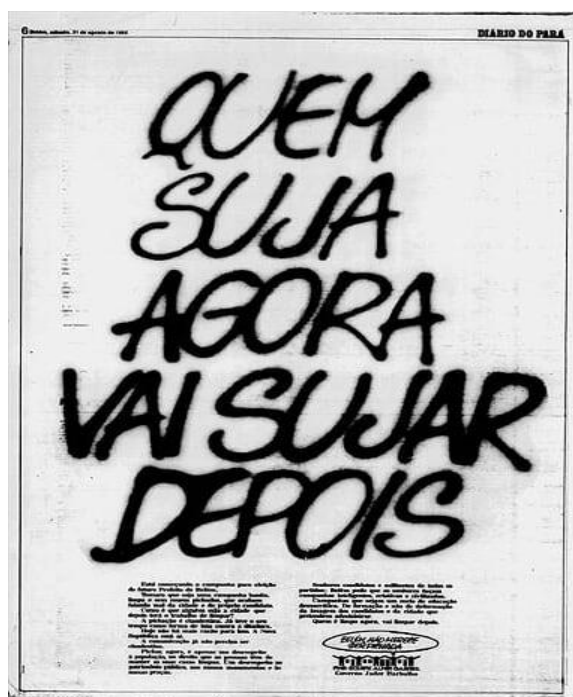
O fluxo de informações divulgadas na imprensa pode orientar a opinião das pessoas, por isso destaca o papel e a influência da mídia impressa no cotidiano social e no comportamento das pessoas. De acordo com Sodré, os jornais impressos (e os outros meios de comunicação) não só "informam", como também "opinam" – o que observamos nas posturas políticas dos periódicos paraenses e brasileiros de uma forma geral. (CARVALHO, 2013. p.44).

As movimentações, comportamentos e modos de se expressar da juventude, estavam dentro desse veículo informativo que ao mesmo tempo apresentava uma notícia e também uma opinião. Observar a tentativa de separação entre pichação e grafite presente nas páginas dos jornais O Liberal e Diário do Pará, começava com a tentativa de identificação entre o que seria criminalidade e o que seria arte dentro dos moldes do grafite, tornando-se interessante para o mesmo que ainda era muito recente dentro de uma análise artística. Ainda podemos observar nas páginas dos jornais analisados a criminalização da pichação, apresentada não só como um ato juvenil de rebeldia, mas também uma ação orquestrada por diversos grupos.

A notícia apresentada a baixo no jornal Diário do Pará em 31 de agosto de 1985, destaca a campanha "Belém não merece ser pichada" organizada pelo governo de Jáder Barbalho. A matéria traz o seguinte título "quem suja agora vai sujar depois", seguido de um pequeno texto, na qual, destacamos pontos que apresentam uma modificação do sentido de pichar entre as décadas de 1970 e 1980. Pois "em 70 pichar era uma forma de

luta contra a ditadura. Hoje não há mais razão para isso a república está aí" (Diário do Pará, 31 de agosto de 1985).

IMAGEM 7: Recorte de jornal Diário do Pará, 31 de ago. de 1989.



Fonte:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=644781&pasta=ano%20198&pesq=00867>. Disponível: Hemeroteca digital.

A pichação não seria mais encarada como uma forma de luta e resistência contra o regime autoritário, até porque esse mesmo já não se fazia mais presente no cenário político brasileiro a partir de 1985. Na década de 1980, a pichação seria tratada como ato de vandalismo contra a propriedade privada e pública, e que jamais deveria ser utilizada como meio de propagar propagandas políticas em períodos eleitorais. Desta forma, a notícia buscava conscientizar partidos políticos e militantes envolvidos nessa lógica de disputa política e partidária.

A presença nas páginas dos jornais desse período, era uma forma de legitimar a existência desses fenômenos que não estavam mais só no exterior, nos Estados Unidos ou na Europa, e sim estava aqui nas cadeiras das escolas, nos muros das cidades, nas ações políticas coletivas e individuais, que se misturavam no fluxo urbano com outros elementos que passavam a fazer parte do cotidiano no cenário urbano da cidade de Belém.

CONCLUSÃO

Desta forma, concluímos que a concretização de um olhar artístico sobre o movimento do grafite e a reafirmação da criminalização da pichação estimulou discussões a respeito desses

movimentos, que já se faziam presente no cenário internacional e que se desdobraram nos jornais citados acima. Compreender os discursos presentes nesses jornais torna-se importante, para observarmos a presença desses fenômenos no cenário social da cidade de Belém, durante o período analisado, observando as múltiplas realidades que se congregam no ato de pichar e grafitar. Destacamos também, que esta conclusão é parcial, pois, os tópicos trabalhados aqui são uma pequena parte de um todo, ou seja, são o início do primeiro capítulo do trabalho citado no início deste artigo.

Sendo assim, a parte apresentada neste artigo pretendeu contribuir para a produção historiográfica relacionada ao objeto de estudo analisado, entendendo-se que os estudos relacionados a pichação e o grafite tende-se a aprofundar-se ainda mais, pois este é um fenômeno que ainda se encontra bem vivo, não mais apenas no cenário urbano, mais em diversos outros espaços espalhados ao redor do mundo.

REFERÊNCIAS

ARCER, José Manuel Valenzuela. *Vida de Barro Duro: cultura popular juvenil e grafite*. Tradução de Heloisa B. S. Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

AJZENBERG, Elza. *Alex Vallauri Asmara*, Etiópia, 1949. MAC USP. São Paulo, 2004.

BANDEIRA, Ronaldo. *Reporte Diário: Publicidade*. Diário do Pará, Belém, 10. Nov. 1985. Caderno política. P. 3. Ed. 00927. Disponível:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=644781&pesq=picha%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20198> Acessado em: 13/06/2019.

Belém. Lei 7.471 de 16 de novembro de 1989

<https://cmbelem.jusbrasil.com.br/legislacao/588046/lei-7471-89>. Acessado em: 11/06/2019.

COSTA, Rafael. *Graffiti: Grafiteiro quer seu trabalho na história da arte*. Diário do Pará, Belém. 19. jan. 1989. P. 6. Ed. 02005. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=644781&pasta=ano%20198&pesq=01351>

Acessado em: 13/06/2019.

CASCARDO, Ana Beatriz Soares. Grafite contemporâneo: da espontaneidade urbana à sua cooptação pelo mundo da arte. *Revista Musear*, ano 1- número 1. 2012.

CASTRO, Avelina Oliveira de. *A publicação de uma foto falsa no Diário do Pará: discursos, verdades e relações de poder*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte – Belém – PA. 2014.

CAMPOS, Ricardo Marnoto de Oliveira. *Pintando a cidade: uma abordagem antropológica ao grafite urbano*. Universidade Aberta, 2007

CARVALHO, Vanessa Brasil de. *A ciência na imprensa paraense em 130 anos: um estudo de três grandes jornais diários*. Universidade Federal do Pará; Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia; Belém, 2013.

"M'PRIS", 41 anos de idade, pintor e desenhista, entrevistado em 15/02/2019.

Memórias da Ditadura, disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/obras/pichacao-abaixo-ditadura-1968/>. Acessado em: 12/06/2019.

MAIORANA, Lucidéa. *Queixas: Pichadores nas mãos da polícia*. O liberal, Belém. 04. Out. 1989. Caderno cidade. P. 8. Ed. 22447. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=761036&pasta=ano%20198&pesq=guerrilha%20ao%20spray> Acessado em: 13/06/2019.

MAIORANA, Lucidéa. *As confrarias da pichação nos limites do tolerável*. O liberal, Belém. 30. nov. 1989. Caderno opinião. P. 6. Ed. 22504. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=761036&pasta=ano%20198&pesq=22504> Acessado em: 13/06/2019.

PRADO, Cimara do. *Arte urbana: o grafite contra-ataca no cenário urbano*. Diário do Pará, Belém. 14. mar. 1989. Ed. 02058. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=644781&pasta=ano%20198&pesq=02058> Acessado em: 13/06/2019.

ROQUE, Carlos. Diário do Pará, Belém, 31. Ago. 1989. P. 6. Ed. 00867. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=644781&pasta=ano%20198&pesq=00867> Acessado em: 13/06/2019.

SARRAF, Moisés. *Um risco, um pixo e um grafite: como o muro reflete a cidade à beira dos seus 400 anos*. 2015.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos. Faces da Juventude brasileira: entre o ideal e o real. *Estudos de Psicologia*, 17(3), Setembro-Dezembro/2012, 353-360.

SILVA, Alessandra Kely da. *Brasil e o legado da década de 1980: crise e orientação da política econômica*. XII congresso brasileiro de história da economia, 13º conferência internacional de História de empresas. 2017.

SCHULTZ, V. *Intervenções urbanas, arte e escola: experimentação e afectos no meio urbano e escolar*. 19º encontro da associação nacional de pesquisadores em artes plásticas "entre territórios". Cacheira, BA. 2010.

THIOLLENT, Michel. *Mai de 1968 em Paris: testemunho de um estudante*. Tempo social; Rev. Social. USP, São Paulo, outubro de 1998. p. 63-110.

EDVAN DA SILVA CONCEIÇÃO

<https://orcid.org/0000-0002-5459-4786>

Historiador, mestrando em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: edvan-silva1@hotmail.com

DIREITO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO TEÓRICO

THE RIGHT OF CHILDREN WITH DISABILITIES TO EDUCATION IN BRAZIL: A THEORETICAL STUDY

EL DERECHO DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD A LA EDUCACIÓN EN BRASIL: UN ESTUDIO TEÓRICO

Clarice Nascimento de Melo¹, Rarima Monteiro Gama² e Gleice Coelho Pereira³

¹Universidade Federal do Pará. Belém/PA, Brasil

²Universidade Federal do Pará. Belém/PA, Brasil

³Universidade Federal do Pará. Belém/PA, Brasil

RESUMO: A presente revisão de literatura tem como objetivo apresentar o histórico de construção dos principais direitos das PCD, e em especial das Crianças com Deficiência, à Educação Inclusiva, apontados na literatura selecionada, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica. A literatura indica que apesar dos avanços registrados no desenvolvimento no âmbito legislativo e das políticas públicas, iniciados no Brasil nas primeiras décadas do século XX, e destacados nos últimos 50 anos, problemas na formação docente, e relativos ao financiamento público da educação especial, constituem-se em ameaças aos direitos estabelecidos das PCD ao acesso à educação pública e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Educação Inclusiva, Crianças com Deficiência, Direito.

ABSTRACT: This literature review aims to present the history of the construction of the main rights of PWD, and especially of Children with Disabilities, to Inclusive Education, pointed out in the selected literature, using bibliographic research as methodology. The literature indicates that despite the advances registered in the development of legislation and public policy, which began in Brazil in the first decades of the twentieth century, and have been highlighted in the last 50 years, problems in teacher training and public funding for special education are threats to the established rights of PWD to access to public and quality education.

KEYWORDS: Special Education, Inclusive Education, Children with Disabilities, Law.

