



Interdisciplinaridade e assuntos contemporâneos:

DIÁLOGOS POSSÍVEIS E INEVITÁVEIS

Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho

Mara Fernanda Parisoto

[Organizadoras]

ARCO
EDITORES ● ● ●

Interdisciplinaridade e assuntos contemporâneos:

DIÁLOGOS POSSÍVEIS E INEVITÁVEIS

Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho

Mara Fernanda Parisoto

[Organizadoras]

ARCO
EDITORES ●●●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e Silva
Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de Oliveira Brito
Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani
Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
Prof. Dr. Pedro Henrique Witches
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
Dr. Rafael Nogueira Furtado
Profa. Dra. Angelita Zimmermann
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Interdisciplinaridade e assuntos contemporâneos
[livro eletrônico] : diálogos possíveis e
inevitáveis / Joselene Ieda dos Santos
Lopes de Carvalho, Mara Fernanda Parisoto,
(organizadoras). -- Santa Maria, RS : Arco
Editores, 2021.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-89949-17-6

1. Educação 2. Interdisciplinaridade na educação
3. Sala de aula - Direção 4. Tecnologia digital
I. Carvalho, Joselene Ieda dos Santos Lopes de.
II. Parisoto, Mara Fernanda.

21-80064

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda” Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos e todas os envolvidos neste livro. Em especial, aos nossos alunos, alunas, professores e professoras do cursinho pré-vestibular comunitário (PREVEC) que nos dão forças e motivos para continuar acreditando em uma educação transformadora.

APRESENTAÇÃO

Este livro surgiu do interesse e da necessidade de discutirmos sobre a questão da interdisciplinaridade. Em cada capítulo, pode-se observar conjuntos de experiências que se tornaram significativos nos contextos formais e informais da educação, mediante a utilização da compreensão de que os diálogos entre as variadas disciplinas é mais do que inevitável, é essencial.

Decidimos organizar esta obra, a partir do cotidiano vivenciado no projeto intitulado “Cursinho pré-vestibular comunitário”, carinhosamente apelidado de PREVEC, do qual viabilizamos aulas gratuitas para alunos e alunas que tenham interesse em cursar uma universidade pública.

O projeto existe desde 2016 e com o passar dos anos, compreendemos que a interdisciplinaridade se tornou um dos melhores caminhos para demonstrarmos a importância da compreensão da sociedade em sua totalidade. Além disso, acreditamos que não basta passar em uma prova de vestibular, uma de nossas premissas é a de auxiliarmos na construção de sujeitos históricos que se importam em melhorar a sociedade em que vivem.

Sendo assim, consideramos que os artigos que compõem esse livro são de grande relevância para aqueles e aquelas que buscam romper com uma educação “bancária” e estão abertos a construir diálogos interdisciplinares.

As Organizadoras.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

| | |
|---|----------|
| A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO (PREVEC)..... | 9 |
|---|----------|

Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho

Mara Fernanda Parisoto

Doi: 10.48209/978-65-89949-17-1

CAPÍTULO 2

| | |
|---|-----------|
| ENSINO DE HISTÓRIA E AS LEIS 10639/03 E 11645/08: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES..... | 19 |
|---|-----------|

Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho

Doi: 10.48209/978-65-89949-17-2

CAPÍTULO 3

| | |
|--|-----------|
| #BLACKLIVESMATTER: UM TRABALHO INTEGRADO ENTRE DIREITOS HUMANOS E LÍNGUA INGLESA..... | 28 |
|--|-----------|

Candida Joelma Leopoldino

Jessica Paula Vescovi

Doi: 10.48209/978-65-89949-17-3

CAPÍTULO 4

| | |
|--|-----------|
| HISTÓRIA “PRÁTICA”, HISTÓRIA NA PRÁTICA: PRODUÇÕES DA SALA DE AULA..... | 40 |
|--|-----------|

Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez

Doi: 10.48209/978-65-89949-17-4

CAPÍTULO 5

| | |
|--|-----------|
| UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 53 |
|--|-----------|

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-89949-17-5

CAPÍTULO 6

| | |
|--|-----------|
| AS CAIXAS DE PANDORA MODERNAS:A MÁQUINA FOTOGRÁFICA E A DUALIDADE ENTRE O PROGRESSO E A BARBÁRIE NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA..... | 64 |
|--|-----------|

João Pedro de Azevedo Machado Mota

Doi: 10.48209/978-65-89949-17-7

| | |
|------------------------------------|-----------|
| SOBRE AS ORGANIZADORAS..... | 92 |
|------------------------------------|-----------|

| | |
|--|-----------|
| SOBRE AS AUTORAS E AUTORES..... | 94 |
|--|-----------|

CAPÍTULO 1

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO (PREVEC)

Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho

Mara Fernanda Parisoto

APRESENTAÇÃO

Em 2020 o mundo vivenciou o aspecto mais crítico do século XXI até então, a pandemia derivada do colapso do COVID-19. Na educação não foi diferente. Ainda que, parte significativa da população tenha começado a perceber o quanto a escola, os professores, a comunidade escolar, são fundamentais no cotidiano, outra parcela parecia não compreender que por se tratar de um ambiente de constante contato humano, deveria reajustar-se às normas da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Inseridos neste impacto, o projeto de extensão do Cursinho Pré-vestibular Comunitário da Universidade Federal do Paraná, campus de Palotina, conhecido como PREVEC, precisou adequar-se ao modelo remoto de ensino, deixando de ser presencial.

A primeira turma que passou pelo Prevec foi em 2016, ano de surgimento do projeto. Desde então, adaptações foram realizadas e em 2019 tivemos a aprovação de todos os alunos que frequentavam o cursinho em universidades públicas.

O reconhecimento da passagem destes alunos em um sistema em que não basta saber o conteúdo, mas que indicia que o sujeito tenha que ser melhor do que outros para conseguir conquistar uma vaga no ensino da universidade pública, não deixou de ser caracterizado como um aspecto crítico em nosso projeto. Inclusive, antes da pandemia nosso público-alvo era exclusivamente alunos de escola pública que não possuíam recursos para estudar em um cursinho pré-vestibular.

Entendemos que não é característica apenas de quem frequenta essa modalidade de ensino que consegue passar na prova do vestibular, mas nossos alunos explicitavam a dificuldade do ensino público em que: faltavam professores, não havia estrutura adequada para aqueles que buscavam por materiais didáticos em vias de auxiliar nas provas de vestibulares; e a falta de incentivo para estudar nas Universidades públicas.

Deste modo, compreendíamos que havia diversos pontos em que o Prevec precisaria atuar. Pretendemos sintetizar os mais importantes. O primeiro era mediante as experiências dos alunos e alunas, organizar disciplinas que não estavam desconexas da realidade, mas que oferecessem a partir da interdisciplinaridade uma junção de conhecimentos efetivos voltados não apenas para a vida escolar, mas para a vida em sociedade.

Por segundo, compreendemos que a defesa da universidade pública gratuita e de qualidade deveria estar presente em todas as divulgações e aulas de nosso cursinho, pois, falar sobre a universidade, defendê-la e apresentá-la como fundamentadora de mudança de vidas, era importante não apenas pensando em nossos alunos e alunas, mas também nos discentes e docentes envolvidos no projeto. Cada participante tinha uma experiência transformadora acerca de como a universidade pública havia mudado sua vida e explicar para os adolescentes que reuníamos, tornou-se marca comum de nosso cursinho.

Um terceiro aspecto que julgamos fundamental, foi a realização da universidade enquanto um espaço intrínseco à comunidade regional. Buscamos demonstrar que os muros da universidade não impactavam para que apenas algumas pessoas pudessem frequentá-la, rompemos com essa estrutura e em um mecanismo plural em que discentes das variadas disciplinas, eram orientados para organizar aulas não apenas expositivas, mas com experimentos, interdisciplinares, com metodologia ativa, de modo a entender que novos caminhos são possíveis para uma educação emancipadora.

Desta forma, escrever sobre o Prevec é retratar um projeto de ensino, de pesquisa e de extensão que busca acima de tudo compartilhar sonhos sob um caminho coletivo de estudos, entendendo que não precisamos ser melhores do que ninguém, mas que se caminarmos juntos, compartilharmos conhecimento e entendermos o que é viver em sociedade, a conquista não será apenas individual, mas experienciada entre aqueles que percorreram a estrada.

MUDANÇAS DO PREVEC COM A PANDEMIA

Em janeiro de 2020 já havíamos selecionado cem alunos que participariam a partir do começo do mês de março das aulas presenciais na estrutura da UFPR, campus de Palotina. O cronograma de disponibilidade das disciplinas já havia sido elaborado e entregue, cada aluno e aluna matriculados sabiam quais as matérias que teriam no primeiro e segundo semestre.

Devido a pandemia, tivemos uma desestabilização geral não apenas no projeto de extensão, mas nas universidades públicas que persistiam por sua sobrevivência e com tal desafio, tornara-se ainda pior os obstáculos. Para nós, não foi diferente. Houve um desânimo não apenas dos alunos e alunas que não participariam das aulas, mas dos próprios monitores que seriam os professores das disciplinas. O colapso em que o mundo vivia, não permitia com que tivéssemos ânimo de pensar em alternativas, pois, entendíamos que a partir de então, lutar pela sobrevivência havia se tornado ainda mais difícil para grande maioria da população no Brasil.

No entanto, acompanhávamos de perto a desestruturação do ensino público nas escolas no Paraná. A falta de perspectiva, a exigência de um ensino técnico em que o mais importante era responder o máximo de questões possíveis e trabalhos extensos aos alunos, foram se tornando uma “bola de neve”.

Foi então que, resolvemos realizar um teste. Divulgamos para os alunos e alunas que já haviam se inscrito na modalidade presencial que buscaríamos dois dias por semana oferecer aulas remotas. Não sabíamos se o projeto continuaria a partir destes desafios, mas estávamos dispostas a fazer com que todos aqueles e aquelas que eram beneficiados, não desistissem.

Iniciamos as aulas de Literatura nas segundas e de História nas quartas pelo *skype*. Ainda que esta plataforma permitisse a presença de até cinquenta pessoas, houve noites em que a aula contou com a presença de apenas sete alunos. Todavia, o mais importante era resistir! Demonstrar para nossos alunos e alunas que nos preocupávamos com eles e com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Deste modo, reunimos os demais professores e monitores e decidimos alcançar novos percursos, divulgando as aulas nas redes sociais, nos rádios e jornais da região. Para nossa surpresa, na semana seguinte, o *skype* não foi suficiente para abordar a quantidade de alunos e alunas interessados. Tivemos que migrar para a plataforma do *Google Meet* onde conseguíamos atender a demanda de até cem alunos por aula.

É importante ressaltar que embora tenhamos unido forças para divulgação do cursinho, somos professores e não havia nenhum de nós com habilidades de marketing digital, ou seja, partimos daquilo que achávamos que seria interessante para nosso público-alvo – a juventude pobre no Brasil – e divulgávamos através da linguagem de memes as chamadas para as aulas no Facebook¹ e Instagram².

O trabalho coletivo nos fez perceber que ainda que fossemos voluntários, nossa dedicação estava rendendo motivação para novos alunos e alunas. Até dezembro de 2020, havia mais de seis mil curtidas em nossa página do Facebook, acessos diários em nosso site e Instagram, e como alguns alunos sugeriram, passamos a gravar as aulas no *Google Meet* e disponibilizá-las através de nosso canal no Youtube³, que também possui um número expressivo de inscritos.

Quando iniciamos o segundo semestre de maneira remota de 2020, tivemos outra surpresa. Utilizávamos a plataforma do *Google meet* gratuita, que suportava apenas cem alunos nos acompanhando remotamente. Na primeira aula do semestre, tivemos mais do que cem solicitações, de modo que tivemos que pagar por uma conta privada que suportava até duzentos alunos para que conseguíssemos atender a demanda de pessoas interessadas. Chegamos a ter mais de duzentos alunos (as) assistindo nossas aulas remotamente!

Para quem se preocupa com o ensino sabe que qualidade é melhor do que quantidade, mas posso afirmar que entre tantas pessoas que compartilhavam ali a procura por uma educação de qualidade, havia questionamento sobre os temas da aula, pediam-nos sugestões de como estudar para as provas, listas de livros que poderiam ler para melhor se prepararem e a disponibilidade de ofertarmos material didático.

1 <https://www.facebook.com/PreVestibularUFPR>

2 https://www.instagram.com/cursinho_prevec/

3 <https://www.youtube.com/channel/UCN8apFITa8pIImxoXeTPjvQ>

Embora tenhamos um olhar apaixonado pelo cursinho (carinhosamente como é conhecido), preciso detalhar também nossas dificuldades, e entre elas, está a falta de material didático. O que organizamos com os voluntários foi que os materiais em formato de slides que fossem discutidos nas aulas, seriam disponibilizados no site para que os alunos tivessem acesso. Assim resolvemos um de nossos problemas. Obviamente gostaríamos de ter um material mais adequado e disponível gratuitamente para nossos alunos e alunas, mas entendemos nossas limitações em que conseguir alunos da graduação para que sejam voluntários no cursinho já nos é difícil, então exigir um tempo maior dedicado a elaboração de material específico está entre nossos sonhos de idealização.

AULAS INTERDISCIPLINARES

Quando nos propomos a organizar um cursinho preparatório para provas de vestibulares, tínhamos em mente que não gostaríamos de reproduzir uma lógica capitalista do ensino. Não adiantava apenas não cobrarmos mensalidade, gostaríamos de realizar aulas críticas, para que possibilitássemos com que os alunos e alunas adquirissem também conhecimento acerca da realidade em que vivem.

Por isso, algo que nos distancia dos demais cursinhos pagos é que procuramos trabalhar conjuntamente as disciplinas, ou seja, um problema da História, não é apenas desta matéria, mas também das demais disciplinas.

[...] Por isso, entendemos o seguinte cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado. (FAZENDA, 2008, p. 2)

Paradoxalmente, nos questionávamos sobre como lidar com os conteúdos exigidos nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ainda assim, trabalhar interdisciplinarmente? Eis que decidimos que pelo menos uma vez há cada quinze dias, ofertaríamos uma noite de aula interdisciplinar. Os

temas seriam escolhidos antecipadamente, mas não muito distante do dia em que a aula seria ofertada, pois, tínhamos como intuito elencar problemáticas que estavam no debate contemporâneo.

Recorremos então, ao educador brasileiro mais citado em artigos acadêmicos nacional e internacionalmente, que escreveu:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97).

Além disso, consideramos este espaço como fundamental para convidar demais profissionais da sociedade que pudessem compartilhar experiências que seriam importantes para nossos alunos e alunas. Como exemplo de tal contexto, em uma de nossas aulas, uma psicóloga falou sobre a ansiedade e o estresse do período preparatório para o vestibular e as consequências advindas da pandemia. Houve horas de discussão, pois, os alunos e alunas se sentiam à vontade para realizar perguntas e encontrar métodos que fossem possíveis para que controlassem suas angústias.

Um dos nossos intuitos neste artigo é o de evidenciar que mesmo depois de décadas, quase um século de reflexões desenvolvidas por Paulo Freire, seus ideais sobre uma educação libertadora, permanecem atuais. Embora, temos crêdula certeza de que este autor preferiria que seus estudos estivessem ultrapassados, compreendendo que já tivéssemos alcançado a emancipação humana e para isso, a educação tivesse ocupado um dos papéis centrais na sociedade. Sabemos que infelizmente, isso ainda não se concretizou.

A educação compreendida como mercadoria tem ganhado cada vez mais forças mediante o cenário em que não são apenas os professores que têm se preocupado com a sala de aula, mas sim, um empresariado que entendeu na educação um mercado fundamental para a ideologia da formação de mão de

obra sem que haja a necessidade de uma perspectiva crítica sobre a experiência do próprio ser humano em relação a si e ao mundo em que vive.

No entanto, nós professores sabemos que isso não é novidade no campo educacional. O próprio Paulo Freire ao criar um modelo efetivo para auxiliar na alfabetização, tornou-se vítima da ditadura militar no Brasil e precisou afastar-se do Brasil e seu método foi duramente criticado, embora expusesse resultados favoráveis incríveis.

Mediante a tal cenário, resta-nos a pergunta que foi título de uma de suas obras “O que fazer?” Obviamente não buscamos apresentar a solução para os problemas educacionais do país neste breve artigo, mas temos o interesse em a partir das obras de Paulo Freire relacionadas com a prática contextualizada em nosso cursinho de pré-vestibular comunitário apontar caminhos possíveis para a práxis educativa, ou seja, a teoria intrínseca à prática do cotidiano. Afinal, somos professores e temos um papel transformativo na sociedade de classes.

Dessa forma, a interdisciplinaridade cumpre seu papel quando: “é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo”. (FREIRE, 1980, p. 39)

A frase “a tecnologia afastou quem estava perto e aproximou quem estava longe” tornou-se clichê de tanto ser proferida entre os meios acadêmicos e as salas de aula. No entanto, quando nos colocamos a pensar sobre qual o futuro possível, em nenhum deles nos parece que voltaremos à uma era que não seja a digital. Por isso, um dos grandes papéis dos professores atualmente, é buscar ainda que sobre muitos percalços, manter-se atualizado não apenas sobre conteúdos de cada disciplina específica, mas sobretudo, “como fazer” em sala de aula para que os alunos compreendam a importância dos temas estudados em suas experiências cotidianas.

COMO TRABALHAR A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE DOCENTES?

O primeiro passo é reconhecer que a profissão do professor tende a centralizar sobre nós todos os problemas decorridos da educação. Quando entramos em uma sala de aula, temos nossos próprios problemas, principalmente relacionados ao esforço repetitivo e à luta por conseguir melhores condições de trabalho para uma categoria que constantemente é esquecida para ser valorizada e lembrada quando apontado os problemas da educação.

Desta forma, se a educação não estiver imbricada no próprio “ser” do professor, será muito difícil acreditar que as experiências dos alunos em sala de aula poderão ser consideradas para a própria elaboração dos conteúdos. Embora recaía sobre o professor ter que se adequar à inovações, atuando por vezes para além de sua profissão, precisamos de fato compreender qual é o papel que nos cabe e a partir de então, unificar a luta de uma categoria que se não fosse tão importante na sociedade, não seria constantemente atacada por diversos governos.

Dessa forma, a formação de professores (as) de áreas distintas, mas que dialogam para oferecer melhores oportunidades de conhecimento para os alunos e alunas do cursinho, se tornaram fundamentais. Em uma das aulas interdisciplinares em que comemorávamos o “dia da mulher”, convidamos mulheres de diversas profissões para que contassem sobre suas experiências e assim além de estabelecermos uma roda de conversa, pudéssemos instigar nossas alunas de que definitivamente, “lugar de mulher é onde ela quiser!”.

Um dos eixos da organização das aulas interdisciplinares relacionada à formação dos futuros docentes que são orientados por professores da área, é a de que possam reconhecer que as conquistas das variadas ciências só são possíveis quando compartilhadas. Assim, não atribuímos potencialidade maior nas Ciências Exatas ou nas Ciências Humanas, mas buscamos demonstrar que além se a compreendermos de maneira conjunta, o conhecimento torna-se ainda mais eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio ao caos em que vimos a educação, a saúde, a economia e todas as demais esferas da vida social padecerem dia após dia, intensificando-se na pandemia, o cursinho pré-vestibular foi um acalento para a permanência da práxis. Em alguns dias, sentíamos-nos desamparadas, desgaste físico de ter que organizar horário de aulas, professores e monitores interessados no trabalho voluntário e condições psíquicas afetadas, quando por exemplo, as aulas eram invadidas e precisávamos reestruturar o cronograma e amparar as sequelas de alunos (as) e professores (as) que haviam passado por esse momento.

No entanto, há algum tempo entendemos que este projeto não é individual, os alunos que participam, os voluntários, os professores, os monitores, todos os envolvidos dedicam tempo e memória afetiva sobre o que significa esse encontro para não apenas estudar, mas acreditar em uma sociedade melhor a partir da busca pelo conhecimento. Sendo assim, temos plena consciência que para aqueles e aquelas que frequentam o cursinho, conquistar um lugar na universidade pública não é o fim, mas sim, o começo de uma longa jornada em busca de melhorias para a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE HISTÓRIA E AS LEIS 10639/03 E 11645/08: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho

APRESENTAÇÃO

Desde a década de 1980 com o fim da ditadura militar no Brasil, “novos personagens entraram em cena” no desfecho historiográfico. O que definimos por “minorias”, mas que correspondem a maior parcela da população, tais como: pessoas pretas, mulheres, indígenas, comunidade LGBTQI+, entre demais grupos coletivos que vivem a marginalização na sociedade.

No entanto, havia embates dos quais a ciência histórica não poderia mais se calar, entre eles, a disputa pela memória de descendentes de ex-escravizados que foram traficados da África vindos para o Brasil sendo obrigados a trabalhar todos os dias de suas vidas. Em conjunto com tal problemática, o extermínio da população indígena que havia sido expropriada de suas terras e que a muito custo conseguiu garantir na Constituição de 1988 o direito da demarcação de terras em busca de conter a dizimação das variadas etnias que resistiam no Brasil.

Assim como parte das leis que atendem aos interesses populares, tanto a lei 10639/03 e a lei 11645/08 surgiram neste contexto, ou seja, da busca incessante de tais grupos em disputar a narrativa histórica não apenas sobre o que viria a partir da conquista das leis, mas sobre o passado que persistia em estigmatizá-los.

Deste modo, os livros didáticos, uma das principais fontes utilizadas em sala de aula por professores e alunos, não evidenciam de maneira esclarecedora todo o processo de luta destes povos. Portanto, a partir da utilização da internet é possível que fontes diversas auxiliem na construção de aulas que visem discutir não apenas a exploração, expropriação e extermínio destes povos, mas também, uma história que antecede a presença dos europeus e que tem como objetivo central um saber variado dos povos.

A ESTRUTURA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO - PREVEC

Desde 2018 ministro aula de História para os alunos e alunas inscritos no projeto de extensão “Cursinho pré-vestibular comunitário”, do qual apelidamos

de “Prevec”. Antes de 2020, as aulas aconteciam presencialmente na cidade de Palotina, onde se localiza um dos campus da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Embora não resida nesta cidade, estruturava as aulas em conjunto com os monitores (discentes que estudavam na UFPR) e conseguia organizar o calendário, em diversos casos, ministrava presencialmente as aulas.

Durante a pandemia do covid-19, juntamente com os demais monitores, professores e coordenadores do Prevec, optamos por fornecer as aulas na modalidade remota. Entendíamos que infelizmente não teríamos alcance para todos os alunos interessados, pois, uma série de elementos devem ser considerados, como por exemplo, alunos que não possuem acesso à internet. No entanto, compreendíamos que como um cursinho que preza pela educação pública, gratuita e de qualidade, tínhamos a missão de não desistirmos de oferecer as aulas.

Embora houvessem desafios, por outro lado, sabíamos que a modalidade remota poderia auxiliar-nos a alcançarmos um público do qual até então, nos era impossível, que eram alunos de cidades e Estados diferentes. Esse projeto concretizou-se logo nos primeiros meses em que divulgamos que as aulas aconteceriam de maneira gratuita pela plataforma *skype*, por seguinte, com o aumento de adeptos, via *google meet*.

Entendendo que este projeto de ampliação daria certo, me vi deparada com os mesmos anseios de bell hooks quando escreveu que “o primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio”. (2013, p.16)

Dessa maneira, determinar os conteúdos que seriam trabalhados nas aulas de História eram cruciais e havia dois objetivos principais: i) auxiliar os alunos que confiavam em mim enquanto professora, em prepará-los para a execução de provas de vestibulares; ii) não desassociar este conhecimento da experiência prática de suas vidas. Sendo assim, um elemento fundamental nas aulas foi abordar as variadas temáticas de maneira interdisciplinar, relacionando presente e futuro, entendendo as disputas de memórias e desafios cotidianos.

Elencarei problemáticas trabalhadas que foram interessantes, não apenas acerca da discussão que originaram, mas também sobre a efetividade do assunto cobrado nas provas que realizaram.

A questão interseccional de raça, classe e gênero, tornou-se primordial nos debates. Ao invés de estabelecermos uma aula apenas, durante as variadas aulas, não apenas de História, mas em caráter interdisciplinar, abordamos, principalmente mulheres pretas omitidas na historiografia, mas que foram e são imprescindíveis para a História.

De acordo com essa perspectiva, alinhamos o fato de que “lugar da mulher é onde ela quiser”, e em conjunto com o projeto de extensão “Meninas nas ciências”, debatemos a presença das mulheres nas diversas profissões, demonstrando para nossas alunas, que elas poderiam exercer e atuar onde decidissem que era o seu espaço.

Ao sugerir a discussão de tal temática, pude perceber que ainda que fosse na modalidade remota, a turma se sentia confiante para participar e expor seus questionamentos, o mais recorrente era: por que nunca havia estudado sobre essa mulher antes? Por que não nos contam isso na escola?

Assim, a proposta de que o cursinho rompesse com uma educação “bancária” e estabelecesse diálogo acerca da experiência prática em relação a teoria, se fazia presente nas aulas e também nos comentários que recebíamos para além daquele espaço de discussão.

Ao perceber que essa temática era importante para os alunos e alunas que participavam do cursinho, organizei um minicurso em conjunto com o professor de Literatura e o professor de Biologia em um evento organizado pela Universidade Federal do Paraná e tivemos quase quatrocentos inscritos! Divulgamos entre nossos alunos (as) esclarecendo que a ideia era a de que criássemos um espaço que tivéssemos um tempo maior dedicado para evidenciarmos esse assunto interdisciplinarmente e que seria voltado principalmente para eles. Dessa forma, tivemos muitos inscritos que mesmo após terminar o minicurso, nos procuravam para tirar dúvidas e falar o quanto havia sido interessante conhecer um pouco mais sobre as mulheres nas variadas ciências no Brasil.

Como busco demonstrar, o fato de sermos um cursinho pré-vestibular não nos impede de que a maneira de abordarmos os conteúdos estruturantes desses concursos deixe de fazer sentido para os alunos. Entendemos que parte significativa dos milhares de alunos que perpassaram por nossas aulas, buscam na educação uma maneira de mudar suas condições de vida. Tivemos alunas, por exemplo, que eram mães, que nos assistiam com suas crianças no colo, que diziam que o cursinho estava possibilitando com que o sonho de frequentar uma educação superior não estivesse tão distante assim.

Tivemos também alunos com mais de sessenta anos, que compartilhavam suas experiências de que quando mais jovens, não puderam frequentar a universidade, mas que tinham visto no cursinho o desencadeador de uma possibilidade dessa conquista que fora por anos almejada.

Além disso, nosso maior público – os alunos de escolas públicas de diversas cidades no Brasil, que trabalhavam, estudavam e reforçavam os conteúdos assistindo as aulas do cursinho. Entendemos a complexidade deste projeto, não apenas em relação ao que ensinar, mas sobretudo, àqueles que encontramos cotidianamente, em um dos casos, um aluno nos contou que durante a pandemia a depressão o impedia de acreditar que seria capaz de continuar vivendo e encontrou no cursinho, pessoas que diziam acreditar em seus sonhos e que isso foi transformador, o fez perceber que muitos estavam vivendo um momento trágico, mas que havia motivos para continuar.

COMO ENSINAR A CULTURA AFRO E AFRO-BRASILEIRA E A QUESTÃO INDÍGENA EM UM CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR?

O primeiro item a se destacar é o de que a ideia de que as leis 10639/03 e 11645/08 devem ser retomadas apenas no dia do Índio e no dia da consciência negra, são equivocadas. Infelizmente, enquanto professora percebo que parte significativa das escolas, organizam um espaço em comum aos alunos em abril ou em novembro e acreditam que cumprem o papel de trabalhar as leis de maneira eficiente.

O segundo item que gostaria de exemplificar é o de que quando pensamos em cursinho pré-vestibular, imediatamente nos vem à mente, a ideia de memorização, aulas expositivas, o professor que busca trabalhar o máximo de questões objetivas em sua aula e assim, eliminar dia após dia, conteúdos que não retornarão em seu plano de ensino. Esse é o modelo de educação que estamos acostumados.

Após elencar estes dois itens, é importante mencionar que reconheço o esforço de escolas e professores que mesmo diante os ataques à profissão e à desvalorização docente, insistem em encontrar maneiras de não desistir. Seria equívoco apostarmos que os problemas da educação se devem à falta de formação dos professores, quando, pouco se reflete sobre a falta de investimentos, às condições apropriadas para o desenvolvimento da docência. Sendo assim, neste texto, o professor não é vilão, nem tampouco vítima, é sujeito construtor de sua história.

Por se tratar de um projeto voluntário, não temos materiais didáticos. Os grandes manuais carregados pelos alunos que pagam os cursinhos privados, são representativos no imaginário de que aquilo é imprescindível para conseguir a tão sonhada vaga. No entanto, não recebemos nenhuma verba ou apoio público para a existência do cursinho, assim, o material que ofertamos é elaborado pelos professores. Disponibilizamos no site os slides trabalhados na aula daquele dia, de modo que, tentamos deixar o máximo possível de dicas, de sugestões, de questões e de indicação de materiais para que possam realizar novas buscas acerca da aprendizagem.

Sendo assim, para trabalhar assuntos como as Africanidades, a cultura afro-brasileira e a questão indígena, somos desafiados em criarmos e buscarmos materiais interessantes sobre este assunto. Além de vídeos, que são usualmente utilizados, sites como GELEDÉS⁴, se tornaram corriqueiros em nossas aulas.

Procurei apresentar personalidades negras e indígenas para que nossos alunos (as) tivessem referências distintas daquelas muitas vezes expostas nos

4 Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-que-e-o-geledes-instituto-da-mulher-negra/?gclid=CjwKCAjw1JeJBhB9EiwAV612y-BBbORSY688fLuS2sQfJuM4t-IloRPNomM-cRAw1teF_O6oxH_UHYxoC-4wQAvD_BwE Acesso em: 25 de Ago. de 2021.

manuais didáticos. Lemos textos do Ailton Krenak, discutindo sua obra “Ideias para adiar o fim do mundo” em busca de compreender a importância da cultura indígena para a preservação do meio ambiente e o quanto temos tido dificuldades em lidar com modos de vida que são contrários ao desenvolvimento capitalista.

Quando discutíamos sobre a luta indígena pelo direito a terra e compreendíamos que há anos as populações originárias sobrevivem ao extermínio ocasionado pelo agronegócio, os próprios alunos questionavam entre si como podiam contribuir com essa luta, por vezes, definiam algumas tentativas como: visibilidade às personalidades como Ailton Krenak e Sônia Guajajara; em outros casos, entendiam que era necessário mudar o modo como entendiam a natureza, colocando-a como fundamental para a permanência da vida na terra.

Um dos aspectos mais interessantes a meu ver, foi o de que quando perguntava acerca do conhecimento prévio dos alunos sobre as populações originárias, a maioria se remetia ao que havia estudado nas aulas de História em relação à colonização do Brasil. Tive a impressão de que a mentalidade imposta sobre os europeus de que o atraso e a barbárie sobre os indígenas, permanecia nos discursos atuais.

Quando apresentei, por exemplo, Ailton Krenak que discursou durante a assembleia constituinte para a elaboração da constituição de 1998, a comoção foi geral. Comentavam que não sabiam da presença desse líder indígena durante esse processo tão importante. Fora das aulas, nas redes sociais, pude acompanhar o desenvolvimento dos alunos sobre essa temática. Não foram poucas as vezes em que compartilhavam informações sobre a população indígena no Brasil e me marcavam. Essa prática muito me alegra, pois, os demais espaços também são lugares de se aprender!

Em relação as Africanidades, muitos demonstravam o conhecimento prévio a partir de letras de músicas de rappers como Emicida, Mano Brown, Criolo. Por isso, considerei importante identificar em conjunto com a turma, as variadas formas de racismos presentes em nossa sociedade. Infelizmente, cada semana

que trabalhávamos este assunto, havia uma série de reportagens contextualizando o racismo estrutural desde o cotidiano até às instituições.

No entanto, compreendi como importante apresentar também referências em variadas áreas. Foi assim que estudamos mulheres negras que são referências no Brasil e no mundo na Física; na Literatura, abordando não apenas escritoras contemporâneas como Conceição Evaristo, mas também mulheres como Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis; mulheres negras na política, como o caso de Marielle Franco que se tornou um símbolo da luta pelas minorias no Brasil, entre tantos exemplos possíveis de serem trabalhados e citados.

Não deixei de evidenciar o processo da escravização dos povos africanos para o Brasil, porém, ao contrário de uma perspectiva que os entendia como seres incapazes de sentir, explicava que a vida e a história dessa população não começaram com a invasão europeia, pelo contrário, que os portugueses interferiram significativamente ao ponto de que muitos preferiram morrer do que permanecer escravizados.

Ao conversar com a turma e expor os conteúdos para o debate, percebia que queriam entender mais sobre a África, tinham especial interesse em temáticas acerca das religiosidades. Desse modo, solicitei que uma de minhas alunas do curso de História que estuda tal temática, realizasse o estágio docência no cursinho e apresentasse sobre as diferenciações entre o candomblé e a umbanda, identificando a construção dessas religiões e desmistificando preconceitos acerca de termos pejorativos, como por exemplo, “chuta que é macumba”.