INTRODUÇÃO

A inclusão, no contexto educacional, implica em amplos aspectos e concepções, que incluem a matrícula obrigatória de pessoas com deficiência (PCD), a universalização do Ensino Fundamental, e ainda, por determinação legal foi incluído o ensino da história e cultura indígena e africana nos currículos da educação básica, e instituídas como modalidades da Educação Básica a Educação Escolar Quilombola, Indígena, do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (BRASIL, 1996).

A Educação Inclusiva consiste num paradigma educacional baseado nos direitos humanos, que prevê a indissociabilidade entre os valores de igualdade e diferença, avançando no sentido do conceito de equidade formal ao contextualizar as conjunturas históricas que impulsionaram a exclusão na escola, e em outros ambientes (BRASIL, 2008a).

Para Armstrong (2003 apud PLAISANCE, 2015), a integração escolar tem um alcance parcial, consistindo numa simples melhoria do especial. Diferenciam-se, por um lado, os alunos passíveis de integração, e aqueles que não o são. Os "integrados", do outro lado, mantêm o status de meros "visitantes" quando estão no ambiente escolar regular.

Plaisance (2015, p. 236) destaca três etapas de escolarização de Crianças com Deficiência (CCD): "a educação especial, que instaura uma cultura da separação; a educação integrativa, que instaura uma cultura visando à assimilação; a educação inclusiva, que instaura uma cultura da acolhida das diferenças e do compartilhamento das dependências".

As PCD representam 24% da população brasileira, constituindo quase 46 milhões de brasileiros, que, de acordo com o último censo populacional realizado em 2010, declararam possuir algum nível de dificuldade em pelo menos uma das funções motoras ou cognitivas mapeadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus), ou possuir deficiência mental ou intelectual. Entre essas pessoas, uma a cada 7,5% são CCD de até sete anos (IBGE, 2020).

A inclusão escolar da parcela significativa de pessoas com deficiência no Brasil, teve um dos seus principais marcos na Constituição de 1988, que definiu como princípios, em seus artigos 205 e 206, a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família", e o Ensino com base na "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988).

Além da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96), delibera que "a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil", devendo ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino" (MARCHESIN; TOZZO, 2015).

Surge a seguinte questão de pesquisa, que problematiza o tema da Educação Inclusiva, e norteia o desenvolvimento deste estudo no universo dos portadores de deficiência: quais são os direitos da PCD à Educação Inclusiva, de acordo com a literatura?

Portanto, o presente estudo tem como objetivo apresentar os possíveis avanços e desafios na construção dos direitos das PCD à educação inclusiva, apontados na literatura selecionada.

Com vistas ao cumprimento do objetivo, e resposta à questão norteadora, este trabalho utiliza a pesquisa bibliográfica, para a coleta de artigos com conteúdo disponível para o desenvolvimento de revisão de literatura e documentos oficiais do estado.

A questão de pesquisa é desenvolvida e explicada por teorias de diversos autores, com vistas ao embasamento teórico do problema proposto no trabalho (LUNA, 1997), o que é corroborado por Alves-Mazzotti (2002), que assinala a fundamentação do objetivo da revisão de literatura no desenvolvimento de uma contextualização para o problema, a partir da análise das possibilidades presentes nos estudos consultados, com vistas a construção do referencial teórico da pesquisa.

Nesse sentido, o levantamento da literatura nacional foi iniciado em 2018, em fontes de informações disponíveis na internet, SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e Google Acadêmico, com os descritores "Educação Inclusiva", "Pessoas com Deficiência", "Crianças com Deficiência", "Direito" e "Legislação".

Adotou-se como critério de seleção, a inclusão de estudos e documentos legais publicados entre 1996 e 2021, com a temática relativa aos descritores citados, inerentes aos direitos da PCD à Educação Inclusiva.

Dentre os 31 trabalhos selecionados, 8 são relativos a normativa nacional, consultadas para o desenvolvimento das deliberações legais acerca dos direitos da PCD, sendo, um de origem estadual, do Estado do Espírito Santo. 14 artigos de periódicos serviram de base para a discussão sobre a educação especial e as políticas públicas para a inclusão das PCD no Brasil. 3 livros foram adotados como referência para a definição metodológica do trabalho. As informações referentes a população de PCD no Brasil, além de outras informações estatísticas foram baseadas em 3 sites. Ainda, 3 trabalhos acadêmicos acerca da educação especial complementaram o quadro teórico deste trabalho.

Cabe ressaltar que esta revisão tem como objetivo o desenvolvimento de uma contextualização para o problema de pesquisa proposto, assim como a abordagem das possibilidades apontadas na literatura consultada, com vistas a concepção do referencial teórico dos nossos estudos (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Por conseguinte, por se tratar de uma revisão teórica, não é foco metodológico deste trabalho a integração (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014) e/ou interpretação de resultados, evidências ou características quantitativas da literatura utilizada para o desenvolvimento do referencial teórico.

Ainda, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois de acordo com Gomes (2014, p. 9), diferente da análise quantitativa, que busca "dados, indicadores e tendências observáveis", o estudo qualitativo "procura aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares de grupos mais ou menos delimitados", no caso deste trabalho, os direitos e as CCD, respectivamente.

DIREITO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS

A literatura selecionada revela um histórico de avanços e desafios na construção e defesa dos direitos das PCD à Educação Inclusiva.

Os gregos e romanos destacavam a figura do "cidadão saudável" através da mitologia, e dos dotes físicos de deuses como Hércules, Zeus e Afrodite, que não toleravam a fraqueza e a repugnância dos considerados "feios" (PLATT, 1999, p. 71).

Neste cenário, crianças deficientes eram sacrificadas, sob o pretexto da busca de corpos perfeitos, como ocorreu em Esparta, onde CCD eram mortas. (PESSOTTI, 1984 apud PEREIRA; SARAIVA, 2017). E no contexto educacional, a exaltação da condição física, considerada ideal, também foi vista no pensamento de grandes filósofos, como Platão, que associou um bom sistema educacional a formação de indivíduos belos (BRUNETTO, 1999).

As concepções de PCD são marcadas por um longo histórico de estigmatização, em estudos que associavam a deficiência ao pecado ou impureza na Antiguidade (PEREIRA; SARAIVA, 2017). Tal representação avançou para um sistema assistencialista no século VII, quando o rei Henrique, monarca da Inglaterra, estabeleceu a "Lei dos Pobres", que cobrava uma taxa dos súditos, denominada "Taxa de Caridade", com vistas ao auxílio dos deficientes. (GAYOSO, 2006).

Contudo, observa-se na literatura a recente inserção da PCD, e especificamente da CCD, na pauta dos direitos civis, iniciada no Brasil, com maior ênfase, a partir da década de 1970, mas expressas e consolidadas em leis apenas no século XXI.

Nesse sentido, verifica-se a importância das convenções internacionais sobre os direitos da PCD, que além da discussão e reivindicações sobre a nomenclatura e definição de deficiência, serviram como base em seus protocolos, que deram origem a legislação nacional que visa assegurar e promover condições de igualdade e inclusão dessa parcela da sociedade, principalmente com o advento da Constituição de 1988.

Em termos históricos, Borges e Costa (2019) classificam as políticas públicas de direitos em três fases: a negativista, liberal e social.

O período negativista, amplamente utilizado na história, é caracterizado pela total negação de direitos às PCD, como nas ações de extermínio de toda uma população desse segmento, como ocorreu na Segunda Guerra Mundial (BORGES; COSTA, 2019).

Sob o aspecto da assistência à CCD no Brasil, houve o estabelecimento de escolas especiais para crianças com deficiência mental (atualmente reconhecida como deficiência intelectual) no início do século XX, em escolas paralelas à educação pública, em virtude da omissão do Estado nessa esfera. Instituições como a Pestalozzi e Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) introduziram a educação especial nas décadas de 1940 e 1950, quando o uso dos termos excepcionais e portadores de necessidades especiais eram utilizados, e apesar da incorreção, ainda são veiculados na sociedade (MAIOR, 2017). A Emenda Constitucional Brasileira de 1969 não fazia alusão ao termo "deficiente", e sim a palavra "excepcional", ao apontar em seu artigo 175, parágrafo 4, que uma lei especial disporia sobre a educação desse segmento (LUCATO; GUERREIRO; CRUZ, 2010).

A clivagem social, segundo Plaisance (2015) começa a se atenuar em países desenvolvidos na década de 1970. Na França, durante os anos de 1960, havia a distinção entre crianças educáveis, semieducáveis e ineducáveis, validadas por grandes especialistas da Psiquiatria infantil, como Lafon e Launay, e até mesmo da Pedagogia, como Maurice Debesse. Nessa classificação, o Ministério da Saúde incumbia-se das instituições para os "ineducáveis", enquanto a pasta da Educação, das instituições para os chamados educáveis. E quando o possível compartilhamento de territórios se mostrava complexo e conflituoso no caso das crianças "semieducáveis", surgia a seguinte indagação: Quem deveria cuidar dessas crianças?

A partir dos anos de 1970, a ONU estabelece uma concepção inicial da situação das PCDs, e a sua inclusão na sociedade, objeto da Resolução n 30/ 3447, aprovada em sua Assembleia Geral, em dezembro de 1975, que implica no reconhecimento das consequências advindas da deficiência, vistas como vetores da desigualdade. Nessa discussão é introduzido o termo "reabilitação, que implica, de acordo com a entidade em (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2005 apud SOUZA; CARNEIRO, 2007):

Processo que visa a conseguir que pessoas com deficiências estejam em condições de alcançar e manter uma situação funcional ótima do ponto de vista físico, sensorial, intelectual,

psíquico ou social, de modo que conte com meios para modificar sua própria vida e ser mais independentes FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2005 apud SOUZA; CARNEIRO, 2007, p. 73).

Em 1978 a Emenda Constitucional em seu artigo único, além de introduzir o termo "deficiente", previu a garantia de melhoria de sua condição social e econômica, além de estabelecer a educação especial e gratuita (MIRANDA; CASTRO FILHO, 2018).

No contexto neoliberal, no conceito de *Laissez-Faire*, do Estado mínimo, fortalecido nas décadas de 1980 e 1990, seria inconcebível, por exemplo, obrigar legalmente a contratação de PCD por parte de empresas, quando o conceito de livre mercado é defendido nesta vertente econômica (BORGES; COSTA, 2019).

Sobre esse paradigma econômico e social, Dainêz (2009) ressalta a dificuldade de inclusão numa sociedade excludente, onde o modelo neoliberal, baseado na competitividade do mercado, vê a CCD a partir de suas deficiências, e não em suas potencialidades. A crença Neoliberal na chamada evolução natural da sociedade, nas habilidades naturais desenvolvidas de forma livre, apoia a segregação social. Nesse quadro, a existência da deficiência é entendida como um problema individual, de responsabilidade da família, cabendo a PCD se adequar à sociedade, e seu atendimento é compreendido como filantrópico-caritativo.