No dia da aula sobre religiosidades e África, ninguém faltou! Todos queriam participar e tirar suas dúvidas, o que foi fundamental para a compreensão não apenas dos aspectos culturais, mas também sociais e econômicos em relação aos mais variados países africanos e afro-caribenhos, como é o caso do Haiti, em que a prática do vodu é costumeira.

É importante mencionar que esses assuntos perpassaram o contexto de diversas aulas. Por exemplo, quando discutimos Revolução Francesa,

aprendemos em conjunto a Revolução Haitiana, a única revolução protagonizada por ex-escravizados que se rebelaram e tornaram o país independente da colonização da França. Assim, desconstruímos um currículo preocupado apenas com o eurocentrismo e identificamos que outras experiências existiram e que são fundamentais para a construção da disciplina que denominamos História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de ter uma conclusão pré-estabelecida da melhor maneira de se ensinar História, busquei neste texto exemplificar caminhos percorridos que correspondem a um dos tantos modelos existentes. O interesse foi o de identificar que ainda existem pessoas que lutam e acreditam no direito de que a educação seja de qualidade para todos e todas.

A educação se faz no caminhar e quando acompanhamos nossos alunos, não trilhamos suas estradas, mas demonstramos que é possível darmos as mãos e percorrermos por lugares desconhecidos, mas que por vezes farão mais sentido às suas experiências e às nossas enquanto professores que buscam a partir da educação uma transformação social.

REFERÊNCIAS

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatino americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

CAPÍTULO 3

#BLACKLIVESMATTER: UM TRABALHO INTEGRADO ENTRE DIREITOS HUMANOS E LÍNGUA INGLESA

*Candida Joelma Leopoldino
Jessica Paula Vescovi*

INTRODUÇÃO

Quando pensamos na reinvenção proposta (e imposta) por este momento mundial atípico, nos damos conta que nossa formação acadêmica e experiência docente não nos propiciaram reflexões deste cunho e tampouco do nível de exigência reflexiva necessária. Coube a nós, então, decidirmos o que entendemos por melhor para nossos estudantes, baseando-nos na ideia de que estamos lidando com pessoas que precisam refletir suas realidades, uma vez que, para Paulo Freire “[...]o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo [...]” (FREIRE, 1970, p. 60).

Essa “revolução” evidencia a necessidade de o docente pensar na proposição de atividades em que os estudantes possam ser sujeitos ativos na produção do conhecimento e não meros receptores dele. Com isso em vista, objetiva-se, neste texto, a apresentação de um relato de experiência sobre uma atividade integradora ofertada remotamente por meio do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, durante a pandemia da Covid-19, a 35 alunos do segundo ano do curso técnico integrado em Administração de um campus do Instituto Federal do Paraná, que envolveu os componentes curriculares de Língua Inglesa II e de Noções de Direito, tendo por temática principal o reconhecimento e defesa dos direitos humanos, em especial o racismo. Para tanto, evidenciamos a proposta integradora feita, assim como tecemos comentários relativos à prática e aos primeiros resultados obtidos, de modo a refletirmos sobre como práticas integradoras que dialoguem com a realidade dos estudantes podem contribuir significativamente para sua formação.

A EXPERIÊNCIA EM DIÁLOGO COM A REALIDADE

Com a suspensão das atividades letivas presenciais e com a autorização da proposição de atividades pedagógicas de forma remota, foi preciso refletir sobre todo o novo processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre a forma

que nossos trabalhos seriam conduzidos. Ao lado disso, era necessário manter a contribuição para a formação crítica e reflexiva de nossos estudantes, afinal, se tomarmos como ponto de partida o evidenciado por Freire, temos que a educação não pode ser bancária, ou seja, aquela que observa o aluno como um sujeito passivo, que apenas aguarda o que o professor tinha para “repassar” ou “reproduzir”, ou, nas palavras de Freire, aquela que “[...] se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1970, p.58).

Na mesma esteira, temos que o estudioso era avesso à ideia de que o conhecimento de mundo dos alunos fosse desconsiderado, pois “[...] falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos [...]” (FREIRE, 1970, p. 33) estaria distante da realidade e do propósito da educação, em especial da necessidade do aluno, logo, tomamos como ponto de partida o trabalho com a realidade dos estudantes, observando-os como sujeitos centrais e essenciais no processo de ensino aprendizagem, no qual, essencialmente, o conhecimento não seria transmitido, mas produzido coletivamente. Face a isso, escolhemos por tema central de nossa atividade integradora “o reconhecimento e a defesa dos direitos humanos”, tomando por ponto de partida a ideia de que racismo começa com a ofensa e deve terminar com a justiça.

É mister destacar, assim, que no que se refere à legislação brasileira, aplicável ao fato em comento, existem duas figuras jurídicas distintas e que por vezes são confundidas, o racismo e a injúria racial. O primeiro é um crime inafiançável e imprescritível, conforme determina do art. 5 da Constituição Federal e é previsto na Lei federal n 7.716/1989. Ele atinge uma conduta discriminatória dirigida a um grupo ou coletividade indeterminada de indivíduos, que é discriminada na integralidade em razão de sua raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Mediante isso, foi evidenciado também aos estudantes que o crime de injúria racial está disposto no artigo 140 do Código Penal brasileiro, com uma pena máxima de 3 anos e multa e tem relação com atos ofensivos à honra de alguém,

valendo-se de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência. Propusemos, então, na primeira semana de estudos, iniciada em 25 de maio do corrente ano, que os alunos assistissem ao filme “A busca pela justiça” (GREEN, 2006), o qual foi disponibilizado em língua inglesa com legendas em português e versa sobre injustiças sofridas por nove negros que foram acusados de estuprarem uma mulher branca.

Nesta mesma semana, disponibilizamos aos estudantes materiais, slides e artigo científico (WAGNER; PENAFORT NETA, 2014), em língua portuguesa, sobre conceitos relativos aos direitos humanos, assim como notícias e reportagens em língua inglesa, as quais estão dispostas abaixo, que evidenciassem a história de outros negros que injustamente já haviam sido acusados, tais como situações de racismo no futebol e assassinato de negros por policiais brancos nos anos 80:

Imagem 1: Notícia sobre racismo no futebol



Fonte: Jornal ABC News

Imagem 2: Notícia sobre racismo nos EUA

A screenshot of a news article from BBC News. The headline reads: "Miami riots 1980: My friend was killed by my colleagues". The text is displayed in a large, bold, black font against a white background.

Fonte: BBC News

Mediante a exposição desse material, foi proposto aos estudantes que expusessem suas opiniões sobre o filme e os materiais, destacando-as com sentenças em língua inglesa, ou seja, houve, nesse momento, um trabalho envol-

vendo língua portuguesa e língua inglesa. Em suas participações, os estudantes ressaltaram que consideram o racismo algo cultural, que faz parte de nossas vidas até os dias atuais, mesmo a sociedade tendo lutado contra isso, conforme constatamos:

O filme retrata um problema estrutural de nossa sociedade que se perpetua por séculos: o racismo. Mesmo após séculos de luta em busca de igualdade racial, é evidente que ainda não vivemos em um contexto em que brancos e negros têm as mesmas oportunidades e são tratados de forma igualitária. Um dos exemplos é justamente o mostrado no filme: a disparidade entre negros e brancos quanto ao acesso à justiça. Muitas vezes, a cor da pele é um fator decisivo para declarar se o acusado é culpado ou não e isso se reflete na composição da população carcerária de nosso país: conforme dados do artigo, 60% dos presos em 2010 eram negros ou pardos.

Although we feel sad about it, there is still time to change that situation. That's why we should always fight against racism and point out all the racist attitudes to end it. We mustn't tolerate racism in our society anymore.
(ESTUDANTE 1).

Ao lado disso, ocorria, nos Estados Unidos, em 25 de maio, a brutal morte por asfixia do negro George Floyd e o mundo inteiro se inflou na defesa de todos aqueles que de forma bárbara, irracional (ou racional) tiveram qualquer um de seus direitos minimizados, em especial os negros. Esse movimento, nomeado *#blacklivesmatter*”, ocorreu de forma avassaladora e voluntária pelo mundo todo, exatamente enquanto debatíamos a mesma temática.

Na semana seguinte, nos detemos a propor reflexões a partir de infográficos, notícias e charges em língua inglesa (vide imagens) que trouxessem à tona a posição do negro na atualidade, enfatizando quão refém estão de um sistema que tem enraizado em sua cultura o preconceito. Ressaltamos as manifestações ocorridas em âmbito mundial, de modo a endossarmos a revolta existente relacionada às atitudes racistas.

Imagem 3: Reportagem sobre manifestações



Fonte: BBC News

Imagem 4: Charge sobre manifestações



Fonte: Facebook Black Lives Matter

Para garantirmos voz aos nossos estudantes, abrimos espaço para debate e perguntamos aos estudantes, por meio de fórum interativo, quais suas concepções de direitos humanos e como estes estariam “feridos” por situações de racismo. As falas dos estudantes remetem à discussão proposta, conforme podemos observar na resposta abaixo:

Os direitos humanos são direitos básicos aos quais toda a população mundial deveria ter acesso [...]Para mim, em casos de racismo, os direitos humanos são violados quando os negros recebem um tratamento diferenciado por causa de sua cor de pele, quando são acusados injustamente por um crime que não cometeram, quando não é dada a devida importância para sua cultura e quando não há políticas reparadoras que lhes permitam finalmente serem incluídos em uma sociedade que os escravizou por séculos e ao após lhes libertarem não lhes foi oferecido à devida assistência para reconstruir suas vidas de forma justa.

Our society hasn't changed yet. The world has turned their attention to an injustice involving George Floyd. Unfortunately, it is a common situation in our country too and it has been happening for years. It is our duty to work together to put it an end. (ESTUDANTE 2).

Ao propormos reflexões que versem sobre problemas aos quais estamos expostos diuturnamente, dialogamos com o exposto por Paulo Freire, que esclarece a necessidade de os educandos problematizarem, refletirem a realidade, observarem-na de forma crítica, afinal, quando os questionamos quanto às suas percepções relativas aos fatos que estavam ocorrendo mundialmente, os desafiamos, uma vez que

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1970, p. 73).

Após as reflexões relativas ao movimento mundial supracitado, trouxemos à tona, no tópico seguinte, diferentes infográficos, em língua inglesa, que versassem sobre o tema. De modo a abordarmos as características do gênero discursivo e, sobretudo, de ampliarmos as reflexões sobre o tema em evidência, disponibilizamos, na plataforma utilizada, materiais em formato audiovisual

que analisavam os infográficos e dialogavam com notícias e reportagens sobre o tema. Após as análises dos infográficos disponibilizados, propusemos o terceiro fórum do ciclo, no qual solicitávamos aos estudantes que refletissem sobre o racismo a âmbito mundial em língua portuguesa e em língua inglesa, tomando por base os materiais disponibilizados.

No mesmo fórum, questionamos, também, sobre conceitos apresentados nos infográficos, como o conceito de equidade e igualdade, de modo que pudemos notar diferentes reflexões e associações feitas pelos estudantes, as quais, geralmente, recorriam às suas realidades, conforme a exposta da resposta dada pela estudante 1:

[...] Acredito que há uma grande diferença entre igualdade e equidade, pois mesmo que as pessoas tenham as mesmas oportunidades, nem sempre elas tem as mesmas condições de aproveitá-las. (Embora sabemos que quase nunca as pessoas tem oportunidades ofertadas de forma igualitária, e por isso, também precisamos pensar seriamente na ideia de meritocracia em nossa sociedade). Por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aplicado no Brasil, é ofertado igualmente a todas as pessoas que desejam realizá-lo para entrar em uma universidade, entretanto, nem todas as pessoas têm acesso à educação e informação, sendo isso, muito desigual em nosso país. Por isso, hoje, existeo sistema de cotas, que buscam um meio de 'igualar' o acesso a universidades públicas.

[...] I think racism has been perpetuated in our society for too long, and it started a long time ago, when slavery was abolished, wasn't offered any kind of help or opportunities for the black people. Because of that, many of these people continued to work in terrible conditions, the access to education continued very unequal, besides that many spaces of society remain still denied to black community, for example, we don't have as many black leaders as we should have. One example was in the United States, when was approved Jim Crow laws, which legalized segregation of black people. Later, cities were designed to have specific neighborhoods which strategically black people would occupied, even today, the schools of these neighborhoods are not as good as white people neighborhoods. All of these things, combined, were some of the actions that stopped black people of achieving equity. (ESTUDANTE 1).

A fala da estudante 1 acima reproduzida evidencia quão relevante é propormos discussões que possam dialogar com a realidade de nossos estudantes. Por meio do questionamento feito no fórum, o qual abria margem para outras reflexões, pudemos notar as referências realizadas pela estudante no relativo a outros temas tão ricos para a atual conjuntura, como o ENEM e a situação do

ensino/educação no Brasil, assim como a questão da abolição da escravatura e os impactos trazidos por essa. Nesse sentido, o ato de garantir voz e dar ouvidos aos estudantes promove, sem dúvidas, múltiplos diálogos com suas realidades, suas vivências, suas experiências e seus conhecimentos, de modo que a educação pode ser considerada libertária, se não libertadora, e crítica, visto que, com oportunidades como essa, inúmeros aspectos problemáticos da sociedade surgem e podem ser discutidos/refletidos pelos envolvidos no processo.

Na esteira do exposto até então, cuja intenção primordial era problematizar uma situação vinculada à realidade de nossos estudantes, colocando-os enquanto protagonistas no processo de ensino aprendizagem, de modo a garantirmos voz e darmos ouvidos a eles, além de suscitarmos a ideia de sujeitos agentes na produção do conhecimento, foi proposto aos estudantes que elaborassem, em grupos e remotamente utilizando a plataforma de sua preferência, infográficos que fossem bilíngues e evidenciassem as condições dos negros no mundo. Cumpre informarmos que a produção dos infográficos deu-se por meio do processo de escrita e reescrita do texto em questão, sendo que, a partir dos comentários inseridos pelas docentes, alterações pudessem ser feitas e o material aprimorado. Além disso, solicitamos aos estudantes que evidenciassem todas as referências utilizadas para a elaboração do material e que recorressem a fontes confiáveis de pesquisa para a produção, sendo alguns resultados obtidos com a proposta disponibilizados abaixo:

Imagem 5: Infográfico produzido por
estudante 3



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 6: Infográfico produzido por
estudante 4



Fonte: arquivo pessoal

Por meio da elaboração dos infográficos, pudemos constatar que diferentes aspectos envolvendo a temática surgiram, o que comprova a amplitude do tema abordado, assim como a necessidade de se garantir o protagonismo do estudante no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, por meio de trabalhos

como esses, surgem, pois, aspectos que mais os incomodam e, por vezes, podem estar silenciados.

Assim, quando nos propomos a integrar dois componentes curriculares de eixos diferentes, ou seja das disciplinas “Língua Inglesa II” e “Noções de Direito”, mas com propósitos similares, visamos promover reflexões que possam subsidiar a formação de cidadãos críticos que sejam autônomos e que consigam refletir suas realidades e condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a busca da felicidade que baliza outras searas da vivência do indivíduo ao lado da estrita observância de fundamentos como a dignidade da pessoa humana presente e buscada em todos os níveis e círculos sociais. Assim, foi possível demonstrar como a educação, além do seu papel basilar, pode servir como potente instrumento para o reconhecimento consciente de práticas contrárias à dignidade da pessoa humana e na proteção dos direitos humanos dos mais vulneráveis.

Buscamos viabilizar ações que minimizem as iniquidades sociais nas mais diversas áreas do saber, integrando-as, sobretudo àquelas advindas da exclusão histórica de determinados grupos, em razão de motivos étnicos, socioeconômicos de gênero, orientação sexual, promovendo a postura crítica às mais diversas práticas ilícitas, entendendo a realidade contemporânea (qualificação profissional) e estimulando os alunos a não cometerem tais infrações, promovendo, pois, uma formação cidadã e profissional dos discentes.

A ideia de unirmos dois componentes curriculares, num primeiro momento tão distantes, resultou-se apropriada, pois, além de uma reflexão pessoal de cada docente, houve a comprovação do quanto as atividades integradoras e interdisciplinares são necessárias para a formação técnica e pessoal dos estudantes, uma vez que a escola é, de fato, um organismo vivo que carece de propostas educacionais que remetam à realidade. Além disso, fica evidente que urgem as

discussões sobre o reconhecimento e respeito aos direitos humanos, à dignidade da pessoa humana e sobretudo, neste caso, o racismo velado, existente e estrutural.

REFERÊNCIAS

A BUSCA PELA JUSTIÇA. HEAVENS FALL. (filme). Direção: Terry Green. 2006. Strata Productions

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

_____. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

_____. Lei Federal 7.716, de 5 de Janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.** Brasília, DF, 5. Jan. 1989.

_____. Lei Federal 12.288, de 20 de Julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial;** altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1970.

WAGNER, Daize Fernanda; PENAFORT NETA, Maria de Lourdes Serra. **A busca pela justiça: uma abordagem de direito e cinema.** 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=262> . Acesso em 08 nov. 2020.

CAPÍTULO 4

HISTÓRIA “PRÁTICA”, HISTÓRIA NA PRÁTICA: PRODUÇÕES DA SALA DE AULA

Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez

INTRODUÇÃO

Atuar na sala de aula contemporânea exige um planejamento diversificado e que atenda às necessidades do educando. Isso não significa deixar de lado alguns conteúdos programáticos ou mesmo abrir mão de avaliações no seu dia a dia, mas fazer adaptações às atividades, possibilitando considerar outras habilidades das turmas.

A construção do processo ensino aprendizagem requer observações frequentes do desenvolvimento dos alunos. Além disso, as gestões escolares esperam do docente uma múltipla atuação, com conhecimento dos mais modernos recursos digitais ou mesmo ideias originais que supram ausências repentinas em alguma esfera.

Refletindo sobre as variações feitas no cotidiano da sala de aula e a enxergando como um laboratório de experiências, o artigo apresenta um projeto criado por mim, em turmas do sétimo ano do ensino básico, voltado para aplicações práticas de temáticas discutidas nas aulas. Especificamente, o trabalho desenvolvido trata das especiarias orientais e seus usos variados.

Por meio de subtemas propostos a todos, as turmas se dividiram em equipes e atuaram em inúmeros campos onde os produtos exóticos estivessem presentes: culinária, cosméticos (perfumes, esmaltes, demais produtos de higiene pessoal), simulação de uma feira comercial, ponderando aquelas que fossem mais importantes na Idade Moderna.

Como o tempo, em muitos momentos era escasso, contei com a gentileza, várias vezes, de colegas que cederam seus preciosos minutos de aula para que as orientações às classes fossem possíveis, inclusive, dando ideias, criando uma rede interdisciplinar.

Pretendendo avaliar cada etapa atingida pelos discentes, estabeleci alguns critérios de observação: o protagonismo; os sentidos, familiaridades estabelecidos com a temática escolhida e proposta; o exercício da escuta; a comunhão

com os demais setores da unidade escolar. Afinal, fazer a História conquistar um espaço de fato na escola, sendo compreendida enquanto ciência pela comunidade (demais alunos e docentes, além da gestão), assume relevância no combate ao negacionismo tão perpetuado atualmente.

Desenvolver um projeto diferenciado, além de contribuir na edificação do conhecimento histórico, auxilia o aluno em seus passos, tornando-o sujeito ativo e ainda fazendo-o ver a História como ciência do seu tempo.

ASPECTOS TEÓRICOS

Batalhar num projeto de História, em turmas do ensino básico, demanda sobretudo tempo. No entanto, por diversas vezes, é preciso encaixar uma ideia num calendário estreito, cobrado pelas autoridades públicas.

A respeito da realidade das unidades públicas de ensino no país e a ausência de recursos em muitas delas, que, querendo ou não, interferem no trabalho docente e, conseqüentemente, no eixo ensino- aprendizagem, destacamos um raciocínio de Circe Bittencourt (2019) que, embora trate do aparato tecnológico, é conveniente nesse estudo se, estendermos a tudo que seja ausente, em termos estruturais nos espaços de ensino:

As mudanças tecnológicas no ensino de história do período não se estenderam ao conjunto das escolas. As dificuldades e impedimentos para implementação das propostas metodológicas se explicam pela precariedade de investimentos do setor público [...] (BITTENCOURT, 2019, p. 165)

Dificuldades e impedimentos que contrariam o cotidiano das salas e, muitas vezes fazem projetos tropeçarem, faltando materiais básicos como papéis ou mesmo serviços de xerox e, interferindo no tempo.

Por outro lado, acreditamos que as carências podem ser molas propulsoras para muitas ideias, buscando outros caminhos e voltando os olhares para demais habilidades dos alunos, formando a consciência histórica, conforme reitera Estevão Rezende Martins (2019):

[...] A aprendizagem histórica é informal (no ambiente usual da vida prática e formal (no sistema escolar). Todo processo de aprendizado supõe a consciência histórica, contribui para sua constituição e consolidação, precisa dela para firmar-se e desenvolver-se. (MARTINS, 2019, p.56)

As condições explicitadas pelo autor, que devem ser tomadas pelos docentes, nos instiga a estabelecer uma metodologia de ensino de História que se preocupe com a formação de um sujeito ativo e consciente, que seja apto a produzir seu conhecimento e que, sobretudo o busque, exercendo seu protagonismo e, as atividades que assumem um formato prático, constituem o meio perfeito para isso.

É claro que, essa “presença” dos discentes, atuando como aprendizes, abrange toda bagagem que os mesmos aprendem e apreendem fora da escola, inclusive. Rüsen (2020) complementa nosso raciocínio, quando explica que “Aprendizagem histórica é um processo mental, no qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno.” (RÜSEN, 2020, p.21) e reitera que:

“A Didática da História é a ciência da aprendizagem histórica. Seu objeto é a consciência histórica das pessoas como lócus dessa aprendizagem, seu formato, seu desenvolvimento e sua função na vida pessoal e social dos alunos.” (RÜSEN, 2020 p. 17).

Portanto, avaliar o processo, o percurso do trabalho, à medida que é construído, torna-se peça chave da aprendizagem quando se vislumbra uma tarefa diferenciada. Acrescentamos a isso, o produto final, isto é, a transformação que o aluno coloca em sua produção a partir das narrativas históricas trabalhadas.

À proporção que as ideias do projeto são expostas, as turmas colocam suas sugestões e suas dúvidas, aquilo que consideram pertinentes ou não e, é claro que, como docente, é preciso mediar, orientar e adaptar à realidade cotidiana de todos. Outro fator levado em conta é a heterogeneidade das turmas; embora a sugestão de atividade seja a mesma em mais de uma turma, será formada de maneira diferente. Isso devido à apreensão de cada grupo para a atividade prática.

A mesma consciência histórica, salientada por Estevão Rezende Martins (2019) acima, fruto de todo aprendizado constituído pelo educando, merece um aprofundamento na discussão desse texto, já que discorreremos sobre essa relação docente-discente ao longo da execução da tarefa, materializando-a. Segundo o autor, ocorre assim:

No processo formal de aprendizagem escolar, a consciência histórica de docentes e discentes interagem numa comunicação intergeracional substantiva da convivência cultural e da produção de conhecimento histórico, mediante apropriação individual por todo aprendiz, em ambas as relações: a da interação intergeracional e a subsistente entre docentes e discentes. Há efeito reflexo desse aprendizado sobre o docente, para quem o aprendizado continua no exercício profissional e na vida socio-cultural. (MARTINS, 2019, p. 57)

De fato, a feitura de uma atividade prática em História, num processo de mutação da teoria para a prática, possibilita um aprendizado constante para nós, professores e, em outra ocasião, em outra tarefa diferenciada que seja realizada, isso aparecerá em nossa docência de maneira distinta e assim por diante.

O protagonismo do aluno é atingido a partir do momento que percebemos a aprendizagem histórica em todos os espaços possíveis de ação. Essa mesma aprendizagem que aparece em enxaguantes bucais com gengibre ou mesmo sabonetes esfoliantes feitos à base de erva doce ou ainda o uso de culinário, com pasteis temperados com orégano, caso do trabalho discorrido neste artigo. Diante de tamanha experiência alcançada na atividade, é possível inferir que não só o aluno sai do âmbito de coadjuvante, mas a História assume seu papel de protagonista no espaço escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO.

O trabalho prático foi executado em quatro turmas de sétimo ano da unidade escolar em que atuo. Conforme dito a pouco, as produções se materializaram de maneira diferente em cada uma delas, mas não menos relevantes.

De início, o projeto foi apresentado em um dia de aula comum a cada uma, informando a temática abordada, ou seja, as especiarias orientais que, num pe-

ríodo não muito distante foi discutida em sala.⁵ Em seguida, cada classe e eu entramos em acordo para dividirmos os alunos em grupos, em torno de quatro componentes.⁶ Deixo claro, que o processo de divisão de equipes, assim como a escolha dos integrantes ficou a cargo dos estudantes, sendo eles os responsáveis por toda essa logística do trabalho. A organização surgiu como um importante critério de observação, especialmente pelo fato de se aproximarem dos colegas que mais tinham familiaridade no dia a dia e não somente em termos fraternais, mas de ideias e trocas.

À medida que os grupos se formavam, perguntei-lhes como decidiríamos quais especiarias trabalhar e qual seria a prioridade entre um grupo e outro no critério de escolha do produto exótico trabalhado. As quatro turmas sugeriram a realização de sorteios, que foi prontamente acatado.

Entre o espaço de tempo do relato da proposta e o aceite da realização do sorteio estava o “recheio do bolo”, como se daria a aplicação desses produtos que foram tão raros e valiosos na Europa Moderna. A intenção era verificar seus usos em aspectos da atualidade, do dia a dia em nossas casas, onde os estudantes se sentissem inseridos e se questionassem: nossa! Tem especiaria nisso que como ou uso?

Contei-lhes os objetivos que se iniciavam com um pré requisito: a criatividade de cada grupo, não importava no que fosse. Decidimos por três pontos: usos culinários, utilidades do cotidiano e comércio. Como desenvolveriam as propostas, ficava a critério de cada equipe, verificando suas possibilidades e utilidades. Após esta etapa, mais um sorteio foi realizado, decidindo quem trabalharia o que.

Iniciamos o relato,⁷ com algumas das produções da turma 1701, pois seus resultados foram bastante frutíferos. Tendo em vista que muitas equipes se for-

5 Entendemos por especiarias orientais, produtos raros que obtiveram alto valor comercial na Europa em fins da Idade Média e início da Idade Moderna, principalmente nas rotas mercantis entre Oriente e Ocidente. Como exemplos temos: cravo, canela, gengibre, noz moscada, açúcar, orégano, pimenta, anis, entre outras.

6 Cada turma possuía, em média, 32 alunos, gerando oito grupos com quatro componentes em cada.

7 Neste ensaio só serão contemplados alguns exemplos, representantes dos desdobramentos mais promissores e que atenderam às propostas.

maram, neste texto foram selecionados alguns exemplos para serem percorridos. Uma das equipes trabalhou o subtema “utilidades do cotidiano” e, ao longo da confecção de sua tarefa, defenderam a ideia de utilizarem mais de uma especiaria. Como docente e mediadora, aceitei a argumentação dos alunos, que alegaram quererem pesquisar aplicações distintas dos produtos.

Partindo desse pressuposto, trouxeram exemplos diferentes, todos confeccionados por eles e para uso de higiene pessoal, cosmético e higiene do lar. Foram eles: um perfume à base canela; um amaciante de roupas tendo anis em sua composição; um difusor aromático para ambientes que tinha essência de cravo; sabonete líquido e um repelente também à base de cravo. Em todos estes artigos, elaborados pelos próprios discentes, inferimos uma perfeita sintonia com a proposta e a prática, ressignificando a utilidade dos produtos raros hoje, no século XXI. Trabalhar os sentidos de uma temática histórica, estabelecendo as relações entre estes e a vida prática dos estudantes, faziam-nos enxergar a História como ciência também do tempo presente, como um processo que é. Seguem alguns registros fotográficos realizados no dia da apresentação à comunidade escolar:

Imagem 1. Turma 1701- Amaciante e sabonete líquido



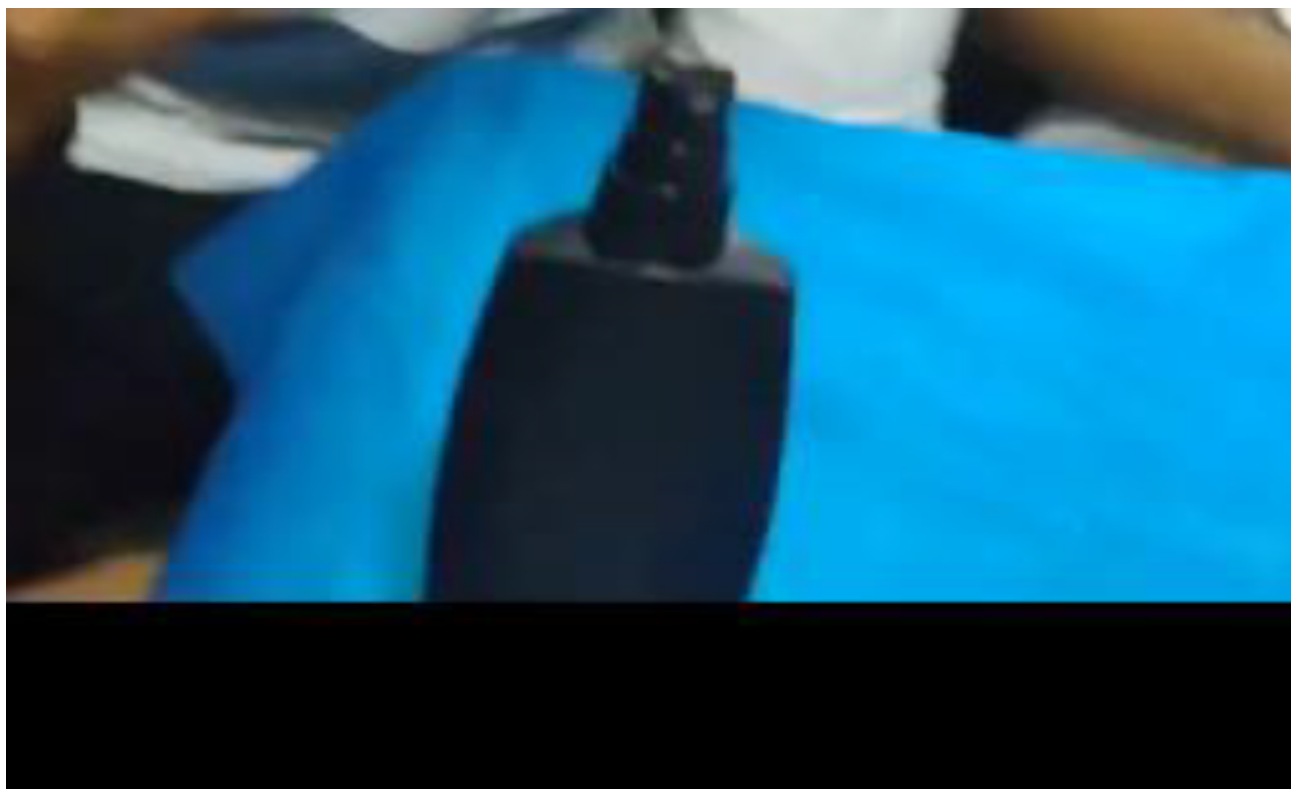
Fonte: Autoria própria. Jun. 2019.

Imagem 2. Turma 1701- Aromatizador de ambientes.



Fonte: Autoria própria. Jun. 2019.

Imagem 3. Turma 1701. Perfume.



Fonte: Autoria própria. Junho 2019.

Imagem 4. Turma 1701. Repelente.



Fonte: Autoria própria. Jun. 2019.

O segundo exemplo aqui salientado diz respeito às utilidades domésticas e os usos culinários realizadas pela turma 1703. A grande surpresa da atividade prática é que, todos os grupos, em todas as classes, ao longo do processo de execução, optaram por abordar mais de um produto exótico, mas é claro que o carro chefe desta logística se deu com o grupo citado da turma anterior.

Uma das equipes da 1703 apresentou como aplicações culinárias um chá refrescante de gengibre, que serviria para males da garganta, além de propor uma experiência mais arrojada: de se adivinhar as especiarias nos alimentos através do paladar. É importante dizer que, antes dos visitantes serem submetidos a este experimento, foram devidamente sabatinados pelo grupo se possuíam reações alérgicas ou mesmo se sofriam de alguma enfermidade que os impedia de provarem certos alimentos.

Essa espécie de jogo de adivinhações atraiu bastante a atenção de todos da comunidade escolar, especialmente docentes e demais colegas de outras sé-

ries, bastante entusiasmados com a atividade. Vale dizer que, uma das colegas, docente de Ciências, inclusive, fortaleceu a explicação dos alunos produtores, emitindo informações a respeito destas especiarias no campo da Biologia e da Química.