Continua, então, o dilema, que afeta a educação da CCD: onde colocar a criança deficiente? Em que rede ela deve aprender, no sistema geral de educação ou no sistema especial? Como se observa a relação entre esses sistemas de educação, considerando a afirmação Educação para Todos disseminada pelos documentos políticos? (DAINÊZ, 2009).

Quanto a nomenclatura nesse período, na Constituição de 1988 observa-se a adoção do termo "Pessoa Portadora de Deficiência", em virtude da mobilização do segmento, que defendia a exclusão de termos pejorativos, como "inválido", "incapaz", dentre outros (FONSECA, 2012).

No final do século XX, a LDB 9394/1996 assegurou às CCD, dentre outros direitos: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como docentes do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (SOUSA, 2021).

Sobre esse direito, ainda que a formação docente para a educação inclusiva não seja objeto deste estudo, cabe ressaltar que a lacuna na formação de professores é uma questão que ameaça os direitos à educação da CCD, e cujo problema é apontado por Saviani (2009), em análise da resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, e que abrange a educação de PCD de forma superficial, em apenas dois trechos, nos artigos 5º e 8º, respectivamente:

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras [...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas (SAVIANI, 2009, p. 153).

A política social fundamentada em direitos é o último modelo proposto por Borges e Costa (2019), sob o qual a deficiência é tratada pelo Estado como uma questão social, num modelo de sociedade concebido para pessoas sem deficiência, e dessa forma é necessário do desenvolvimento de ações públicas que assegurem a cidadania.

No século XXI destacam-se os esforços na construção de políticas públicas para a Educação Inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2007 (ESPÍRITO SANTO, 2014) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, observam-se no século XXI a intensificação das discussões conceituais e legais sobre a PCD, que surgiram no bojo de convenções internacionais, cujos documentos finais foram aprovados pelo governo brasileiro, servindo como base para legislação nacional sobre a questão.

A resolução n. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação define como educação especial no artigo 3º, uma modalidade de educação escolar embasada numa proposta pedagógica que garanta recursos e serviços educacionais especiais, de forma que sejam asseguradas a educação escolar e o desenvolvimento de pessoas com deficiência (BRASIL, 2001). A mesma resolução define os educandos especiais, como as pessoas que, durante as etapas de ensino, apresentam dificuldades agudas de aprendizagem, ou limitações no desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (BRASIL, 2001).

Em 2004 o Decreto nº 5.296, além de definir a deficiência, conforme já visto, especifica as normas para a promoção da acessibilidade, dentre as quais destacam-se os pontos relativos à acessibilidade, educação, saúde e transporte (BRASIL, 2004):

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

No mesmo ano, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi sancionada de acordo com o § 3º do artigo 5º da Constituição, incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004, constituindo-se em marco constitucional. A Convenção foi ratificada pelo Decreto Legislativo 186/2008 (BRASIL, 2008b), e promulgada por meio do Decreto 6.949/2009 para efeitos internos (BRASIL, 2009).

Maior (2017) destaca que esta é a única convenção com status constitucional, com princípios fundamentados na liberdade e autonomia de fazer as próprias escolhas, no combate à discriminação, na inclusão, e respeito pelas diferenças. A PCD é vista como parte da diversidade humana, num cenário que deve conceber a equidade de oportunidades, a igualdade de gênero, a acessibilidade, e o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das CCD.

No panorama atual, segundo a Agência Brasil (2019), aumentou em 33,2% o número de matrículas de PCD em escolas brasileiras, passando, ainda, de 87,1% para 92% o percentual de matriculados em classes comuns. A reportagem também aponta que “no ensino médio, 60% das

escolas públicas e 68,7% das escolas privadas com banheiro especial e 44,3% das escolas públicas e 52,7% das instituições de ensino privadas dependem de instalações".

Contudo, embora a lei nº 13.409/2016 tenha estabelecido um percentual de 50% de vagas, de acordo com a proporcionalidade apontada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na unidade da Federação em que a instituição de ensino se localiza, apenas 0,45% das 8 milhões de matrículas foram realizadas por PCD (INEP, 2016).

Além dos aspectos legislativos, impulsionados pelas convenções de direitos humanos abordadas, as garantias legais de acesso das CCD à educação requerem o financiamento público da educação especial (em contraponto a concepção Neoliberal de Estado mínimo, que conforme já observado, atribui aos entes particulares a responsabilidade pela educação), que se revela como uma ameaça as conquistas identificadas.

Tavares (2019), em abordagem sobre as dificuldades de financiamento da educação especial no Brasil, descreve desde a criação da Lei 4024/61, que tornou obrigatório o investimento de 12% do orçamento de impostos da União na educação (desobrigada do aporte de valores mínimos com o advento da Constituição de 1967), até o advento do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), substituído em 2007 pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico – FUNDEB, com vistas ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, que representa, hoje, cerca de 6% do PIB em investimentos na educação.

Contudo, problemas nos repasses das verbas do fundo, dos Estados para os municípios acarretam problemas de manutenção das chamadas salas de Atendimento Educacional Especializado, como ocorre em escola do município de Sabará – MG, cujos recursos e materiais de apoio educacional, como computadores e jogos, encontram-se fora de funcionamento, por falta de verba para a devida manutenção (TAVARES, 2019).

Portanto, observa-se no referencial teórico deste estudo um histórico antigo de preconceitos e estigmatização da PCD, enquanto que são recentes os avanços de sua inclusão na sociedade, passíveis, ainda, de retrocesso, como já observado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se, a partir da revisão de literatura uma intensa discussão internacional acerca dos direitos das CCD, com fortalecimento no Brasil nos últimos 50 anos, no bojo de convenções que propiciaram o avanço na concepção de leis com vistas a garantia do acesso equitativo a uma parcela da sociedade, vítima de um contexto histórico de estigmas e segregação.

O debate sobre a escolarização de PCD se mostra complexo, desde as vertentes que observam a inclusão a partir do simples acesso, como também nas concepções de uma educação inclusiva, que objetiva a reflexão sobre as diferenças no processo de acolhimento das CCD no chamado ensino regular.

Além da legislação, as políticas sociais tiveram um importante papel na definição da inclusão escolar como diretriz educacional, incluindo a influência nas leis, embora ainda seja observada na literatura uma polarização acerca das mudanças ocorridas no trato educacional da PCD, consideradas como ativadoras de mudanças, superficiais para algumas análises, ou evocadoras de quebras de paradigmas, que representa o avanço de uma educação assistencialista para um modelo mais crítico, que prevê a diferença entre inclusão e separação.

Ainda, é nítida a relação entre os contextos históricos e sociais e o desenvolvimento de políticas públicas para os direitos das PCD, que mostraram ações mais tímidas em certos períodos de hegemonia econômica, como o Neoliberalismo, ou, quando de modo mais contundente, a sociedade buscou mudanças mais profundas, baseada na educação inclusiva.

Apesar dos avanços na garantia de direito à educação de qualidade, sobretudo na inclusão da PCD no ensino regular, observa-se que em muitas vezes apenas a matrícula do aluno na escola não garante a sua integração, mesmo com os crescentes números de CCD que ingressam na rede pública. Nesse sentido, o principal desafio apresentado é a ampliação da oferta de qualificação docente, que possa oferecer à PCD uma nova significação de sua participação na escola, incluindo no debate a gestão da escola e a família dos alunos.

Outra questão, paralela ao tema, mas também importante, é a garantia de recursos e serviços educacionais especiais, de forma que sejam asseguradas a educação escolar e o desenvolvimento da CCD.

Para estudos futuros, sobre aspectos não abordados aqui em virtude da necessidade de recorte, sugere-se a pesquisa acerca de outras barreiras, como as atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, que aliadas a questão pedagógica, podem ampliar o quadro de desafios enfrentados para a inclusão escolar da CCD, problema tão complexo, que requer um estudo mais aprofundado.

REFERÊNCIAS

AGENCIA BRASIL. *Cresce o número de estudantes com necessidades especiais*. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 16 jun. 2021.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A "revisão bibliográfica" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

BORGES, M.L.; COSTA, J.R.C. Abordagens das políticas públicas para a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. *CERS: Ver. Cient Disruptiva*, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 26-40, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Secretaria de Edições e Publicações do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 163, ago. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto Legislativo nº 186, de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008b. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/99423>. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Senado Federal. *Lei n. 13.146/2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRUNETTO, A. C. D. *Os labirintos da imagem quem é o deficiente para aquele que o educa?* 1999. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1999.

DAINÊZ, D. Algumas implicações sobre A educação especial no sistema neoliberal. *Comunicações*, Piracicaba, SP, v. 16, n. 2, p. 31-45, 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Ministério Público do Trabalho. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)*. MPT, 2014. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

FONSECA, R.T.M. A reforma constitucional empreendida pela ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência aprovada pela Organização das Nações Unidas. *Grupos Vulneráveis: Rev Eletronic.*, [S.l.], p. 10-33, 2013.

GAYOSO, R.S.L. *Entre Amor e Ódio: os dilemas da Educação Especial, no Limiar do Século XXI*. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

GOMES, R. *Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, 2014.

IBGE. *Pessoas com deficiência*. 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 30 maio 2021.

INEP. *Censo Escolar 2016*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

LUCATO, A. R. S.; GUERREIRO, E. M. B.; CRUZ, R. A. S. Políticas educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 5, n. 2, p. 173-194, 2010.

LUNA, S. V. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ., 1997.

MARCHESIN, G. E.; TOZZO, C. R. Jogos com crianças com deficiência auditiva e surdez na Educação Infantil. *Rev. Ensaios & Diálogos*, [S.l.], n. 8, p. 50-60, 2015.

MIRANDA, J. A. A.; CASTRO FILHO, R. A. Os paradigmas acerca dos direitos das pessoas com deficiência: para além da distinção entre exclusão e inclusão. *Rev. Direito Sociais e Políticas Públicas*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 1 – 21, 2018.

PEREIRA, J.A.; SARAIVA, J.M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. *SER Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017.

PLATT, A.D. Uma Contribuição histórico - filosófica para a análise do conceito de deficiência. *Rev Ponto Vista*, Florianópolis, SC, v. 1, 1999.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 231-238, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, 2009.

SOUSA, F. N. M. *A ação docente na educação especial com foco na inclusão de estudante surdo: alguns pontos a considerar*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão e Organização do Trabalho Escolar) - Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2021.

SOUZA, J.M.; CARNEIRO, R. Universalismo e Focalização na Política de Atenção à Pessoa com Deficiência. *Saúde Soc.*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 69-84, 2007.

SOUZA; M.T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, n. 8, pt 1, p.):102-106, 2010.