Adiante, um outro grupo, formador das “utilidades cotidianas”, apresentou alguns produtos de higiene pessoal e dermo cosméticos, também elaborados pelos próprios componentes e atraindo bastante gente, que ouviu atenta suas explicações. Mostraram sabonetes esfoliantes caseiros feitos com erva doce, enxaguantes bucais à base de gengibre e esmalte feito com óleo de cravo. Cada um que passava, demonstravam na prática a aplicação e eficácia do produto, além de darem uma breve explicação histórica do produto exótico utilizado como componente e da fórmula que desenvolveram. Abaixo, temos uma imagem que reproduz a mesa onde estão colocados os produtos desta equipe:

Imagem 5. Turma 1703. “Utilidades cotidianas”



Fonte: Autoria própria. Jun. 2019.

Este exemplo, seguindo o padrão dos anteriores, também demonstrou estabelecer uma relação de sentidos com o conhecimento histórico, numa clara apropriação da narrativa histórica aprendida, aplicando-a nos tempos atuais, transformando-a. Itamar Freitas analisa essas possibilidades e esse dinamismo:

A competência narrativa reúne assim, quatro habilidades mentais que podem ser didaticamente escandidas: experimentar o passado- perceber a mudança entre o antes e o agora; interpretar a mudança- formular uma explicação sobre ela em termos de tradição ou insuficiência da tradição; orientar-se – empregar o saber histórico para fortalecer ou negar a tradição, por exemplo; é motivar-se a agir diante da mudança.(FREITAS, 2019, p.174)

Outras equipes, uma da 1701 e algumas da 1702 e1704, trabalharam, respectivamente os usos comerciais e culinários das especiarias. Não fugiram à regra das demais, variando os tipos e esbanjando explicações e apropriações. A que trabalhou o comércio, inclusive, identificou todos os produtos através de uma folha contendo o nome e, sempre perguntava aos visitantes se conheciam algo sobre o usos destas especiarias. Relataram ainda o procedimento do comércio das mesmas no início da época Moderna.

Já a equipe de usos culinários, fez o gosto dos visitantes, submetendo-os a uma degustação gastronômica. Abaixo alguns momentos registrados dos mesmos:

Imagem 5. Turma 1701. Comércio.



Fonte: Autoria própria. Jun. 2019

Imagem 6. Turma 1704. Registro gastronômico.



Fonte: Autoria própria. Jun. 2019.

CONCLUSÃO

Haja vista os exemplos aqui explicitados, inferimos que as possibilidades de atividades no campo do Ensino de História são múltiplas. Diante de um universo de adversidades, comum às escolas públicas, é imprescindível que a sala de aula se reinvente, criando um ambiente interdisciplinar, não apenas em atividades, mas na cooperação dentro da própria unidade. Reduzir negacionismos, salientar o protagonismo do aluno e fazer ciência histórica na prática, produzi-la no seu espaço da sala do ensino básico.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREITAS, Itamar. “Narrativa histórica” in FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.) **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 173-178.

MARTINS, Estevão Rezende. Consciência histórica. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.) **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

RÜSEN, Jörn. “Consciência histórica como tema da didática da História” in *MÉTIS- história & cultura*, vol. 19, n.38, Jul- Dez, 2020, p. 16-22.

CAPÍTULO 5

UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

INTRODUÇÃO

A sociedade tem passado por diversas transformações em todos os seus setores, fato que afeta diretamente o campo educacional. A escola se torna o espelho da sociedade e vice-versa. Na escola os sujeitos são levados a desenvolver um pensamento crítico sobre as questões que o cerca, e adotam as melhores formas de interagir com esses contextos.

Com as transformações sociais nasce a tecnologia digital, que frequentemente tem facilitado às atividades humanas, desempenhando um importante papel na escola, pois a inserção de tecnologias desperta interesse pelos conteúdos através dela, sendo uma nova abordagem, se diferenciando do ensino tradicional.

Sabendo que através da inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar as aulas se tornam mais atrativas, os alunos tendem a participar mais das aulas quando essas estão inseridas, e conseqüentemente apresentam melhor desempenho em relação às outras metodologias de ensino, pois a inserção das tecnologias se trata de algo inovador, que dispõe de flexibilidade e praticidade nas aulas. Para Silva, Prates e Ribeiro (2016, p. 108):

Diante do crescente e rápido desenvolvimento tecnológico que tem invadido todos os setores e áreas da sociedade, faz-se necessário analisar o seu impacto também sobre a educação, visto que, os aplicativos tecnológicos têm atraído uma grande parcela da população, principalmente dos jovens (SILVA; PRATES E RIBEIRO, 2016, p. 108).

Mesmo com tantos benefícios as tecnologias digitais que atingem as escolas públicas ainda se encontra defasadas, fato que interfere negativamente nos processos educacionais, pois mesmo que essas tecnologias sejam incluídas nas aulas, não contarão com todos os recursos necessários para serem agregadas.

Vivenciar a tecnologia na escola permite que o aluno se prepare para a vida, pois em meio a uma sociedade movida à tecnologia, aqueles que não a dominam frequentemente são excluídos de alguma forma. Para Mainart e Santos (2010) com o avanço da tecnologia, surge na sociedade à necessidade de

aperfeiçoamento das habilidades para utilização de equipamentos, e sendo a escola um ambiente construtor de conhecimentos cabe a essa inserir os alunos a realidade que os cerca, as tecnologias digitais.

No entanto, a principal ideia do presente estudo é destacar os benefícios dispostos pelas tecnologias digitais na educação básica, bem como esclarecer como a inserção dessas ferramentas tem sido vista por alguns professores, e as dificuldades encontradas por eles no decorrer do processo. Para a concretização dessa pesquisa foi utilizada como base uma pesquisa referente a importância das tecnologias digitais na educação básica, o que intitulou o presente estudo.

DESENVOLVIMENTO

A escola é uma instituição social encarregada de formar cidadãos para que se posicionem diante da sociedade em que vivem, estando preparados para opinar e exercer seus papéis sociais. Para isso, a escola possui a tarefa de fornecer preparação intelectual e moral a seus alunos, buscando diferentes metodologias que abordem um ensino de qualidade a seus alunos.

A educação é um direito de todas as pessoas assegurado pela Constituição Federal de 1988, da Lei Nº 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, que prioriza o acesso e a permanência do aluno na escola, objetivando a formação do usuário para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho, e sua participação social. Libâneo (2007, p. 309) destaca que “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”.

O uso das tecnologias digitais tem sido um assunto bastante discutido por profissionais da educação que preocupados com os rumos que a escola tem seguido, associam o uso da tecnologia como uma excelente estratégia de sucesso ao processo de ensino e aprendizado. De acordo com Costa (2015, p. 31). “É função da escola formar um cidadão para a sociedade em transformação, portan-

to fazer uso de novas habilidades é competência da escola para caminhar junto com a sociedade”

Entende-se como necessário fazer um estudo abordando a importância da utilização da tecnologia digital na escola, pois a compreendemos como uma ferramenta fundamental que contribui positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Para Ramos (2012, p. 06) A tecnologia educacional se trata do “conjunto de técnicas, processos e métodos que utilizam meios digitais e demais recursos como ferramentas de apoio aplicadas ao ensino, com a possibilidade de atuar de forma metódica entre quem ensina e quem aprende”.

As tecnologias estão, a cada dia, mais presentes em todos os ambientes. Na escola, professores e alunos já estão utilizando a TV, o vídeo, o DVD, o rádio, os computadores e a Internet na prática pedagógica, tornando o processo ensino e aprendizagem mais significativos (PEREIRA E FREITAS, 2009, p. 06).

Concorda-se como Lorenzato (1991) quando destaca que os recursos tecnológicos têm impacto benéfico no processo de ensino e aprendizagem, afirmando que o uso de dos recursos irá depender dos conteúdos a serem ensinados, e dos objetivos que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida. Para Lorenzato (1991, p. 04) “a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos fundamentais para o ensino experimental, contribuindo com o aluno na construção do conhecimento”. Para Silva, Prates e Ribeiro (2015, p. 108):

O processo ensino e aprendizagem se dão na interação do aluno com o meio, onde estão inseridos o professor e os recursos. Para que o mesmo aconteça e se efetive na vida do educando de forma significativa, a inclusão de novos recursos nesse processo propiciará novas formas de aprender e ensinar, de forma a ampliar a mediação pedagógica entre professor e aluno (SILVA, PRATES E RIBEIRO 2015, p. 108).

A inserção de novas tecnologias na educação básica apresentaram grande impacto sobre os processos educacionais, melhorando a relação entre professor e aluno e criando novas formas de aprendizado, adequando o processo a realidade dos alunos que em seus cotidianos estão cercados de equipamentos tecnológicos para executarem suas atividades.

Silva, Prates e Ribeiro (2015) comentam que o professor tem se deparado frequentemente com desafios, e deve buscar formas de lidar com as tecnologias em sala de aula, já que o professor é visto como o sujeito responsável por mediar o processo de ensino e aprendizagem, devendo assim, buscar estratégias que incluam as tecnologias em suas aulas, fato que o beneficia enquanto profissional e contribui abundantemente para a aprendizagem de seus alunos. “Ele deve buscar meios que motivem mais os seus alunos a aprenderem por meio de novas metodologias e orientá-los para que as informações do mundo tecnológico se tornem significativas e, ajudem os mesmos na construção do conhecimento” Silva, Prates e Ribeiro (2016, p. 109).

A grande dificuldade do professor em se adequar ao novo modelo de ensino envolvendo as tecnologias é que muitos seguem os ensinamentos dados pelos seus professores na época em que eram estudantes. Mas, a realidade das crianças de hoje, é bem diferente à daquela época (SILVA, PRATES E RIBEIRO 2015, p. 111).

Para Ziede et. al. (2016) “existe um longo caminho a seguir em relação à formação dos professores. O governo disponibiliza as tecnologias para as escolas e muitas vezes não disponibiliza formação para a utilização dessas novas ferramentas”.

A relação entre a educação e a tecnologia “pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem.” (CARVALHO, KRUGER, BASTOS, 2000, p. 15). Costa (2015) enfatiza que muitos professores tem sido resistentes ao empregar as tecnologias digitais em sala de aula, por não possuir capacitação para abordar conteúdos através dos equipamentos tecnológicos. O autor comenta que o professor deve encarar esse desafio como um benefício a sua formação e procurar capacitar-se para que possa contribuir de forma significativa à inserção das tecnologias em suas aulas.

Os discentes precisam de orientações e acompanhamento dos docentes, para aprender a pesquisar, transformar as informações adquiridas, tanto as científicas, quanto as que vivem cotidianamente, aliando os recursos tecnológicos que possuem e assim refletir e compreender os acontecimentos da sociedade (RAMOS, 2012, p. 07).

É importante destacar que a introdução de novas tecnologias na educação básica não tem intuito de excluir as formas tradicionais de ensino, mas de introduzir novas formas que facilitem e cooperem os processos educacionais, trazendo novidades às aulas, fato que desperta interesse em participação nas aulas por parte dos alunos. Silva, Prates e Ribeiro (2016) destacam que a grande variedade de recursos tecnológicos que podem atuar como auxiliares do processo ensino e aprendizagem.

As tecnologias adotadas em sala de aula se tornam excelentes aliadas ao professor, pois permitem trabalhar por meio de filmes, músicas, imagens, que tornam as aulas baseadas em conteúdos mais vivos e dinâmicos. Pereira e Freitas (2009, p. 15) enfatizam que as tecnologias contribuem significativamente nesse contexto, “cabendo ao professor conhecer e avaliar o potencial das diversas mídias ao seu alcance e oportunizar o uso consciente por seus alunos, com o objetivo de envolvê-los e apoiá-los na construção do conhecimento”.

Percebe-se que a introdução das tecnologias em sala de aula necessita de um devido planejamento que enfatiza como introduzir essas ferramentas adequadamente e entenda como deverá ocorrer o processo didático, visto que as atividades desenvolvidas devem ser devidamente objetivadas, e a tecnologia deve ser utilizada como uma ferramenta que facilite ou melhore o processo. Pereira e Freitas (2009) sugerem que ao abordar o uso de tecnologias, a escola desenvolva e avalie as práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

Almeida (2000) destaca que os alunos crescem em uma sociedade permeada de recursos tecnológicos, são hábeis manipuladores da tecnologia e a dominam com maior rapidez e desenvoltura que seus professores. Pereira e Freitas (2009, p. 13) atribuem que “o uso das tecnologias torna-se importante na motivação, participação e interação entre os alunos”. Para Jordão (2009, p. 10):

As tecnologias digitais são, sem dúvida, recursos muito próximos dos alunos, pois a rapidez de acesso às informações, a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da internet, por exemplo, estão

muito mais próximos da forma como o aluno pensa e aprende. Portanto, utilizar tais recursos tecnológicos a favor da educação torna-se o desafio do professor, que precisa se apropriar de tais recursos e integrá-los ao seu cotidiano de sala de aula (JORDÃO, 2009, p. 10).

As tecnologias digitais oferecem à educação básica amplas possibilidades de desenvolver projetos que promovam a interação entre os alunos e a própria comunidade em torno da construção do conhecimento, exigindo que os professores desenvolvam novas propostas que visem transformar os processos de ensino e de aprendizagem em atividades dinâmicas e desafiadoras (ZIEDE, et al, 2016).

Para Moran (2015) a inserção das tecnologias digitais dispõe de desafios e atividades podem ser dosadas, tais atividades contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. “Exige pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo” (MORAN, 2015, p.18).

A utilização da tecnologia digital em sala de aula possibilita uma abordagem a respeito do uso consciente da internet, esclarecendo regras e ensinando os alunos a utilizar essa ferramenta de forma consciente, sendo vista, portanto, como um recurso necessário e adequado aos dias atuais. Nesse contexto, não são utilizadas redes sociais, mas as tecnologias digitais são utilizadas para promover pesquisas, oportunizando o aluno a descobrir novas ferramentas de aprendizado. Com isso, podem ser trabalhados conceitos de responsabilidade ao manusear os equipamentos, esses que requerem cuidados ao serem utilizados.

O orientador educacional e os demais gestores podem contribuir ao auxiliar as equipes a investigar a internet não apenas como uma ferramenta para o conhecimento, mas como uma aprendizagem em si mesma. A linguagem da rede mundial tem uma estrutura própria, com signos e significados que precisam ser compreendidos. É comum as pessoas - inclusive os alunos - identificarem o espaço virtual como sendo de caráter privado e divulgarem informações particulares sobre si ou outros colegas (IAVELBERG, 2010 p. 01).

Andreazzi (2018) destaca que as utilizações das tecnologias digitais na educação básica democratizam o acesso ao ensino, pois atribui maior autonomia

a seus alunos, pois facilitam o acesso de alunos que possuem alguma deficiência, transtornos ou problemas de aprendizagem, ajudando-os a superar limitações e a desenvolver ao máximo seu potencial, fato que atribui à educação inclusiva.

A inserção das tecnologias digitais permite aos professores e alunos um ambiente de interação, através de uma plataforma online, que possibilita a realização de exercícios e seminários, tal ferramenta é uma importante preparação do aluno para a vida acadêmica, considerando que grande parte das universidades ministram suas aulas a distância, ou as presenciais, adotam em suas grades uma ou duas disciplinas na modalidade EAD (Ensino A Distância). Para Andreazzi (2018) as escolas que utilizarem um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para transferir as tarefas e avaliações para o meio digital adotam uma maneira de gerar dados de desempenho imediatos para professores, alunos e responsáveis. Seguindo essa linha, Moran (2015, p. 16) destaca que:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (MORAN, 2015 p. 16).

A tecnologia digital permite ao aluno acesso aos conteúdos que são aprendidos, podendo estes estar disponíveis para estudo no decorrer de todo o ano letivo, através de uma plataforma, como também podem facilitar o acesso dos alunos e responsáveis aos conceitos conquistados e as observações feitas pelos professores a respeito do desempenho do aluno. Para Andreazzi (2018, p. 01) “é possível identificar temas e conceitos nos quais os estudantes apresentam maior facilidade ou dificuldade de compreensão, bem como verificar o desempenho da turma e de cada aluno, individualmente”.

Percebe-se que a utilização da tecnologia digital se torna uma excelente aliada, pois traz amplos benefícios ao ser utilizado na educação básica, trazendo um novo conceito sobre as metodologias de ensino, utilizando um recurso atual para desenvolver a aprendizagem dos alunos. Lembrando que a inserção das tecnologias digitais na educação básica se trata de um assunto muito importante

para ser debatido, pois ao caminhar da sociedade, a era digital se torna cada vez mais presente e assim, nossos alunos devem estar preparados para conviver na sociedade dispendo de conhecimento a respeito das tecnologias.