TAVARES, F. L. Dificuldades no financiamento da educação especial: o caso da Escola Municipal Professora Marita Dias. *Rev Projeção e Docência*, [S.l.], v10, n. 1, p. 207, 2019.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

CLARICE NASCIMENTO DE MELO

<https://orcid.org/0000-0001-7287-5648>

Doutora em Educação, professora associada ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), credenciada no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB),

E-mail: mnclarice@gmail.com

RARIMA MONTEIRO GAMA

Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal do Pará

E-mail: rarimamonteiro.15@gmail.com

GLEICE COELHO PEREIRA

Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal do Pará

E-mail: gleicecoelho021@gmail.com

AÇÃO DECLARATÓRIA DE CONSTITUCIONALIDADE Nº 41/2017: AS COTAS PARA NEGROS EM FOCO

DECLARATORY ACTION OF CONSTITUTIONALITY N. 41/2017:
THE QUOTAS FOR BLACKS IN FOCUS

ACCIÓN DECLARATIVA DE CONSTITUCIONALIDAD Nº 41/2017:
LAS CUOTAS DE LOS NEGROS EN EL PUNTO DE MIRA

Maricelia Cristiam Lopes Machado¹

¹Tribunal de Justiça do Estado do Pará

RESUMO: A constitucionalidade da Lei de cotas para negros em concursos públicos é cenário de debates, discussões e controvérsias, acerca do Tema. O assunto é tratado na Lei 12.990/2014. Em 2016 o Conselho Federal da OAB ajuizou ação declaratória de constitucionalidade (ADC nº 41) em defesa da Lei nº 12.990/2014 pedindo que o STF declarasse esta norma compatível com a CF/88. Em 2017 o STF julgou procedente a ADC, declarando a constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014. Desde a entrada em vigor da mencionada Lei que obriga a Administração Pública Federal de todos os poderes da União a reservarem vagas aos candidatos negros, vários concursos Federais já foram realizados e finalizados e previram nos seus editais as reservas de 20% das vagas ofertadas nos certames. Nesse contexto, surge o presente trabalho, que tem como escopo primordial disseminar informações fundamentadas à comunidade acadêmica, acerca da ação afirmativa de reserva de vagas para negros em concursos públicos e discutir por que houve a necessidade de se arguir pela Declaração de Constitucionalidade da Lei de Cotas para concurso Público. E ainda, se há a necessidade de Lei de Cotas no Brasil. Se é possível excepcionalizar o princípio da igualdade constitucional, caso positivo, sob qual fundamento e também discutir sobre quais as dificuldades enfrentadas ainda hoje em relação às cotas nos concursos públicos. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias.

PALAVRAS-CHAVE: Controle Concentrado de Constitucionalidade; Ações Afirmativas, Cotas para Negros, Concursos Públicos, Igualdade Material.

ABSTRACT: The constitutionality of the quota law for blacks in public tenders is the scene of debates, discussions and controversies about the theme. The subject is dealt with in Law 12,990 / 2014. In 2016, the Federal Council of the OAB filed a declaration of constitutionality (ADC No. 41) in defense of Law No. 12,990 / 2014 requesting the STF to declare this standard compatible with CF / 88. In 2017, the STF upheld ADC, declaring the constitutionality of Law No. 12,990 / 2014. Since the entry into force of the aforementioned Law that obliges the Federal Public Administration of all the powers of the Union to reserve vacancies for black candidates, several Federal contests have already been carried out and finalized and have provided in their edicts the reserves of 20% of the vacancies offered in the competitions. In this context, the present work has the primary purpose of disseminating informed information to the academic community about affirmative action to reserve vacancies for blacks in public competitions and to discuss why there was a need to argue for the Declaration of Constitutionality of the Law of Quotas for public tender. Also, if there is a need for a Brazilian Quotas Law. If it is possible to exceptionalize the principle of constitutional equality, if so, on what basis and also to discuss what difficulties still faced in relation to quotas in public tenders. The methodology used was the bibliographical research in primary and secondary sources.

KEYWORDS: Concentration Control of Constitutionality; Affirmative Actions, Quotas for Blacks, Public Contests, Material Equality.

INTRODUÇÃO

A constitucionalidade da Lei de cotas para negros em concursos públicos é cenário de debates, discussões e controvérsias, acerca do Tema. O assunto é tratado na Lei 12.990/2014. Em 2016 o Conselho Federal da OAB ajuizou ação declaratória de constitucionalidade em defesa da Lei nº 12.990/2014 pedindo que o STF declarasse esta norma compatível com a CF/88. Em de 2017 o STF julgou procedente a ADC, declarando a constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014. Além disso, a Corte fixou uma tese para ser observada pela Administração Pública e demais órgãos do Poder Judiciário *in verbis*: “É constitucional a reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública

direta e indireta. STF. Plenário. ADC 41/DF, Rel. Min. Roberto Barroso, julgado em 8/6/2017 (repercussão geral) (Info 868).

Desde a entrada em vigor da mencionada Lei que obriga a Administração Pública Federal de todos os poderes da União a reservarem vagas aos candidatos negros, vários concursos Federais já foram realizados e finalizados e previram nos seus editais as reservas de 20% das vagas ofertadas nos certames.

Inicialmente bastava a autodeclaração no ato da inscrição, depois além da autodeclaração alguns editais previram o envio de fotos via upload. Porém, após a verificação de fraudes quanto ao enquadramento dos candidatos que se autodeclaravam negros, mas não possuíam fenótipos mínimos de negros, passou-se então, a adotar o mecanismo de entrevistas presenciais com os candidatos para aferição da condição de cotista.

Nesse contexto, surge o presente trabalho, que tem como escopo primordial disseminar informações fundamentadas à comunidade acadêmica, acerca da arguição pela Declaração de Constitucionalidade da Lei em epígrafe, da ação afirmativa de reserva de vagas para negros em concursos públicos e discutir a constitucionalidade da Lei cotas dentro da perspectiva da igualdade material.

Para apresentar um pouco mais a fundo essa tão importante Lei, este trabalho surge com o intuito principal de se discutir dentro da Academia sobre a política de cotas para negros nos concursos públicos, apresentar os indicadores que evidenciam a discriminação real do negro dentro da Sociedade Brasileira, identificar se há realmente a necessidade de se reservar vagas para negros em concursos públicos e mostrar para os acadêmicos a importância desse tipo de Política Pública para o alcance de uma sociedade mais justa e igualitária.

Inicialmente abordar-se-á sobre os indicadores que levaram o legislador a elaborar uma ação afirmativa de reservas de vagas para candidatos negros. Depois será tratado acerca da Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41 (ADC nº 41). Também será tratado nesse momento sobre o direito à igualdade.

Em seguida, serão apresentadas as dificuldades na implementação dessa política e apresentaremos o normativo que regula o procedimento e os requisitos adotados para a verificação de quem pode se autodeclarar negro e concorrer a essas reservas de vagas. E por fim, as considerações finais.

A NECESSIDADE DE RESERVAS DE COTAS PARA NEGROS NOS CONCURSOS PÚBLICOS

A pesquisa do IPEA

A divulgação da medida de reservas de vagas por meio do Projeto de Lei nº. 6.738/2013 fez emergir posicionamentos contrários e a favor ao Sistema de cotas. Esse Projeto de Lei teve como base e fundamento o resultado de uma pesquisa elaborada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (LARCHER *apud* Quintão (2014)). Dela surgiram dados alarmantes, no que concerne

ao percentual de negros e brancos no mercado de trabalho brasileiro, abrindo portas para a discussão do racismo real que existe hoje em todo o Brasil.

Larcher (2014) *apud* Quintão (2014, p.195) afirma na fala de Jose Jorge de Carvalho que:

Os negros estão praticamente em 1% em todas as categorias mais altas, como na classe médica, na classe diplomática, dos professores universitários, dos juizes. Se continuarmos assim, vamos passar o século 21 como uma das sociedades mais racistas do mundo. As cotas em concursos são uma forma de diminuir esse panorama de desigualdade racial.

Segundo Oliveira (2014), os efeitos da discriminação são evidentes nos locais de trabalho, nos ambientes educacionais e nas próprias vizinhanças. Candidatos a empregos com os mesmos currículos, experiência profissional e qualificações continuam obtendo resultados diferentes, dependendo de sua cor. Oportunidades de negócios são apresentadas a consumidores brancos e negros de forma distinta.

Tratamentos discriminatórios são apresentados por proprietários e instituições de financiamento àqueles que possuem pela escura e se encontram a procura de crédito.

Desde a edição dessa Lei, o cenário da reserva de Cotas para negros em concursos foi e vem sendo alvo de muitas críticas, o que fez emergir posicionamentos divergentes dentro do ordenamento jurídico brasileiro, onde juizes e operadores do direito com interpretações conflitantes decidiam contra ou a favor a essas reservas de vagas, gerando insegurança jurídica.

Fundamentação Normativa da Lei de Cotas- Da Constituição ao Tratados Internacionais.

Além da pesquisa do IPEA exposta anteriormente, diversos foram os indicadores e Documentos Normativos Oficiais que ensejaram a criação da Lei em epígrafe, e que ressaltam a necessidade dessa Política para os negros do Brasil, como o art. 3º da Constituição Federal de 1988 que estabelece, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, construir uma sociedade livre, justa e solidária, e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Também funciona como fundamentação normativa para a Lei de cotas o indicador de que a população negra representa mais da metade da população brasileira e que esse seguimento possui as piores condições de vida em todos os indicadores que medem o desenvolvimento humano (BRASIL, 2010).

Nessa mesma linha o Brasil é signatário da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – aprovada pela Resolução 2106 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 21 de dezembro de 1965 – que tem como diretrizes o combate à discriminação racial, em todas as suas formas e manifestações, e a promoção da efetiva igualdade de todas as pessoas, prevendo, para tanto, a adoção pelos Estados Partes de medidas especiais e concretas para assegurar o desenvolvimento ou a proteção de certos grupos raciais ou de indivíduos pertencentes a esses grupos (BRASIL, 2010).

A Declaração de Durban também é um pressuposto de justificação da política em epígrafe – adotada em 31 de agosto de 2001, durante a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata –, o Estado brasileiro reconhece que os afrodescendentes “enfrentam barreiras como resultado de preconceitos e discriminações sociais predominantes em instituições públicas e privadas” e que “a igualdade de oportunidades real para todos, em todas as esferas, incluindo a do desenvolvimento, é fundamental para a erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (BRASIL,2010).

Nesse mesmo sentido a Lei nº. 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial - prevê a implementação de diversas políticas de promoção da igualdade racial, na área da Saúde, Educação, Cultura, Esporte e Lazer, Liberdade de Consciência e de Crença, Acesso à Terra, Moradia e Trabalho, entre outras, bem como hipóteses específicas de atuação do Ministério Público na fiscalização dessas políticas e na responsabilização criminal por atos de discriminação racial ou intolerância religiosa, em especial nos artigos 24, 52 e 55 (BRASIL, 2010).

Ele estabelece ainda no seu art. 4º, inciso III, a modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica; IV - “promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais; e V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada (BRASIL, 2010).

Os avanços e respaldo avançam e a questão das políticas de igualdade e proteção das populações negras fez com que a Lei nº. 12.966/2014 incluísse o inciso VII ao art. 1º da Lei nº. 7.347/1985 – Lei da Ação Civil Pública, para atribuir ao Ministério Público a promoção da ação civil pública de responsabilidade por danos morais e patrimoniais causados “à honra e dignidade de grupos raciais, étnicos e religiosos” (BRASIL, 2010).

Para ratificar essas bases, em 3 de março de 2007, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) publicou, em seu relatório anual, a decisão de mérito do caso Simone André Diniz, na qual recomendou ao Estado Brasileiro Realizar as modificações legislativas e administrativas necessárias para que a legislação anti-racismo seja efetiva, com o fim de asnar os obstáculos demonstrados nos parágrafos 78 e 94 do referido relatório; Adotar e instrumentalizar medidas de educação dos funcionários de justiça e da polícia a fim de evitar ações que impliquem discriminação nas investigações, no processo ou na condenação civil ou penal das denúncias de discriminação racial e racismo; Organizar Seminários estaduais com representantes do Poder Judiciário, Ministério Público e Secretarias de Segurança Pública locais com o objetivo de fortalecer a proteção contra a discriminação racial e o racismo e Solicitar aos Ministérios Públicos Estaduais a criação de Promotorias Públicas Estaduais Especializadas no combate ao racismo e à discriminação racial (BRASIL,2010).

Todos esses fundamentos, além de outros, reafirmam a necessidade de serem implementadas, pelo Poder Público, políticas emergências para conferir Dignidade e direitos para a população negra.

A questão do negro na política de cotas está diretamente ligada à questão da Igualdade. Por isso, abordaremos sobre esse assunto no tópico a seguir.

IGUALDADE FORMAL X IGUALDADE MATERIAL

O Art. 5º, *caput*, da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988) dispõe que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Numa interpretação sistemática, a Carta Cidadã, não se resume, por si só, à igualdade perante a lei, mas sim a uma igualdade real entre os indivíduos, conforme será visto adiante (SILVA, 2017).

Igualdade Formal

A igualdade em sentido formal é aquela que dar tratamento igual conferido pela lei aos indivíduos. Nela, há uma subordinação de todos à legislação, independentemente de raça, cor, sexo, credo ou etnia, ela também é chamada de igualdade perante a lei ou igualdade jurídica (SILVA, 2017).

A igualdade nesse sentido, não é suficiente, pois ela não leva em conta as peculiaridades dos indivíduos e grupos sociais menos favorecidos, não garantindo a estes as mesmas oportunidades em relação aos demais (SILVA, 2017; ROTHENBURG, 2008).

Por não considerar os particulares de cada contexto dos indivíduos, surgiu a crise no liberalismo estatal, uma vez que a inércia estatal criava inúmeras situações de injustiça, já que a igualdade puramente formalista favorecia tão somente uma parcela elitista da sociedade, em detrimento dos mais fracos (SILVA, 2017).

Nesse ínterim, o Estado Social surge para reconstruir o sentido de igualdade ora predominante. Surge o Estado que deixa de se abster e passa a fazer, a intervir na proteção dos grupos menos favorecidos, com a efetivação desses indivíduos (SILVA, 2017).

Assim, o sentido material de igualdade toma o lugar do conceito meramente formal, restrito ao sentido meramente jurídico e passa a conceber a igualdade em sua acepção substancial, que não se limita apenas ao plano jurídico-formal, mas busca uma atuação estatal positiva (SILVA, 2017).

Igualdade Material

A igualdade material, também chamada de igualdade real ou substancial, tem por objetivo tratar equitativamente os indivíduos, que essencialmente são desiguais.

Existem pessoas, que possuem particularidades e ao serem submetidas ao comando de uma Lei, elas não são superadas, pelo contrário aumenta ainda mais a desigualdade existente no plano real. Nesse sentido, faz-se necessário que o legislador, atentando para esta realidade, leve em consideração os aspectos diferenciadores existentes na sociedade, adequando o direito às diversidades dos indivíduos (SILVA,2017).

Novelino (2010), defende que igualdade não se confunde com homogeneidade e nessa seara a lei pode e deve estabelecer distinções, uma vez que os indivíduos não são essencialmente iguais, devendo os iguais serem tratados iguais e os desiguais na medida das suas desigualdades.

Sendo assim, a igualdade em sentido material tem como objetivo remediar as desigualdades existentes na sociedade, pois os indivíduos são desiguais sob as mais diversas perspectivas.

Silva (2017, p.03) acrescenta:

Ademais há, ainda, no seio social, indivíduos e grupos historicamente mais vulneráveis ou que necessitam de tratamento diferenciado, seja pelo legislador, seja pelo aplicador do direito. Portanto, não se pode conceber que sejam os mesmos tratados pelo Ordenamento Jurídico como se idênticos fossem.

Nesse diapasão, infere-se o caráter dúplice da norma do Art. 5º, caput, da CRFB/88, pois ela assegura a igualdade formal e ao mesmo tempo prima por uma igualdade substancial, com o intuito de reprimir discriminações ou distinções injustificáveis entre indivíduos (SILVA,2017; MORAES,2006)

Moraes (2006) apud Silva (2017, p. 03) ratifica:

(...)a igualdade assegurada pela Constituição de 1988 atua em duas faces: em relação ao poder legislativo ou executivo, este quando edita leis em sentido amplo, na medida em que obsta a criação de normas que violem a isonomia entre indivíduos que se encontram na mesma situação; E, também, em relação ao intérprete da lei, ao impor que este a aplique de forma igualitária, sem quaisquer diferenciações.

Sendo assim, sistematicamente, a CRFB/88, ao invés de separar, une as duas concepções de igualdade, pois existem diversos dispositivos constitucionais que buscam a eliminação de desigualdades reais, como por exemplo, os objetivos fundamentais elencados no art. 3º, *in verbis*: I- construir uma sociedade livre, justa e solidária; III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais ; VI promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação.

Logo, a reserva de vagas para negros nos concursos públicos, se pauta no princípio da igualdade material e com esse fundamento o STF decidiu, acerca da Constitucionalidade da referida que abordaremos a seguir.

A CONSTITUCIONALIDADE DA LEI DE COTAS - ADC Nº 41/DF

A validade da Lei 12.990/2014, que reserva para negros e pardos 20% das vagas em concursos públicos para cargos na administração pública federal, foi reconhecida por unanimidade pelo Supremo Tribunal Federal no dia 08/06/2017. O julgamento começou em maio, quando o relator, ministro Luís Roberto Barroso, votou pela constitucionalidade da norma.

A constitucionalidade da Lei de cotas para negros em concursos públicos é cenário de debates, discussões e controvérsias, acerca do Tema. O assunto é tratado na Lei 12.990/2014. Em 2016 o Conselho Federal da OAB ajuizou ação declaratória de constitucionalidade em defesa da Lei nº 12.990/2014 pedindo que o STF declarasse esta norma compatível com a CF/88.

Em 2017 o STF julgou procedente a ADC, declarando a constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014. Além disso, a Corte fixou uma tese para ser observada pela Administração Pública e demais órgãos do Poder Judiciário *in verbis*: "É constitucional a reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública direta e indireta. STF. Plenário. ADC 41/DF, Rel. Min. Roberto Barroso, julgado em 8/6/2017 (repercussão geral) (Info 868).

Ele considerou que a lei é motivada por um dever de reparação histórica decorrente da escravidão e de um racismo estrutural existente na sociedade brasileira. Naquela sessão, acompanharam o relator os ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Rosa Weber e Luiz Fux (Info 868).

Votaram na sessão desse dia a ministra Cármen Lúcia e os ministros Dias Toffoli, Ricardo Lewandowski, Marco Aurélio e Celso de Mello. Toffoli lembrou em seu voto que já se manifestou, quando era advogado-geral da União, pela compatibilidade de ações afirmativas — como a norma em questão — com o princípio da igualdade (Info 868).

Para o ministro, mais do que compatível com a Constituição, trata-se mesmo de uma exigência do texto maior, em decorrência do princípio da isonomia prevista no *caput* do artigo 5º. Esse entendimento, continuou, está em sintonia com a jurisprudência do STF, que já confirmou a constitucionalidade da instituição da reserva de vaga para portador de deficiência física e do sistema de cotas para acesso ao ensino superior público (Info 868).

Toffoli explicou, contudo, que seu voto restringe os efeitos da decisão para os casos de provimento por concurso público, em todos os órgãos dos Três Poderes da União, não se estendendo para os estados, Distrito Federal e municípios, uma vez que a lei se destina a concursos públicos na administração direta e indireta da União e deve ser respeitada a autonomia dos entes federados (Info 868).

O julgamento do Supremo na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186, quando foi confirmada a constitucionalidade do sistema de cotas raciais nas universidades públicas, foi citado pelo ministro Ricardo Lewandowski em seu voto. Ele recordou que, na sua gestão à frente do Conselho Nacional de Justiça, foi editada a Resolução 203/2015, que reservava 20% de vagas para os negros no âmbito do Poder Judiciário (Info 868).

A resolução levou em conta, segundo ele, o primeiro censo do Judiciário feito pelo CNJ, que apontou que apenas 1,4% dos juizes brasileiros se declararam negro, e 14%, pardos, dados que divergiam dos números do censo demográfico brasileiro de 2010, do IBGE, segundo o qual o percentual da população brasileira que se declarou negra foi de 7,6%, e parda, de 43,1% (Info 868).

O ministro Marco Aurélio destacou que, quando ocupou a Presidência do STF (2001-2002), determinou que fosse inserida em edital para contratação de prestadores de serviço a exigência de reserva de 30% das vagas para negros. Para o ministro, uma sociedade justa e solidária é baseada no tratamento igualitário, mas é notória a falta de oportunidade para os negros (Info 868).

O decano do Supremo, ministro Celso de Mello, iniciou seu voto citando a história do advogado Luiz Gama (1830-1882), que ficou conhecido como advogado dos escravos, para demonstrar "como tem sido longa a trajetória de luta das pessoas negras em nosso país na busca não só de sua emancipação jurídica, como ocorreu no século XIX, mas de sua emancipação social e de sua justa, legítima e necessária inclusão" (Info 868).

Ao defender as políticas de inclusão, o decano salientou que de nada valerão os direitos e de nenhum significado serão revestidas as liberdades se os fundamentos em que esses direitos e liberdades se apoiam, além de desrespeitados pelo poder público ou eventualmente transgredidos por particulares, também deixarem de contar com o suporte e o apoio de mecanismos institucionais, como os proporcionados pelas políticas de ações afirmativas (Info 868)

Para o ministro, "sem se reconhecer a realidade de que a Constituição impõe ao Estado o dever de atribuir a todos os que se situam à margem do sistema de conquistas em nosso país a condição essencial de titulares do direito de serem reconhecidos como pessoas investidas de dignidade e merecedoras do respeito social, não se tornará possível construir a igualdade nem realizar a edificação de uma sociedade justa, fraterna e solidária, frustrando assim um dos objetivos fundamentais da República, a que alude o inciso I do artigo 3º da Carta Política" (Info 868).

Com base não só nos fundamentos já trazidos no julgamento, mas também no princípio do direito à busca da felicidade, o ministro se manifestou pela constitucionalidade de medidas compensatórias como a inserida na lei em questão (Info 868).