CONCLUSÃO

Entendendo que a utilização das tecnologias digitais tem sido vista como desafios para os professores da educação básica, pois em sua maioria, ainda adotam como metodologia de ensino as vistas durante o período de graduação, processos que não despertam interesse por parte dos alunos por considerar a sala de aula um ambiente chato, e sem novidades.

Com o fim desse estudo pode-se concluir que as utilizações das tecnologias digitais são importantes ferramentas que contribuem no processo de ensino e aprendizagem, quais as empregadas de maneira correta, auxiliam o professor e estimulam os alunos a buscar conhecimento utilizando aparelhos que fazem parte da própria rotina.

Cabe a nós educadores manter a pesquisa, a inovação, e a preparação tecnológica em dias, a fim de não promover uma aprendizagem desmotivadora e ultrapassada a nossos alunos, permitindo-os aprender com auxílio da própria realidade, uma vez que as tecnologias conquistam espaços cada vez maiores em nossa sociedade.

A utilização das tecnologias digitais na educação básica é uma importante ferramenta para o conhecimento dos alunos, podendo ser tratada de forma interdisciplinar. Portanto, a utilização das tecnologias digitais se torna indispensável considerando o cenário contemporâneo, uma vez que a sociedade em si tem caminhado rumo às tecnologias digitais, inclusive ao ingresso do ensino superior, qual em alguns casos é ministrado a distância via plataforma online, disposta através da internet.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. ProInfo: Informática e Formação de Professores. Vol. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ANDREAZZI, Fernanda. *Por que a tecnologia digital na educação melhora o desempenho dos seus alunos?* SAE BLOG, 2018. Disponível em: <<https://blog.sae.digital/conteudo/tecnologia-digital-motivos-para-usar/>> Acesso em 25 de abril de 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

CARVALHO, Marília G.; Bastos, João A. de S. L., Kruger, Eduardo L. de A./ Apropriação do conhecimento tecnológico. CEEFET-PR, 2000.

FERREIRA, M. J. M. A. *Novas tecnologias na sala de aula*. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, Sousa, PB, 2014.

IABELBERG, Catarina. É preciso ensinar os alunos a usar a tecnologia com consciência. Revista Nova Escola, 2010.

JORDÃO, T. C.. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: Tecnologias digitais na educação. MEC, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LORENZATO, S. *Porque não ensinar geometria?* Educação Matemática em Revista. Sociedade brasileira em Educação Matemática – SBEM. Ano III. 1º semestre 1995.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Editora Papirus Editora. Campinas 2007.

PEREIRA, Bernadete Terezinha. FREITAS, Maria do Carmo Duarte. *O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>> Acesso em 20 de abril de 2019.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. *O USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA*. Revista Eletrônica: Lenpes Pibid de Ciências Sociais. Edição N^o. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012.

SILVA, Ione de Cássia Soares da; PRATES, Tatiane da Silva; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 107-123, 2016.

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz; SILVA, Ezequiel Theodoro da; PEGORARO, Ludimar; CANALLE, Edilson Marino; SILVA, Andreza de Oliveira Meireles da; CARVALHO, Aline Fernanda Wodonos de; *TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: desafios e possibilidades*. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70692>> Acesso em 20 de abril de 2019.

CAPÍTULO 6

AS CAIXAS DE PANDORA MODERNAS: A MÁQUINA FOTOGRAFICA E A DUALIDADE ENTRE O PROGRESSO E A BARBÁRIE NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA

João Pedro de Azevedo Machado Mota

Figura 1 - Telescópio Hubble



Fonte: NASA

“It seems as though we must use sometimes the one theory and sometimes the other, while at times we may use either. We are faced with a new kind of difficulty. We have two contradictory pictures of reality; separately neither of them fully explains the phenomena of light, but together they do!”

Albert Einstein

INTRODUÇÃO

Considerando-se a dualidade entre o progresso e a barbárie no processo de construção imagética do conceito de história na modernidade, seriam as máquinas fotográficas aparelhos precursores dos dispositivos programatizados utilizados na produção dos bens culturais de nossa era? Com o problema dado, buscamos articular os pensamentos filosóficos de Walter Benjamin e Vilém Flus-

ser, cuja articulação teórica visa enfrentar o problema pela proposição da hipótese das *caixas de Pandora modernas*.

Nosso arcabouço teórico se apóia sobre uma reflexão metodológica dialética do objeto, ao levar em conta o diálogo entre os conceitos benjaminianos da reprodutibilidade técnica e da “perda” aurática da obra de arte, em favor do valor de sua máxima exposição; e dos conceitos flusserianos de imagens técnicas, que precipitou o surgimento de outras caixas-pretas carregadas de uma opacidade intrínseca à sua programação, segundo o autor, que deve ser clareada em favor da liberdade por aqueles que vivem num mundo cada vez mais programado.

A partir da epígrafe de Einstein que inspira a análise do tema fotográfico no início no texto, questionamo-nos sobre o dualismo do progresso-barbárie que podemos extrair do percurso científico e de vida do físico-judeu alemão, cujas teorias sobre a natureza da luz e da matéria do universo possibilitaram uma série de avanços na ciência, perpassando desde os progressos oferecidos pelos GPSs que usamos todos os dias em nossos aparelhos celulares, aos efeitos bárbaros das bombas de Hiroshima e Nagasaki que mataram milhares de japoneses durante a Segunda Guerra Mundial.

Estes mesmos ideais de progresso intrínsecos ao desenvolvimento da ciência levaram à criação pioneira da máquina fotográfica, cuja mecânica funciona pela manipulação das gradações de presença e ausência de luz na geração das imagens fotográficas. Seu princípio de caixa programatizada foi precursor à invenção de outros aparelhos geradores de bens culturais, o que inclui todos “GPSs” ou “bombas atômicas” frutos deste progresso. Uma primeira questão que se coloca destas primeiras considerações pode ser formulada: seria o progresso algo adverso?

Ora, este mesmo progresso das ciências, das artes e da filosofia levou o homem a conceber — a partir do funcionamento básico sobre o princípio da câmara escura desde a Grécia Antiga — um dispositivo que podia, inicialmente com as câmeras analógicas, “fixar” imagens sobre superfícies; e, posteriormente, com o desenvolvimento das câmeras digitais, permitir aos nossos olhos experimenta-

CAPÍTULO 6

rem imagens “imateriais”, não impressas sobre superfícies sólidas, mas “feitas” de códigos binários em 0 e 1.¹

Posteriormente, essas caixas-pretas originais e pioneiras, segundo conceito articulado por Flusser (2011), teriam favorecido — ao que buscamos desenvolver hipoteticamente neste texto — ao desenvolvimento de outras caixas de Pandora modernas: igualmente embutidas de uma codificação própria que a maioria dos usuários ignora, muitas delas capazes de criar as imagens técnicas que permeiam o nosso cotidiano. Dentre estas caixas-pretas, podemos citar alguns exemplos relevantes: os microcomputadores pessoais, os celulares *smartphones*, os microscópios eletrônicos, as câmeras de vigilância, os satélites e os telescópios.²

Assim, este texto articula os conceitos destes filósofos alemão e theco-brasileiro, sobre o objeto fotográfico e sua relação com o registro da história. Pelo diálogo com seus pensamentos em suas interseções conceituais, buscaremos pavimentar um caminho de pensamento próprio pela exploração da hipótese de que, por um lado, estas máquinas programatizadas perpetuariam um processo de construção imagética da história que representaria os ideais positivistas de “progresso”, na medida em que simultaneamente representariam o protótipo responsável pela criação de novos dispositivos programatizados utilizados na produção dos bens culturais modernos. Por outro lado, observando com mais atenção estas novas caixas de Pandora modernas, há de se levar em conta que a origem, o funcionamento e a perpetuação destes dispositivos, responsáveis pela construção essencialmente dialética da história, são também frutos da barbárie.

AS CAIXAS DE PANDORA MODERNAS ENQUANTO HIPÓTESE

Segundo a mitologia grega antiga, a caixa de Pandora teria sido um jarro dado por Zeus à primeira mulher criada, sob a condição de que esta nunca o

1 Como nos ilustram na ficção os icônicos códigos do filme “The Matrix”, 1999, das irmãs Wachowski.

2 A exemplo do Hubble, embutido de uma supercâmera capaz de observar o universo (Figura 1).

abrisse. Com este presente grego, Zeus planejava vingar-se da humanidade por ter adquirido o segredo do fogo, dado pelo titã Prometeu. Sabendo que Pandora não resistiria à curiosidade de abrir o jarro, ela liberou todos os males da humanidade, restando no fundo do jarro apenas a esperança.

Com o contexto do mito grego dado que ilustra nossa hipótese, questionamo-nos: tal qual o jarro do mito de Pandora, seriam as máquinas fotográficas, cujo funcionamento ignoramos, dispositivos que despertariam nossa curiosidade, em função de seu caráter misterioso e não facilmente decifrável? Tendo-as “aberto”, cujo *modus operandi* levou a humanidade a construir todos outros dispositivos programatizados inspirados por seu protótipo, que progressos e barbáries teriam estas novas caixas de Pandora liberado sobre o homem?

Quanto às máquinas fotográficas, o que aconteceria se decidíssemos decifrá-las, clareá-las, abri-las, metaforicamente? Se buscamos decifrá-las, que males e benesses adviriam do abrir desta caixa de Pandora prototípica, na busca pela compreensão de seus códigos e da ação que resulta de sua programação sobre o mundo? Desde sua criação enquanto dispositivo que registra o mundo e interfere sobre ele, o quanto do deciframento desta caixa tem de potencial em liberar conhecimento ao mundo; o quanto deste conhecimento tem sido usado em função da destruição, da desigualdade e da alienação do homem; e o quanto de esperança pode restar deste deciframento em favor da humanidade?

Se seguimos o conceito flusseriano da caixa-preta, cuja invenção da máquina fotográfica teria inspirado a programação de outras caixas-pretas que usamos todos os dias — cuja ignorância sobre suas programações nos aprisionam na sombra de seu uso automatizado — como fazer para nos libertarmos dos grilhões no interior destas caixas-pretas gigantes que permeiam nosso cotidiano, representando as cavernas em que habitamos? Caixas-pretas estas que nos guiam, nos GPSs de nossos carros, aonde quer que queiramos ir; que nos permitem registrar com fotografias reuniões familiares de final de ano; que nos fazer passar, por horas a fio, diariamente, no consumo de uma profusão de imagens, diante de várias telas de nossos celulares, computadores e tablets?

Como, depois de conseguirmos sair destas cavernas, poderíamos vislumbrar a realidade colorida banhada pelo sol, diferentes das sombras projetadas nas quais, muitos de nós, acreditamos durante toda a vida serem o real? Sejam estas sombras conceitos rigidamente fixos sobre um tema, sejam elas crenças cegas de que estes dispositivos programatizados servem unicamente a interesses positivos, como então agora poderíamos olhar para a luz sem queimar as nossas vistas? Como poderíamos compartilhar esta experiência com nossos semelhantes, ao voltarmos a adentrar nestas mesmas cavernas pelo uso cotidiano consciente das caixas-pretas, sem que sejamos julgados por aqueles que defendem cegamente as sombras projetadas do progresso tecnológico, cultural e científico que elas representam em contraponto à barbárie também intrínseca à sua história?

Se tivéssemos oportunidade de passar por todos os estágios da alegoria da caverna de Platão descrita em “A República”, no contexto do objeto investigado — ao libertarmos-nos, sairmos da caverna, cegarmos-nos de olhar o sol diretamente, tomarmos consciência da realidade, retornarmos à caverna, comunicarmos os prisioneiros da ilusão das sombras, e sermos julgados loucos pelos outros ainda aprisionados: poderíamos, ainda assim, continuar ignorando a aspereza da realidade, tendo visto a verdadeira luz do sol? Decifrando o código das imagens fabricadas por estas caixas-pretas que em sua aparência são tão perfeitas em resolução; tão fiéis à realidade do lado de fora com a qual não temos mais contato no encerramento de nossas casas; aparentando tão reais pela osmose do contato persistente com as imagens de várias telas todos os dias: se descobríssemos os mecanismos que fabricam estas “sombras de verdade” emolduradas nas paredes de nossas casas — a realidade distorcida ilusão, porque tomada como “real” — como olharíamos novamente para fora, para uma nova “realidade”?

Ao refletirmos sobre a realidade externa, tal qual no percurso de um raio de luz quando em contato com uma superfície espelhada, o que seria a reflexão: senão um olhar para o outro lado do espelho; um olhar para fora, que se projeta para dentro? Seria também o ato de fotografar uma exteriorização do que vemos de dentro; daquilo que percebemos do lado de fora? Afinal, estes dispositivos

que possuímos: será que temos todo poder sobre eles, ou, ao invés, será que eles também nos possuiriam? Até onde estes pontos de vista se revelariam reais, legítimos, verdadeiros, dado que, se existe uma verdade, também devam existir outras verdades? E, em que nível cada uma destas verdades — a de quem possui quem, se o homem à máquina, a máquina ao homem, ou ambos — influenciaria e se refletiria diretamente em nossas vidas, em diversas variantes prismáticas?

Ao fim do começo, após vislumbrado de relance o interior da caixa de Pandora iluminada por um raio de luz oferecido pelas reflexões introdutórias deste texto, este artigo reconhece a esperança que de dentro dela resta: a humilde expectativa de que nossas reflexões também possam se refletir e se confluir às percepções do leitor — ou até se fixar, de alguma forma, sensivelmente, sobre suas mentes, tal qual a primeira fotografia da história humana se fixou sobre uma placa de estanho, revelando a vista de uma janela.

A MÃE DAS CAIXAS DE PANDORA: A MÁQUINA FOTOGRÁFICA E A DUALIDADE ENTRE PROGRESSO E A BARBÁRIE

No contexto da reprodutibilidade e popularização do par máquina fotográfica e fotografia em sociedade, buscamos investigar o quanto estas caixas de Pandora modernas seriam capazes de gerar fotografias com potencial de narrar múltiplos pontos de vista na construção da história. Enquanto dispositivo programatizado com codificação capaz de gerar bens culturais fotográficos, sua compreensão deve levar em conta os códigos culturais, tecnológicos e sociais específicos em que foram criados, por quem foram produzidos, e para que fim foram concebidos.

Visando refletir sobre que “histórias” são contadas por meio destas imagens técnicas, impõem-se revelar aos olhos que a veem como um índice exclusivo de progresso, a revelação do que elas também ofuscam nas origens de sua criação, uma barbárie não refletida da história. Ao pensarmos a transição de uma era da história que priorizava o texto escrito no registro dos bens culturais,

Flusser (2011) discorre sobre uma transição de uma era do texto para outra era, chamada de “pós-história”, em que as imagens técnicas passaram a ter um papel fundamental nesse registro da cultura.

Diferentemente do que muitos consideram, a fotografia não é a primeira das imagens técnicas, dado que foi antecederida de outras formas de produção mecanizadas de imagens reproduzíveis, como a xilogravura e a litografia, desenvolvidas na China e na Alemanha dos séculos VI e XVII, respectivamente. Estas imagens técnicas “primitivas”, no entanto, não surgiram num contexto histórico político, tecnológico e econômico tão propício ao desenvolvimento massivo.

Fazendo um paralelismo ao contexto do século XV em que um inventor alemão aperfeiçoou a técnica de reprodução de textos por meio do uso de tipógrafos móveis, com o surgimento da imprensa de Gutenberg, as origens da fotografia na França do século XIX se desenvolvem num contexto histórico em que sua replicação, reprodutibilidade e distribuição técnicas se tornaram mais propícias que aquelas em que surgiram a xilogravura e a litografia.

Como analisou Benjamin, para além do avanço da reprodução com a litografia, seu processo permitiu “as artes gráficas pela primeira vez colocar no mercado suas produções não somente em massa”, mas uma grande diversidade de formas e expressões gráficas (BENJAMIN, 1994, p. 167). Então, a partir da invenção da litografia cujo desenvolvimento passou a acompanhar a impressão, a fotografia ultrapassou as artes gráficas, de maneira que a partir deste momento, segundo Benjamin, com a fotografia “a mão liberta-se das mais importantes obrigações artísticas no processo de reprodução de imagens, as quais, a partir de então, passam a caber unicamente ao olho” (*idem*).