Ao também reconhecer a constitucionalidade da norma em debate, a ministra Cármen Lúcia salientou que muitas vezes o preconceito é insidioso e existe de forma acobertada. Em outras vezes, continuou, é traduzido em brincadeiras, que nada mais são do que verdadeiras injúrias, que indignam (Info 868).

Para a presidente do Supremo, ações afirmativas como a que consta da Lei 12.990/2014 demonstram que "andamos bem ao tornar visível o que se passa na sociedade" (Info 868).

O advogado Marcus Vinícius Furtado Coêlho, presidente da comissão Nacional de Direito Constitucional da OAB, comemora. "É uma histórica vitória da afirmação da igualdade de todos os brasileiros. Uma dívida histórica do Brasil. A nação fica mais republicana com essa decisão", diz Furtado Coêlho, que representou a entidade no caso. Com informações da Assessoria de Imprensa do STF (Info 868).

Diante do exposto e com enfoque na Lei nº 12.990/2014 e nessa Ação Declaratória de Constitucionalidade, este trabalho surge com o intuito de abrir na academia debates sobre esse tema, na perspectiva da importância de um olhar mais crítico e consistente no que tange à questão das cotas raciais para o ingresso no serviço público (Info 868).

O PROCEDIMENTO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO COMPLEMENTAR À AUTODECLARAÇÃO

Desde a sua publicação, a entrada em vigor da Lei nº 12.990/2014 que obriga a Administração Pública Federal de todos os poderes da União a reservarem vagas aos candidatos negros, vários concursos Federais já foram realizados e finalizados e previram nos seus editais as reservas de 20% das vagas ofertadas nos certames.

O art. 2º caput da Lei trata que deve ser obedecido o critério da autodeclaração, e no parágrafo único do mesmo as penalidades que poderão ser aplicadas ao candidato que falsamente se autodeclarar negro, quais sejam: eliminação do concurso; anulação de sua admissão após regular processo administrativo; "*outras sanções cabíveis*", esta última norma de densidade normativa ampla (CAVALCANTI,2018).

Apesar da previsão legislativa, a verificação das informações prestadas pelos candidatos cotistas ainda não estava padronizada, o que gerava impugnações. A Orientação Normativa nº 3, de 1º de agosto de 2016 (IN nº 03/2016), publicada no Diário Oficial da União no dia 02/08/2016 determinou a verificação da veracidade da autodeclaração do candidato que se denominar preto ou pardo para concorrer pelo sistema de cotas (MPOG,2016)

Essa Instrução, não está mais em vigor, pois foi expressamente revogada pela IN nº 04/2018, ela discorria sobre o procedimento que deveria ser realizado antes da publicação da homologação do resultado final do concurso. Nela o edital do concurso deveria prever o momento em que a verificação seria realizada. No caso dos concursos em andamento, houve a necessidade de retificação dos editais (MPOG, 2016).

O candidato somente seria confirmado como preto ou pardo por meio de verificação presencial, avaliado exclusivamente sobre aspectos fenotípicos (conjunto de características físicas de um indivíduo). Para a realização da verificação, os órgãos deveriam instituir uma comissão especial, composta por membros distribuídos por gênero, cor e, preferencialmente, naturalidade. O ato foi elaborado seguindo tratativas do Ministério Público Federal (MPF) e da Advocacia-Geral da União (AGU) (MPOG, 2016).

Inicialmente bastava a autodeclaração no ato da inscrição, depois além da autodeclaração alguns editais previram o envio de fotos via upload. Porém, após a verificação de fraudes quanto ao enquadramento dos candidatos que se autodeclaravam negros, mas não possuíam fenótipos mínimos de negros, passou-se então, a adotar o mecanismo de entrevistas presenciais com os candidatos para aferição da condição de cotista.

Atualmente, a Portaria Normativa nº 4, de 06 de Abril de 2018, regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei de cotas para negros nos concursos públicos é uma ação afirmativa. O Art, 1º inciso VI do Estatuto da Igualdade Racial, define ações afirmativas como programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Portanto, a Lei de Cotas para Concursos, diferente do que a maioria das pessoas pensam ou entendem é de natureza temporária. Ela não é definitiva, pois tem expressamente previsto em seu texto, o prazo de 10 anos de vigência.

A mesma surge como Política Pública para a efetivação de oportunidade para a população negra como alternativa emergencial para remediar e reafirmar a raça negra no meio social, pois a mesma teve um passado de exclusão social e destrato humano vivido por essa população. Todo esse passado de discriminação desse grupo exige do Poder Público medidas emergenciais e céleres para dar dignidade e oportunidade para essas pessoas. Essa política das cotas raciais deve ser temporária, porque caso contrário surge a discriminação negativa, em vez da positiva, tornando-se então incompatível com os valores da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A Lei de Cotas para negros é fruto de reivindicações sociais. Ela está em vigor. É declarada pelo Guardião da Constituição como constitucional. Ela é uma ponte para educar a população brasileira de que os negros existem que são maioria da população, mas ainda sim são minorias dentro das repartições públicas e privadas e que eles não estão restritos a ocupar funções de bastidores nesses órgãos.

O racismo institucional está em pauta. Nesse diapasão a lei de cotas surge como instrumento para dar oportunidades àqueles grupos de sujeitos de direitos, que devem ser respeitados e incluídos de maneira igualitária. Essa oportunidade dada aos negros quebra paradigmas e abre uma discussão e reflexão de que o negro, não se resume à escravidão, aos bastidores ou aos presídios. O Lugar do negro é está em pé de igualdade com as demais pessoas, é poder estar nos órgãos e entidades do Poder Executivo, do Legislativo e do Judiciário. Essa é a essência da Lei de Cotas nos Concursos Públicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 65.810/69, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65810-8-dezembro-1969-407323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 13/11/2018.

BRASIL. Lei federal nº 12.990/14, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF, 9 jun. 2014.

BRASIL. Lei federal número 12.288/2010, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei federal número 9.459/97, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da lei 7.716, de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta o parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

CAVALCANTE, Marcio André Lopes. *Vade Mecum de Jurisprudência*. 4ª Ed. Salvador, Juspodwn, 2018.

MORAES, Alexandre de. *Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NOVELINO, Marcelo. *Direito Constitucional*. 4ª. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2010.

OLIVEIRA, Beatriz Soares. *Cotas Raciais Nos Concursos Públicos No Contexto Do Estado Constitucional*. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/6047/1/21010247.pdf>. Acessado em 22/04/2018

PEREIRA, Thalita da Silva. *A (In)Constitucionalidade Das Cotas Raciais No Âmbito Dos Concursos Públicos*. Monografia. Salvador. 2016. Disponível em: <http://portal.faculdadebaianadedireito.com.br/portal/monografias/Thalita%20da%20Silva%20Perelra.pdf>. Acesso em 22/04/2018.

QUINTÃO, Brena de Oliveira. *A (In)Constitucionalidade Das Cotas Raciais Em Concursos Públicos*. *Iusgentium*, v.10, n.5. Disponível em: <https://www.uninter.com/iusgentium/index.php/iusgentium/article/view/161>. Acesso em 22/04/2018

ROTHENBURG, Walter Claudius. Igualdade material e discriminação positiva: o princípio da isonomia. *Novos Estudos Jurídicos- NEJ - Vol. 13 - n. 2 - p. 77-92 / jul-dez 2008*. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/1441/1144>. Acesso em: 13/11/2018.

SILVA, Carolina Dias Martins da Rosa e. Igualdade formal x igualdade material: a busca pela efetivação da isonomia. *Conteúdo Jurídico*, Brasília-DF: 09 jan. 2017. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.57812&seo=1>. Acesso em: 25 out. 2018.

STF. Plenário. ADC 41/DF, Rel. Min. Roberto Barroso, julgado em 8/6/2017 (repercussão geral) (Info 868).

MARICELIA CRISTIAM LOPES MACHADO

Licenciada em Física, Bacharel em Direito, MBA em Gestão Pública e Direito Público, Especialista em Direito Constitucional, Auxiliar Judiciária do Tribunal de Justiça do Estado do Pará.

E-mail: mari.cristiam@yahoo.com.br

DECOLONIZAR AS AÇÕES AFIRMATIVAS: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

DECOLONIZING AFFIRMATIVE ACTION:
CHALLENGES TO THE DEMOCRATIZATION OF PUBLIC HIGHER EDUCATION

DESCOLONIZAR LA DISCRIMINACIÓN POSITIVA:
RETOS PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR PÚBLICA

Ricardo Dias de Castro¹

¹Universidade Federal de Minas Gerais

MAYORGA, Claudia. (Org.). *Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade*. Editora UFMG, 2010.

Antes da federalização das cotas, em 2012, pelo Superior Tribunal Federal (STF), uma série de estratégias afirmativas eram utilizadas no âmbito universitário tendo em vista o processo de democratização do ensino superior público. A entrada de governos de centro-esquerda, a partir da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, representada por uma coalização protagonizada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), foi construída em diálogo com vários movimentos populares e pesquisadores/docentes das instituições de ensino superior, sobretudo, as públicas.

As relações construídas entre atores sociais tão, historicamente, desiguais culminou no desejo de uma maior conexão entre a universidade pública e a comunidade civil, fazendo emergir o Programa de Extensão Conexões de Saberes (MEC/SECAD). Esse Programa nacional foi fundado e executado a partir de uma perspectiva extensionista dialógica que garantisse o lugar da universidade junto às comunidades, mas que, também, possibilitasse à universidade se inspirar nas experiências, saberes e fazeres populares que ainda pouco habitavam o espaço institucional do ensino superior público. De modo que fosse possível, então, aos jovens universitários egressos de escola pública, de origem popular e favelados, a fortificação de suas trajetórias acadêmicas – e, conseqüentemente, políticas - por meio de uma inserção qualificada no tripé ensino, pesquisa, extensão.

Todo esse aparato foi possível por meio de um financiamento público através de bolsas de extensão e iniciação científica, auxílios, formações transdisciplinares, palestras, congressos, debates, semanas acadêmicas e investimentos para atividades de intervenção e publicação. O objetivo principal do Programa era a realização de análises robustas acerca da estrutura universitária tendo em vista as demandas e as contribuições dos estudantes de origem popular e de suas comunidades de origem. A partir dessas análises, então, os membros do projeto seriam convocados a propor medidas de acesso e permanência universitária de qualidade em diálogo com a comunidade acadêmica e a sociedade civil como um todo.

Nesse sentido, o Programa Conexões de Saberes foi capaz de estimular a produção de um conhecimento implicado com a transformação da sociedade e da própria universidade. Tendo como seu maior horizonte um compromisso com a democratização do ensino superior público em todas as suas esferas de atuação. Desde o plano piloto, em 2004, o Programa foi sendo abarcado por várias universidades e o número de bolsistas, também, foi aumentando. O que marcou um período de protagonismo de jovens periféricos não mais como objetos do estudo das ciências humanas, mas como sujeitos coautores de teorias, conceitos e metodologias fundamentais para o avanço do conhecimento científico e da própria sociedade.

Em 2012, o Programa Conexões de Saberes foi extinto e foi feita a sua transição para o PET-Conexões (Programa de Educação Tutorial). No entanto, em diversas localidades, o Programa foi se transformando em outras institucionalidades e práticas que perduraram ainda que o seu formato de financiamento nacional tivesse acabado. Na Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, em 2012, foi fundado o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, FAFICH/UFMG), coordenado pela professora Doutora Claudia Mayorga, responsável pela organização do livro que nos traz a essa resenha: "Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre a democratização da universidade" de 2010. O livro foi construído a partir de uma diversidade de autores e autoras: docentes da UFMG e de outras instituições, alunos de mestrado e doutorado da Pós-Graduação que atuavam como coordenadores das atividades previstas pelo Programa, bem como os vários bolsistas de inúmeros cursos da graduação que compunham a equipe *Conexista* àquela época.

Diante desse contexto, é um desafio apresentar uma resenha sobre uma obra de 2010 que fundamenta e cria reflexões e práticas ainda tão atuais para as Ações Afirmativas. Nesse meio tempo, inúmeros movimentos, avanços e retrocessos foram possíveis e um caminho incerto e arenoso, mas repleto de debates e reconhecimentos tornou o tema das Ações Afirmativas uma necessidade central para se falar de universidade e sociedade brasileira. E, conforme previsto em lei, o ano de 2022, é um ano de reavaliação dessa política pública no sentido de fortificá-la e torná-la mais potente em seu propósito de *deselitizar* uma das maiores instituições republicanas brasileiras. O que torna o retorno a esse livro uma estratégia de elaboração e encaminhamentos para as demandas atuais, portanto.

Há algo, também, que é preciso deixar em evidência em relação a autonomia na construção do Programa na UFMG. Seus gestores locais – quando o programa se encontrava na Faculdade de Educação (FAE), sob a coordenação de Nilma Lino Gomes e Juarez Dayrel, vinculado ao programa Ações Afirmativas e ao Observatório da Juventude e, em seguida, na FAFICH, sob coordenação de Claudia Mayorga – sempre ousaram bancar a centralidade do critério étnico-racial na formatação e execução de suas atividades. Isto é, tomando a raça como marcador sem o qual é impossível falar sobre democratização no Brasil, a autodeclaração racial dos jovens populares era levada em consideração para a seleção dos bolsistas e para o debate das conexões entre os distintos saberes produzidos no mundo. *Deselitizar*, nesse sentido,

inevitavelmente, levou o Programa na UFMG a uma posição antirracista, amplamente, sustentada em toda a obra em questão.

Foi nessa direção que, embebendo-se nas teorias, lutas e epistemologias feministas negras, latino-americanas e decoloniais, o livro foi capaz de trazer um debate interseccional sobre o lócus fraturado (LUGONES, 2014) da posição subalterna no âmbito da relação entre a universidade e a sociedade. Certas de que a opressão colonial-racista-patriarcal-capitalista é incisiva e presente, é importante que compreendamos como que, a partir do lugar subalternizado - aqui, o/a jovem preto/preta e periférico/periférica - é possível resistir ao sistema de poder que permanece produzindo genocídios/epistemicídios que impedem que experiências e saberes não eurocêtricos possam entrar na disputa pelo sentido do mundo a partir da universidade (GROSFOGUEL, 2016). Dessa forma, ao mesmo tempo em que devemos compreender a estrutura das desigualdades, precisamos analisar e produzir processos de resistência e combate a elas. O que só pode ser feito enfrentando as lógicas de assunção, repostas, resistências e acomodações em relação aos processos de invasão, expropriação, desumanização e epistemicídio do poder colonial à ciência e aos saberes como um todo.

É essa discussão mais ampla que identificamos no "Prefácio" de Fúlvia Rosemberg. Esse texto é escrito em um formato de apresentação crítica, em que os capítulos da obra são resenhados por Rosemberg ao mesmo tempo em que ela apresenta, ao final, o que entende como lacunas que poderiam avançar a partir das inúmeras contribuições dos ensaios.

Em "Introdução - Universidade Pública no Brasil: Entre Privilégios e Direitos" de autoria de Claudia Mayorga, Fabíola Cristina Santos Costa e Tatiana Lúcio Cardoso, somos apresentados a uma narrativa histórica do ensino superior e da universidade pública brasileira a partir de recortes que apontam para sua fundação alicerçada em um projeto moderno/colonial racista, classista, branco e eurocentrado. Partindo do pressuposto que o ensino superior público é um analisador dos conflitos, das contradições, das desigualdades, mas também, das potências interpeladoras da sociedade, as autoras colocam, no centro do debate das ações afirmativas, a própria universidade como objeto de análise e intervenção. E, dessa forma, analisam a universidade em seu projeto colonial, bem como apresentam, ao final, os eixos de trabalho do Programa Conexões que tensionaram esse projeto único de universidade ocidentalizada. Seriam eles: diálogo da universidade consigo mesmo (autocrítica), diálogo com movimentos e grupos sociais (interseccionalidade) e, por fim, diálogo da universidade com a escola pública e com as comunidades populares (Programa Escola Aberta¹).

Em seguida, "Democracia, Instituições e Articulação de Categorias Sociais" de autoria de Claudia Mayorga e Marco Aurélio Máximo Prado, empreende uma análise do histórico classista que sustenta a maioria das teorias sociais emancipatórias da sociedade. Certas de que a democratização da universidade exige a reflexão em torno da classe e, portanto, da pobreza; é

¹ O Programa Escola Aberta era um incentivo e apoio à abertura integral, aos finais de semana, das escolas públicas, sobretudo, de regiões mais vulnerabilizadas pela desigualdade. O objetivo era potencializar a parceria entre escola e a comunidade por meio de uma ocupação cidadã do espaço de ensino básico. O que seria feito por meio de atividades educativas, culturais e esportivas, por exemplo.

preciso que avancemos nessa discussão para além de uma visão economicista da desigualdade social brasileira. Os autores, então, convocam outros marcadores sociais – como raça, gênero e orientação sexual - que, também, colocam limites ao projeto universal de sujeito, conhecimento e ciência sustentados pela modernidade. Toda essa problematização tem como objetivo sustentar um projeto de democratização da universidade que leve em consideração várias condições de desigualdade interseccionadas, bem como inúmeras estratégias de resistência que visibilize a emergência de atores e atrizes sociais implicados com a construção de um mundo epistêmico e político diverso.

“Mapa do Invisível: Hierarquias Sociais e Universidade” de autoria de Robson Nascimento da Cruz, Joana Ziller, Julião Gonçalves Amaral, Symaira Poliana Nonato e Patrícia Rodrigues de Oliveira Tavares, apresenta um conjunto de análises que foram construídas em cima de pesquisas quantitativas e qualitativas sobre a UFMG, realizadas pelos bolsistas do Programa, para evidenciar a reprodução de lógicas de invisibilidade e produção de ausências de algumas experiências sociais nos distintos espaços da instituição. Essas análises culminaram na produção do “Mapa do Invisível”: um mapa que teve como objetivo explicitar a exclusão social na UFMG e que se encontra apresentado ao final do livro. Aqui, por exemplo, podemos observar como os prestígios sócio salariais dos cursos se relacionam, diretamente, aos corpos que ocupam esses espaços. Enquanto homens, brancos, de classe média se encontram, majoritariamente, em cursos mais prestigiados como Direito, Medicina e Engenharias; as mulheres, por sua vez, sobretudo, as negras e de origem popular se encontram nos cursos de licenciatura noturnos, Pedagogia, Letras e Biblioteconomia.

Em “Universidade e Sociedade em Movimentos: Perdidos e Achados na Tradução de Saberes” de autoria de Manuela de Sousa Magalhães, Daniel Antonio Gomes Cruz, Suellen Guimarães Alves e Thalita Rodrigues, somos apresentados a um debate sobre as contradições de se conectar saberes, historicamente, alocados em lugares valorativos desiguais. O argumento principal desse texto toma o conflito epistêmico-político como a única possibilidade de se fazer das diferenças/desigualdades históricas um ponto de partida para o enfrentamento real às injustiças sociais. Nesse sentido, reconhece-se, aqui, que ainda que em locais sociais distintos, o saber da ciência e o saber popular e dos movimentos sociais não são completos em si mesmos. Dessa forma, realizar uma crítica radical ao racionalismo científico moderno não pode, jamais, servir para uma essencialização do local de fala subalterno/militante. Um programa de extensão com caráter de ação afirmativa é, nessa direção, ao mesmo tempo, local acadêmico e movimento social. E é justamente essa fronteira que possibilita uma nova forma de organizar o mundo epistêmico-político sem que se privilegie um conhecimento em detrimento do outro a partir de uma lógica maniqueísta. É preciso suspeitar de toda lógica que se pretenda universal, ainda quando ela venha com uma roupagem progressista. A (auto)crítica, nesse contexto, precisa ser um movimento constante daqueles que se empreendem pelo projeto plural e democrático. As conexões de saberes, por fim, são tão mais potentes quanto mais assumirem a política como movimento e renegociação interminável entre pensamentos, estratégias e horizontes éticos.

Em “Dialogando Saberes: Universidade Pública e Comunidade” de autoria de Camila de Sousa Menezes, Elisimara Inácio da Silva, Liliâne Conceição Rosa da Silva, Levi Rosa Campos, Paula Aline da Cruz, Sílvia Adriana Silva e Tiago Furtado Carneiro, somos convidados a acompanhar as atividades construídas nas práticas de um dos eixos do Programa Conexões na UFMG: a Escola Aberta. O texto descreve o processo de seleção dos bolsistas, a formação ético-teórica-prática interventiva junto às comunidades escolares, as supervisões que promoveram autocríticas às ações no campo de trabalho e, por fim, a avaliação do projeto realizado. Ao final, conseguimos testemunhar que o trabalho dialógico entre universidade e comunidade é um caminho incerto, mas aberto a uma possibilidade criativa que garante a valorização da experiência popular e as potências do conhecimento científico num processo contínuo de transformação da realidade a horizontes mais dialógicos e democráticos.

Em “O problema que não tem nome: Sobre Metodologias para Estudo das Desigualdades” de autoria de Claudia Mayorga, Joana Ziller, Manuela de Sousa Magalhães e Sílvia Adriana Silva, há um exercício de se complexificar o campo de visão e intervenção das ciências sociais e humanas no âmbito das experiências, historicamente, desiguais. Se por um lado, os estudos focam, prioritariamente, nas consequências dos sistemas de poder colonial, racista, sexista e heteronormativo; as autoras consideram que avaliamos muito pouco o processo genealógico de constituição da violência moderna/colonial. Esse ensaio, portanto, intenciona explicitar um desafio: a produção de categorias epistêmicas, conceituais, teóricas e metodológicas para enfrentar problemas da desigualdade social que são, comumente, invisibilizados e que se encontram fora de um registro semântico compartilhado pelos consensos da ciência moderna e da própria sociedade civil. Como seria possível ver, analisar e intervir sobre problemas neutralizados, rechaçados e invisibilizados? O texto, nesse sentido, descreve e analisa escolhas de pesquisa-intervenção que promoveram desnaturalizações da universidade, da sociedade e dos campos de trabalho numa recusa de um como fazer prescritivo. Muito pelo contrário, somos levados a entender que a metodologia de uma pesquisa, que se implica com processos emancipadores e libertários, deve recusar todo dogma como ponto de partida e se permitir (re)construir em um processo de produção de conhecimento horizontal entre diversas vozes sociais.