A partir da reflexão sobre a fotografia apresentada por Benjamin, buscamos na etimologia do grego, seu significado: *fós*, “luz”; *grafis*, “estilo” ou “pincel”. Assim, entendida como uma técnica de criação de imagens a partir da exposição à luz, ao fixar-se numa superfície sensível, a fotografia se define enquanto o processo de desenho com luz e contrastes, portanto. Sua invenção, segundo registros históricos, é atribuída ao inventor francês Joseph Nicéphore Niépce. Criada

num contexto histórico propício que foi catapultado por um acúmulo de avanços tecnológicos anteriores na ótica e na química, suas origens remontam desde a câmara escura, concebida pela Antiguidade grega, e aplicada por Leonardo da Vinci em experimentos de pintura na Itália renascentista do século XV, até as tentativas de fixação química de imagens em superfícies sólidas, realizado sem sucesso por outros inventores anteriores a Niépce.

A invenção de Niépce, registrada em 1826 sobre uma placa de estanho com a mesma solução de suas experiências anteriores, levou-o a colocar este suporte em uma câmera direcionada para fora de uma janela do segundo andar de sua casa, em Le Gras, na França. Após uma exposição de pelo menos oito horas, a placa foi lavada com uma mistura de óleo de lavanda e petróleo branco, dissolvendo as partes do betume que não tinham sido endurecidas pela luz (HELMUT, 1969). Nela vê-se a paisagem da residência de Niépce vista de sua janela: um pátio com formas geométricas e uma árvore ao fundo (Figura 2).

Méritos da “primeira” fotografia à parte³, em que um inventor francês desenvolveu um aparato técnico, cujo produto, a fotografia, é passível teoricamente de infinita reprodução, o ponto que interessa investigar neste texto situa-se em entender o quanto o par máquina-fotografia seria resultado direto do desenvolvimento humano fundamentalmente baseado nos ideais de progresso.

Tendo-o criticado no ensaio “Sobre o conceito de história”, de 1940, por um lado, Benjamin entendia que o progresso seria fruto de um processo de conservação dos bens culturais que se funda numa faceta muitas das vezes não-contada da história, a sua face de barbárie. Por outro lado, tanto no ensaio “Pequena história da fotografia”, de 1931 — escrito próximo ao centenário da invenção da técnica —, quanto no ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, de 1936, a fotografia foi entendida por Benjamin como criação histórica, que, concebida enquanto obra de arte, é ao mesmo tempo carente de “aura”, mas potencialmente rica em um máximo valor de exposição, dada a sua virtual

3 Pesquisas recentes revelam a existência de uma fotografia ainda mais antiga que a primeira relatada, também fotografada por Niépce (BBC NEWS, 2002), em que um homem conduz seu cavalo, feita em 1825. BBC NEWS. World’s oldest photo sold to library. [S.l.]: [s.n.], 2002. Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/1885093.stm>>. Acesso: 06/08/2021.

reprodutibilidade técnica.

Para o autor alemão, a reprodutibilidade técnica da obra de arte então — em cuja classificação se insere fundamentalmente a fotografia — altera diretamente as relações críticas e de fruição que este público estabelece com a obra de arte. Ao expandirmos a investigação sobre a fotografia estática à fotografia em movimento, ao analisarmos a mudança de relação das massas com a obra de arte reprodutível tecnicamente no cinema, se “reacionárias, diante, por exemplo, de um Picasso, transformam-se nas mais progressistas frente a um Chaplin” (BENJAMIN, 1994, p. 187). Para Benjamin, “a circunstância decisiva é que em nenhum outro lugar, como no cinema, a reação maciça do público, constituída pela soma da reação de cada um dos indivíduos, é condicionada à partida pela audiência em massa”, de tal maneira que à medida que “essas reações se manifestam, o público controla-as” (*idem*).

Neste trecho, Benjamin expressa a consciência de que a recepção de um público pode variar, a depender do contexto em que se circunscreve uma obra de arte. Por um lado, caso este contexto esteja localizado dentro da função de culto para o qual aquela obra foi criada — como na referência do quadro de Picasso —, as relações deste público com a obra, geralmente compostas por poucos indivíduos, expressam-se por meio de uma “aproximação distanciada” com aquilo que filósofo alemão entende pela “aura” da obra de arte. A ligação do público com esta figura singular, composta de elementos espaciais e temporais, ocorre, então, de uma forma aparentemente contraditória: conectamo-nos com a aura de um Picasso enquanto “aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (*ibidem*, p. 170). Ainda segundo o autor:

A comparação com a pintura continua a ser útil. A pintura sempre foi apresentada para ser vista por uma, ou algumas pessoas. A observação simultânea de pinturas, por parte de um grande público, como sucede no século XIX, é um sintoma precoce da crise da pintura que, não só através da fotografia, mas também de modo relativamente independente dela, foi desencadeada pela pretensão da obra de arte, a dirigir-se às massas. (BENJAMIN, 1994, p. 188)

Por outro lado, considerando-se que exatamente o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura — na medida em que, nesta

era, multiplica-se a reprodução da obra de arte —, ao substituir sua existência única por uma existência serial, podemos deduzir que é exatamente esta reprodução que permite aproximar esta obra serial do espectador: segundo Benjamin, a reprodutibilidade técnica “atualiza” tanto o objeto reproduzido, quanto as relações do público com este objeto — tanto quanto acontece com uma fotografia de família, passada de mãos e mãos. Segundo o autor: “Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, [...] Seu agente mais poderoso é o cinema. Sua função social não é concebível [...] sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura.” (*ibidem* p. 169).

Assim, podemos inferir, a partir do autor, que a manifestação do cinema, entendida enquanto obra de arte do plano narrativo, contém em si, a partir de sua dupla particularidade de esvaziamento aurático e potencial de compartilhamento coletivo, dois lados da mesma moeda: “morrendo” a aura interna da fotografia e a aura mesma da sétima arte, segundo o conceito benjaminiano, estas, simultaneamente, transmutar-se-iam no crescimento exponencial de seus valores de exposição, por meio de sua fruição coletiva e a partir da democratização de um acesso massivo ao público.

O exemplo citado por Benjamin acerca de Chaplin é bastante relevante, na medida em que sua reflexão nos leva a pensar o quanto o desenvolvimento tecnológico desenfreado de nossa sociedade sustenta a hipótese do progresso como um elemento da acumulação dos bens culturais que apenas ofereça o “bem”. Mas, até que ponto este desenvolvimento se apoiaria, inclusive — de forma oculta, mas firme — sobre processos desumanizantes que também acompanham o “mal” desenvolvimento da ciência? Ou melhor, seu “bom” desenvolvimento, acompanhado de um “mau” uso?

No aclamado filme “Tempos Modernos” (1936), do cineasta e ator britânico Charles Chaplin, seu personagem interpreta o papel do vagabundo Carlitos, cuja humanidade é pouco a pouco tomada em favor de sua transformação em uma peça de engrenagem da indústria fordista. Este filme leva-nos a refletir até que ponto sua condição de operário explorado reconfiguraria o homem em função da máquina, e não o contrário, como esperariam os ideais positivistas do progresso.

Trabalhando em uma fábrica em condições precárias, a automatização de suas ações manuais induz Carlitos a um colapso nervoso (Figura 3), que leva a sociedade a isolá-lo do contato humano, enviando-o para o manicômio. Nesse processo, envolto entre as facilidades que levam a criminalidade e ao choque de reinserção na sociedade, o amor surge como uma forma de esperança ao problema da desumanização humana: o amor de um vagabundo por uma menina de rua.

Podemos relacionar o processo de robotização sofrido por Carlitos ao pensamento articulado por Flusser, segundo o qual, “a robotização dos gestos humanos já é facilmente constatável. Nos guichês de bancos, nas fábricas [...] Menos facilmente, mas ainda possível, é ela constatável nos produtos intelectuais da atualidade.” (FLUSSER, 2011, p. 87) Para o autor, esta robotização alcançaria até os textos científicos, de maneira que, neste processo de robotização onipresente, tudo “obedece a um ritmo *staccato*”. Adiciona ainda que a tarefa da crítica da cultura seria

indagar até que ponto o universo da fotografia é responsável pelo que está acontecendo. A hipótese aqui defendida é esta: a invenção do aparelho fotográfico é o ponto a partir do qual a existência humana vai abandonando a estrutura do deslizamento linear, próprio dos textos, para assumir a estrutura de saltar quântico, próprio dos aparelhos. O aparelho fotográfico, enquanto protótipo, é o patriarca de todos os aparelhos. Portanto, o aparelho fotográfico é a fonte da robotização da vida em todos os seus aspectos, desde os gestos exteriorizados ao mais íntimo dos pensamentos, desejos e sentimentos. (*ibidem*, p. 88-89)

Esta mesma tentativa de padronização da condição humana à um modelo que sirva aos interesses de um regime político econômico, na tentativa de transformá-lo em uma engrenagem fiel a um sistema, representando o cume do progresso positivista, também levou o Nacional Socialismo alemão, em meados do século XX, a criar a um estado de higienização social que buscou erradicar daquela nação diversas “minorias”, dentre elas os judeus, o que culminou em um dos mais desumanos, aterrorizantes e bárbaros acontecimentos que a história já presenciou: o Holocausto.

Uma fotografia icônica da Segunda Guerra que é símbolo das barbáries do

CAPÍTULO 6

Holocausto, em cujo verso do documento original podemos deduzir se tratar, pela legenda, como o “Último Judeu em Vinnitsa”, revela um homem, cujo rosto oco e assombrado, com seus olhos distraídos, está prestes a ser assassinado por um soldado nazista (Figura 4). Tanto Flusser quanto Benjamin, ambos judeus, viveram este processo de tentativa de padronização do homem aos interesses da indústria de guerra nazista, tendo o primeiro perdido seus familiares na fuga da Alemanha para o Brasil, em 1940; e o segundo, impedido de cruzar a fronteira da Espanha para a França, em fuga para os Estados Unidos, perdeu a própria vida, ao suicidar-se no mesmo ano.

Ao refletirmos sobre as filosofias visceralmente criadas pela experiência de vida nestes dois filósofos, ao estudarem a máquina fotográfica oriunda do progresso, a história desta caixa de Pandora original oculta elementos de barbárie intrínsecos à sua criação. Remontando aos desdobramentos tecnológicos empreendidos sob os ciclos do progresso e da barbárie que alicerçam o surgimento dos bens culturais e a construção da história, em cujas bases resta-nos a esperança de desenvolver uma sociedade mais livre e esclarecida, relacionamos a análise de Benjamin sobre o quadro de Paul Klee, *Angelus Novus*.

Na análise da crítica benjaminiana ao progresso, fundada no materialismo dialético que constrói a história, cujos elementos negativos a ele intrínsecos culminaram no desenvolvimento do que conjecturamos como caixas de Pandora modernas — sendo a câmera fotográfica considerada a primeira, e a mais relevante delas —, o autor nos ensina que, supondo a humanidade progredir, ao subir os degraus da história para frente e para cima:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (BENJAMIN, 1994, p. 226)

CAPÍTULO 6

Se a história fosse uma entidade fotografável, e tivéssemos a oportunidade de fotografá-la por um ponto de vista que fosse: houvesse esta fotografia da História, ela seria tirada virtualmente em um dos múltiplos ângulos do contexto em que se encontra o anjo de Paul Klee (Figura 5), magnificamente metaforizado por Benjamin, como o processo da construção dialética materialista da história.

Ora, esta reflexão de Benjamin sobre o caráter dialético da história presente em um de seus textos ensaísticos contém um elemento em comum com a forma de pensar de Vilém Flusser, cuja forma de escrita e de produção do conteúdo filosófico acerca da fotografia é próxima à “estrutura de saltar quântico, próprio dos aparelhos”, anteriormente citado: ambos estilos de pensamento são muitas das vezes construídos pelo processo de abstração ensaística, uma escrita simultaneamente fragmentária, indireta, imagética — poderíamos dizer até “fotográfica”.

Pode-se considerar que, dentre as diversas imagens técnicas e dispositivos sobre os quais estes pensadores refletiram — a citar, a televisão, o cinema, o vídeo, por exemplo — a fotografia ocupa um lugar de destaque nas suas análises. Isto porque a invenção da fotografia se revelou um ponto de partida, a partir do qual passamos a viver num mundo cada vez maquinizado, já que, ao multiplicarem-se e se fixarem ao redor de nós, a cultura maquinica na qual vivemos passou a nos tecnicizar e a nos programatizar de tal forma que tornou-se quase impossível imaginar novas formas de produzir conhecimento sem a mediação das caixas de Pandora, no contexto do sistema capitalista.

Assim, sendo o dispositivo fotográfico o protótipo matricial de todos os outros aparelhos, ele não seria apenas uma ferramenta capaz de produzir novos tipos de imagens técnicas, mas um modelo que inspira uma melhor compreensão de nosso tempo, cada vez mais permeado por aparelhos de diferentes naturezas, que nos envolvem, estão presentes na maior parte do nosso tempo, e em função dos quais passamos a viver — muitas das vezes irrefletidamente. Flusser nos alerta, assim, que uma filosofia da fotografia seria imperiosamente necessária, na medida em que

o aparelho fotográfico pode servir de modelo para todos os aparelhos característicos da atualidade e do futuro imediato. Analisá-lo é método

eficaz para captar o essencial de todos os aparelhos, desde os gigantes-cos (como os administrativos) até os minúsculos (como os chips), que se instalam por toda parte (FLUSSER, 2011, p.31)

Ao escolher seguir o fecho de abordagem iniciado por Benjamin, Flusser vai além da abordagem do interesse pela imagem enquanto signo apenas. Flusser se interessa pela composição técnica do dispositivo, na medida em que encara a máquina fotográfica como um instrumento diferente de outros anteriores a ela, usados para “construir” imagens. Segundo ele, este instrumento atuaria pela capacidade de brincarmos com sua tecnicidade, ao ser capaz de representar o abstrato dos pensamentos humanos concretamente: uma forma de “abstração concreta” das ideias.

Assim, ao encarar a fotografia como técnica representativa da transição para uma nova era, a das tecno-imagens, esta nova realidade se situaria enquanto um marco na interpretação do mundo permeado de caixas-pretas em que passamos a viver. A fotografia indicaria então um marco zero que marcaria o fim da escrita linear, o que, por consequência, representaria o fim da história, a partir do surgimento progressivo de uma consciência pós-histórica.

Segundo Flusser, a função das imagens técnicas se encontra em emancipar a sociedade da necessidade de pensar por conceitos, na medida em que “as imagens técnicas devem substituir a consciência histórica por consciência mágica de segunda ordem”, ao que Flusser compara a invenção das imagens técnicas com a importância histórica da invenção da escrita (FLUSSER, 2011, p. 27-28). Ainda segundo o autor, se os textos foram inventados no momento da crise das imagens, “a fim de ultrapassar o perigo da idolatria”, as imagens técnicas foram inventadas “no momento da crise dos textos, a fim de ultrapassar o perigo da textolatria. Tal intenção implícita das imagens técnicas precisa ser explicitada.” (*idem*)

Ao remeter às ideias de magia, obscuridade e mistério nas quais estes aparelhos estariam envoltos, dada a sua complexidade e a generalizada ignorância acerca de sua programação que escapa à maioria de seus usuários, Flusser entende que deveríamos objetivar, sumariamente, o “branqueamento” dessas cai-

xas-pretas. Ou seja, esta abordagem seria necessária, segundo o filósofo, para que não nos tornemos, segundo feliz termo, seus “funcionários”. Este clareamento seria necessário para que não nos tornemos, tal qual a inspiração flusseriana, em nosso ver, reféns destas caixas de Pandora, em que progresso e barbárie coexistem ocultamente.

Então, se a condição de “funcionário” de caixas-pretas que deveríamos superar pelo clareamento destas representaria a função de um indivíduo que trabalha incansavelmente conforme a limitação imposta pelo sistema, sem pensar ou questionar sua lógica, esta limitação de operação o impediria de reprogramar o aparelho criativamente, por apenas reproduzir as potencialidades limitadas destas caixas-pretas.

Ao relacionarmos o pensamento de Flusser com o processo de construção da história por um processo automatizado, Benjamin nos conta da história de um suposto autômato jogador de xadrez imbatível, que, em verdade, seria um fantoche controlado por um anão escondido por um jogo de espelhos, representando o materialismo histórico (BENJAMIN, 1994, p. 241).

Esta pequena passagem benjaminiana revela-nos, para além do paralelo estabelecido pelo filósofo entre a ilusão do “autômato anão” ou “robô humano” e a construção da história, pelo materialismo histórico, um outro paralelo interessante entre o jogo de espelhos e a fixação de imagens por meio de dispositivos técnicos. Afinal, todo ponto de vista que escolhemos olhar, na criação de uma imagem fotográfica, representa um prisma tanto político-ideológico, quanto estético-cultural, que varia conforme o contexto de quem, onde, quando e porque esta fotografia é tirada.