Em “Hierarquias e Preconceitos na Universidade Pública: Interpelações e Enfrentamentos Possíveis” de autoria de Roberto Alves Reis, Manuela de Sousa Magalhães, Elizângela Ribeiro de Azevedo e Igor Ramon Lopes Monteiro, a universidade é apresentada como instituição social, radicalmente, atravessada pelos sistemas de poder da sociedade e, por isso mesmo, abarrotada de hierarquias sociais que produzem violências dentro de seus muros. Esse ensaio, por sua vez, reconhece esse problema como central e analisa as várias estratégias de enfrentamento às hierarquias, bem como a politização das desigualdades da universidade. O diferencial, aqui, é que isso é feito, sobretudo, a partir do debate do gênero e da sexualidade que os bolsistas do Conexões realizaram junto ao Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual (GUDDS!): coletivo militante universitário que pautava o debate e intervenções no âmbito da universidade e da sociedade acerca das várias possibilidades de se experimentar o sexo, o gênero e o desejo. O texto

aponta para a politização de experiências privadas, a construção de bandeiras de reivindicação de direitos a partir da coletivização de experiências, os consensos e os conflitos que alimentam a fronteira política do Nós X Eles, a lógica psicossocial do preconceito, entre outros assuntos. Aqui, vale destacar a ação firme e transformadora do GUDDS!, no ano de 2009, que ao receber uma denúncia de homofobia sofrida por um estudante da moradia universitária, transformou esse problema em uma questão para a comunidade acadêmica. Por meio de várias manifestações e eventos, esse coletivo universitário foi capaz de mobilizar um debate, para além dos muros da universidade, sobre o *trote homofóbico* e as demais violências LGBTQIA+fóbicas no campus.

Em "Ação Afirmativa na Universidade: Quando Ruídos se Tornam Vozes" de autoria de Claudia Mayorga e Luciana Maria de Souza, o foco do ensaio é nas problematizações e ações que devem envolver a permanência de estudantes de origem popular, periféricos, de escola pública e negros na universidade. Por um tempo, os debates sobre Ação Afirmativa focaram no acesso dessas populações ao ensino superior; mas fato é que, uma vez dentro desses espaços, novos desafios são reconfigurados e é preciso que a universidade seja chamada a colaborar nesse processo de democratização que não se finaliza com a garantia de vagas a esses estudantes. O texto apresenta os infortúnios do mito da democracia racial e o seu lado mais obscuro: o de que pós-abolição da escravidão, qualquer cidadão brasileiro, por mérito e esforço próprio, poderia alcançar o local que desejar. Nessa direção, as autoras visibilizam os percalços educacionais, econômicos, familiares e culturais das experiências populares e negras antes do ingresso na universidade. Bem como apresentam, em seguida, o choque cultural entre mundos, historicamente, tão distintos quando levamos em consideração a semântica da experiência negra e popular comparada às rotinas administrativo-pedagógicas-linguísticas de uma universidade pública elitizada. Nesse sentido, para além de uma visão economicista da permanência de estudantes de origem popular e pretos na universidade por meio de bolsas – o que é primordial – é preciso algo a mais. É necessário alterar a própria universidade e reconhecer que democratizá-la atravessa epistemes e práticas que não se reduzem à carência econômica. Como possibilidades, as autoras sugerem: sensibilização ao tema afirmativo dentro da universidade, construção de ouvidorias para diálogo institucional entre a universidade e estudantes afirmativos, apoio à formação acadêmica por meio de cursos de leitura e escrita acadêmica, informática e idiomas e etc..., moradia, alimentação e valorização de seus saberes e práticas como mais uma forma de produzir sentido sobre o mundo. Uma política afirmativa deve evitar, assim, o caráter assistencialista e adaptativo desses jovens à universidade. A Ação Afirmativa não pode servir como dispositivo total, construído de cima para baixo, que pense o sujeito afirmativo como objeto de uma norma. É preciso, pelo contrário, garantir que a política seja construída de forma descentralizada, levando-se em consideração os estudantes afirmativos como atores sociais e proponentes.

Por fim, em "A Extensão como Forma de Conectar Saberes" de autoria de Joana Ziller, Brécia Nonato, Mirlene Navais e Thiago Robson, podemos percorrer uma apresentação histórica em torno dos modelos estadunidenses e europeu de extensão universitária. Desde uma ideia extensionista atrelada a uma prestação de serviço à comunidade norte-americana, atravessando

a implicação sócio-política europeia do conhecimento técnico-científico com vistas a transformação social; a extensão tem construído várias faces. Voltando-se ao Brasil, o texto apresenta como que esses dois modelos atravessaram a construção da política nacional de extensão em nosso território. Ao mesmo tempo, somos levados a perceber o desenvolvimento de saberes e práticas extensionistas que foram construídos, em contexto latino-brasileiro, com uma preocupação radical com as demandas e propostas populares que tensionam o projeto extensionista voltados, única e exclusivamente, para as exigências de mercado da iniciativa privada. Ademais, os autores concluem pela defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo que a extensão não seja secundarizada como um braço qualquer da universidade. O argumento central, aqui, é de que os princípios extensionistas, que promovem as conexões entre os distintos saberes do mundo, sejam o ponto de partida para a produção de todo conhecimento científico.

Ao final da leitura de "Universidade Cindida, Universidade em Conexão", estamos diante do que poderíamos compreender como uma resistência decolonial que se dá a partir de trajetórias híbridas forjadas pelo poder moderno/colonial. Ora, a obra nos convoca ao debate das ações afirmativas assim como Anzaldúa nos convoca a compreender o lugar da Mestiza (ANZALDUA, 2005). Vejamos: todos os ensaios defendem, em última instância, a importância radical de se inspirar em propostas de conhecimentos que levem em consideração o potencial subversivo que é produzido a partir de lugares sociais e epistêmicos, historicamente, produzidos como os outros da modernidade/colonialidade. Desse local tenso e paradoxal, as ações afirmativas podem e devem ser mais do que reações diretas aos poderes elitistas, patriarcais e brancocentrados.

Dito de outro modo, os ensaios nos convidam a pensar em um movimento epistêmico-político que não fique refém de lógicas binárias que alocam experiências e identidades como elementos dicotômicos e universais. Urge, portanto, a construção de uma nova consciência humana que se implique em desalojar, incansavelmente, o colonizador do nosso corpo-episteme que, ao mesmo tempo, é, também, colonizado. "A mestiza, como sujeita da resistência, duvida da possibilidade de sustentar conceitos e ideias dentro de limites rígidos; mantendo-se, por outro lado, flexível, movendo-se para fora das formações dicotômicas e cristalizadas da modernidade, tendo um prazer pelo contraditório" (Lino, Castro & Mayorga, 2020, p. 223). Isto é, deslizando entre as cisões e as conexões, é preciso reinventar a universidade e a própria sociedade.

No contexto atual bolsonarista em que a seguridade social, as políticas públicas, o discurso científico e as práticas comunitárias têm sido tão rechaçadas por posições autoritárias, conservadoras e neoliberais, é preciso reivindicar a universidade em sua radicalidade. É preciso lembrar que o *universo* presente no nome universidade deve poder se inspirar em saberes e práticas populares, faveladas, negras, feministas e LGBTQIA+ como modo de construir um mundo mais diverso. A pluridiversidade, nesse sentido, para além do projeto moderno científico-político, precisa ser o fio condutor do desejo de estar nesse mundo tão epistemicamente diverso. Um mundo que "produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com "muitos

decidindo por muitos" (pluri-verso), em lugar de "um definir pelos outros" (uni-verso)" (GROSFOGUEL, 2016, p. 46).

É preciso reiterar a ideia da potência que há nas ações afirmativas para que elas não caiam nas armadilhas que alocam experiências, historicamente, subalternas, apenas em locais de exploração e violência. É preciso remorar e se inspirar em trajetórias de resistências individuais, coletivas e políticas que colocaram em xeque o projeto moderno/colonial de universidade-sociedade. E "Universidade Cindida, Universidade em Conexão" colabora nessa direção.

Retomando o Prefácio de Rosemberg, precisamos apontar alguns dilemas que já se anunciavam àquela época, mas que hoje ficam mais evidentes. Em tempos de reavaliação da política de cotas, é preciso que tenhamos coragem de assumir os dilemas em torno da autodeclaração racial e das fraudes das populações não negras. O Mito da Democracia Racial permanece assombrando as ideologias médias. É preciso, também, estar atenta às armadilhas do critério racial fenotípico como critério único para as políticas afirmativas para que não caiamos em um "tribunal racial" como outrora aconteceu em tempos de racismo científico. Sendo assim, é preciso reiterar o compromisso da ação afirmativa com a fortificação de trajetórias forçadas na desigualdade colonial; não para que essencializemos os sujeitos que foram produzidos nesse local. Devemos, por outro lado, olhar para essas experiências da diferença, justamente, para compreender como a desigualdade se produziu para que possamos dismantelá-la. É necessário reforçar, como "Universidade Cindida, Universidade em Conexão" faz, o caráter psicossocial e psicopolítico dos marcadores sociais; para que não os tomemos como reais, mas como produção ideológica que se apresenta sobre os corpos subalternizados.

Nessa direção, há um mérito em se garantir vagas para corpos e experiências, historicamente, desiguais em espaços de poder. Mas, a ação afirmativa, como a obra em questão afirma, está para além das vagas. É preciso tomar a reserva das vagas como um dispositivo político transformador não de trajetórias individuais, mas, sobretudo, da própria ideia de mundo. Ideia essa que é sempre disputada pela universidade pública. O que requer, inevitavelmente, um caminho epistemológico, teórico-conceitual, metodológico e ético que visibilize processos de violência, mas que recorra, também a toda a política de resistência que grupos subalternizados produziram no mundo.

Que possamos nos inspirar pela força dos ensaios dessa obra para que, nesse momento, avancemos sobre antigas e novas encruzilhadas produzidas na cisão/conexão da/na universidade pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciencia. *Revista estudios feministas*, v. 13, p. 704-719, 2005.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, v. 22, p. 935-952, 2014.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 25-49, 2016.

LINO, Tayane Rogeria; CASTRO, Ricardo Dias; MAYORGA, Claudia. Desobediências epistêmicas: propostas feministas e antirracistas em direção a um projeto de ciência e sociedade decolonial. *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*, v. 2, n. 24, p. 209-226, 2020.

RICARDO DIAS DE CASTRO

Doutorando e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor da Faculdade Estácio BH, membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes (UFMG).

E-mail: ricardodiascastro@gmail.com