Vilém Flusser vai mais a fundo nesta análise e nos faz refletir que a crítica da fotografia deve levar em conta os programas envolvidos na construção das imagens técnicas, ao nos provocar uma visão crítica sobre todos sistemas envolvidos em sua criação. Para ele, devemos nos questionar: a) sobre o programa contido na câmera que usamos para fotografar; b) sobre o programa embutido na publicidade que nos levou a comprar a câmera que usamos; c) sobre o programa

da indústria que criou a publicidade que criou a necessidade de comprarmos a câmera que temos em mãos; d) sobre os interesses políticos e econômicos que levaram a criar o parque industrial que criou todas anteriores; e) e assim por diante.

Benjamin, por sua vez, traz-nos uma outra forma de compreensão das caixas-pretas flusserianas, em nossa interpretação, se estas forem compreendidas enquanto dispositivos modernos, produtores e portadores de imagens reproduzidas tecnicamente, ausentes de aura e com valor de máxima exposição. Elas seriam responsáveis pelo registro e pela produção dos bens culturais — sendo inclusive um bem cultural em si.

Na busca por relacionar os dois pensamentos, perguntamo-nos, então: que origens remontam à intenção de documentação imagética da história pela fotografia, ao mesmo tempo intimamente presa ao paradoxo dos ciclos de progresso e de barbárie que são intrínsecos à construção dialética dessa mesma história? E de que maneira a construção da história por estes bens culturais culminaria na programação de outras caixas de Pandora modernas que permeiam o nosso cotidiano?

A representação contida no friso leste do Altar do Museu de Pérgamo em Berlim (Figura 6) ilustra magnificamente o que Benjamin nos ensina sobre a barbárie humana. A escultura retrata, na mitologia grega, os deuses do Olimpo em guerra. No lado esquerdo do friso, vemos a manifestação de três corpos de Hécate com três armas, numa batalha em que a deusa grega mata o gigante não-grego Klytios. Para o autor:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível,

o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1994, p. 225)

Ora, a narrativa mitológica sobre a vitória dos deuses gregos que mataram os gigantes invasores do Olimpo, sendo aqueles movidos pela ordem e progresso de sua cultura, é a história dos vencedores. Mas e a narrativa da barbárie sofrida por estes gigantes, ao ignorarmos as razões que levaram à sua guerra contra os deuses gregos? Como narrar uma história justa, contando somente o lado do “progresso” com a vitória do Olimpo, sem considerar a barbárie sofrida pelos gigantes, cuja história foi apagada?

Inspirado por este mito, podemos considerar que a tese do progresso humano — o mesmo que levou ao desenvolvimento da câmera fotográfica — contém em si o problema levantado por Benjamin, em outras palavras: os pilares do Olimpo chamados progresso são erguidos pelos vencedores sem uma devida reflexão sobre os registros da história escovados a contrapelo, ao apagarem a barbárie inconveniente de seus registros, com a exclusão histórica dos perdedores.

Por esta lógica, os bens culturais seriam patrimônio do triunfo da humanidade sobre a natureza, no registro da história, perpassando: desde os artefatos arqueológicos de ponta de lança em pedra lascada do Paleolítico, usados na caça e na guerra; à tradição das técnicas de plantio de grãos, passados de boca a boca por gerações, e aperfeiçoados pelo *homo sapiens sapiens* por milhares de anos; até o desenvolvimento científico-tecnológico que permitiu lançarmos o telescópio astronômico *Hubble* no espaço sideral em 1990 — sendo capaz de registrar fotograficamente os limites do universo conhecido pelo homem.

Contudo, estes mesmos bens culturais também correspondem ao lado dos progressos da ciência escondidos sob o tapete da história, responsáveis pelo lançamento de uma bomba nuclear sobre o Japão em 1945, representando um dos resultados mais bárbaros do progresso que se busca esconder (Figura 7). Esta enumeração evidencia o quanto todo avanço humano se apóia sobre a dualidade da barbárie e do progresso, que funda nossa hipótese das caixas de Pandora modernas.

CAPÍTULO 6

O desenvolvimento da câmera fotográfica não foge deste ciclo, como também não fogem dele as outras caixas de Pandora que a sucederam. É surpreendente e tenebroso notar que o cérebro humano, esta “máquina” extraordinária, a verdadeira caixa de Pandora original, seja capaz de criar coisas tão maravilhosas, mas também igualmente aterrorizantes. Seu *hardware* em cérebro e seu *software* em mente, cujo par indissociável compõe estas caixas originais, são, juntos, capazes de registrar a memória de um povo por todos os tempos ou comandar a extinção da própria vida humana no espaço. Apesar de tudo, acreditamos que dentro destas caixas ainda resta um faísca de esperança, que jamais morrerá.

CONCLUSÃO

Afinal, como seria possível nos libertarmos dos males liberados por estas novas caixas de Pandora modernas? Depois de tomada a consciência dos males que advém da sua obscuridade; com o seu branqueamento, como poderíamos acessar à esperança contida no fundo do jarro que Zeus — o nosso intelecto — teria dado à Pandora — a própria humanidade? Esperança esta representada pelos aspectos positivos, humanizantes, que sejam úteis à felicidade, à liberdade e à igualdade humanas? Afinal, seria o desenvolvimento científico que culminou, desde o desenvolvimento das ferramentas de guerra, às ferramentas de cura da Medicina: algo positivo? Ou seria algo negativo? Ou, ainda, dialeticamente, um resultado de ambos?

Sem que tenhamos esperado uma resposta definitiva à estas perguntas, abrindo-se para que outras investigações afins possam colaborar com respostas igualmente pertinentes, apresentamos uma metáfora imagética das mais sensíveis e profundas, que configura-se como uma das elipses temporais mais longas e geniais da história do cinema: a cena ficcional do primeiro uso de uma ferramenta por um hominídeo, que ao manipular um osso de fêmur usado para intimidar grupos adversários, lança-o sobre o solo que, quicando para o céu, transforma-se numa espaçonave com formato semelhante ao osso jogado; espaçonave esta que explora os confins do universo — um corte temporal cinematográfico de

quatro milhões de anos de evolução humana que marca a icônica cena do filme “2001 - Uma Odisséia no Espaço” (1968), de Stanley Kubrick (Figuras 8 e 9).

A programação da caixa de Pandora mais complexa que já foi criada, a mente humana⁴, responsável por descobrir o uso do osso de um animal como uma ferramenta de imposição de poder, uma ferramenta de guerra e sobrevivência, também pode ser usado para ampliar a nossa compreensão dos mistérios que envolvem o universo, ao ser capaz de criar uma nave espacial capaz de levar o homem aos confins desconhecidos do universo. Ao reconhecer a barbárie que faz parte da construção de nossa cultura, representado pelo objeto que talvez tenha sido a primeira das ferramentas usadas por nossos antepassados, podemos optar por fazer uso da evolução destas ferramentas, culminadas nas caixas de Pandora aqui teorizadas, como meios que podem ser úteis ao desenvolvimento positivo do homem.

Flusser induz-nos a pensar que umas das soluções para o problema explorado em nosso texto residiria ironicamente numa das atividades mais primárias contidas na “genética” e hábitos sociais dos mamíferos superiores, intrínseca à espécie humana: o “brincar”. Assim, ao jogarmos contra as regras de todas caixas de Pandora modernas com que temos contato no cotidiano, ao estarmos conscientes de sua programação que tende a nos controlar, limitar e alienar, em razão do contexto em que suas caixas-pretas foram criadas — tal qual na programação das caixas fotográficas originais — Flusser nos estimula a adentrar no interior de sua lógica e subvertê-la, ao criar resultados criativos, imprevistos, inovadores: em nosso ver, imagens, bens ou produtos culturais para as quais estas caixas não foram originalmente programadas.

Segundo Flusser, ao fazer isso, poderíamos, assim, restabelecer um dos aspectos essenciais à liberdade do homem: a habilidade de jogar, atividade “inútil” ao sistema por natureza. Dessa forma, a imaginação teria espaço para a liberdade do exercício lúdico, num mundo fortemente marcado pelo automatismo generalizado e pela reprodução não-refletida dos programas. Então, ao brincarmos

4 E, poderíamos afirmar, inclusive, além da mente: o coração humano.

com nossas caixas de Pandora, indo contra seu código, teríamos uma chance de verdadeira libertação da replicação cega dos padrões “esperados” por estas diversas caixas.

Uma solução possível para a libertação dos padrões de todos os tipos a que nos submetem as caixas de Pandora de nossas vidas seria então o brincar com a máquina, pelo simples prazer que isto pode proporcionar. O “jogo”, então, considerado uma atividade sem finalidade, gratuita e desinteressada, voltada exclusivamente para o prazer, o lúdico e o exercício da liberdade poderia estimular a capacidade humana de invenção. Invenção, criatividade e reprogramação possíveis, num mundo cada vez mais programado, aparelhado, automatizado.

Pensando-se nas obras de arte de fotógrafos como Cartier-Bresson à Sebastião Salgado, o fazer fotográfico que se apresenta ao espectador como um acontecimento, uma experiência em meio a atividade lúdica e a experimentação livre, é algo que surge das cinzas — ao lado da visão crítica em relação à imagem enquanto construtora de “verdades” incontestáveis da história — como um oportunidade de liberdade, em meio ao mar de imagens técnicas e caixas de Pandora em que vivemos.

Num mundo “aparelhado”, hiperprogramatizado, o ato fotográfico refletido e o uso consciente das caixas de Pandora modernas representariam ações de fuga, um resultado prático de uma nova filosofia, uma saída pela tangente do círculo de progresso e barbárie em que vivemos, na medida em que:

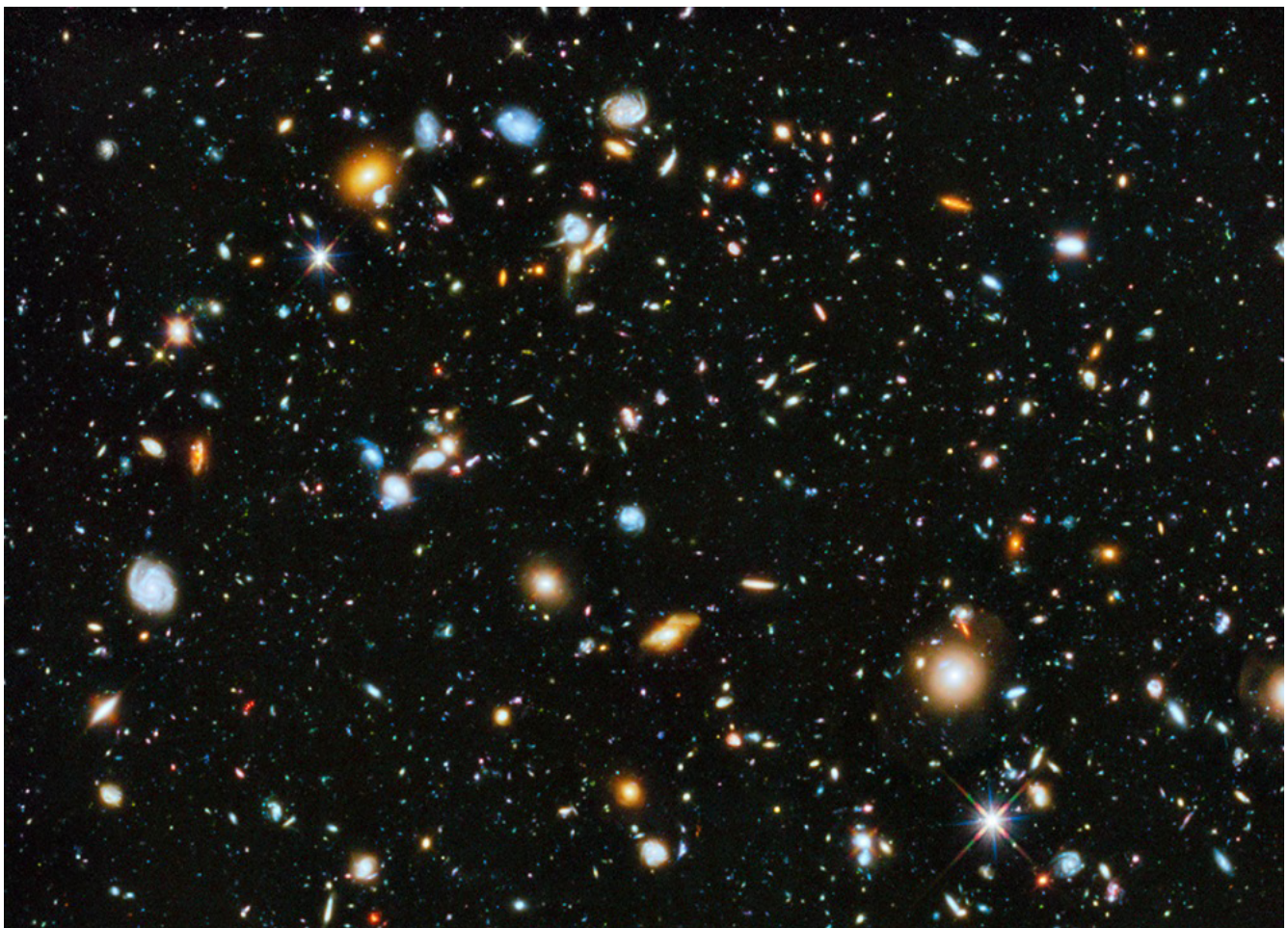
Urge uma filosofia da fotografia para que a práxis fotográfica seja conscientizada. A conscientização de tal práxis é necessária porque, sem ela, jamais captaremos as aberturas para a liberdade na vida do funcionário dos aparelhos. Em outros termos: a filosofia da fotografia é necessária porque é reflexão sobre as possibilidades de se viver livremente num mundo programado por aparelhos. Reflexão sobre o significado que o homem pode dar à vida, onde tudo é acaso estúpido, rumo à morte absurda. Assim vejo a tarefa da filosofia da fotografia: apontar o caminho da liberdade. Filosofia urgente por ser ela, talvez, a única revolução ainda possível. (FLUSSER, p. 108, 2011)

Por fim, num mundo pós-histórico, portanto, seria necessário jogarmos contra as caixas de Pandora, ao recuperarmos delas os seus aspectos positivos

últimos, na esperança de reprogramarmos a máquina e reconquistarmos de volta a nossa liberdade. Refletindo-se a ideia de liberdade de uma forma mais lúdica, por meio de uma metáfora que não se apegue aos critérios exclusivamente cartesianos da ciência, podemos pensar que talvez a primeira fotografia da história não tenha sido tirada por Niépce, em 1826, mas, quem sabe, pelo telescópio Hubble, quando o homem foi capaz de capturar imagens das galáxias mais antigas do universo, formadas apenas 600 milhões de anos após o Big Bang.

Segundo dados da NASA, a luz dessas galáxias levou mais de 12 bilhões de anos para chegar à câmera fotográfica deste telescópio espacial, cuja captura de imagens por exposições separadas, tomadas entre 2002 e 2012 com recursos especiais do telescópio Hubble, permitiu que os astrônomos pudessem olhar para os confins mais remotos do mundo, num espaço e tempo que remonta ao início do universo (Figura 10).

Figura 10 - Hubble 2014: O universo observável



Fonte: NASA

CAPÍTULO 6

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Annablume, 2011.

HELMUT G., ALISON G. **The History of Photography: From the Camera Obscura to the Beginning of the Modern Era**. 2. ed. Michigan: McGraw-Hill, 1969.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Telescópio Hubble, NASA - Foto. <http://www.nasa.gov/sites/default/files/thumbnails/image/345535main_hubble1997_hi_0_0.jpg>.

Figura 2 - “Vista da janela em Le Gras”, Joseph Nicéphore Niépce. Foto da fotografia original, J. Paul Getty Museum. <www.lightstalking.com/wp-content/uploads/2013/10/view-from-the-window-at-le-gras-joseph-nicephore-niepce.jpg>.

Figura 3 - “Tempos Modernos”, 1936 - Frame. <mubi.com/pt/films/modern-times>.

Figura 4 - “Last Jew in Vinnitsa”, Arquivos USHMM - Fotografia em P & B. <<https://iconicphotos.wordpress.com/tag/holocaust/>>.

Figura 5 - Angelus Novus, de Paul Klee - Fotografia de aquarela. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Angelus_Novus#/m%C3%A9dia/Ficheiro:Klee-angelus-novus.jpg>.

Figura 6 - Altar do Museu de Pergamon - Fotografia. <upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b9/Pergamonmuseum_-_Antikensammlung_-_Pergamonaltar_02-03.jpg>.

Figura 7 - Frames da bomba atômica de Hiroshima - Composição de frames. <<http://www.imdb.com/title/tt0114728/>>.

Figura 8 - Cena do Hominídeo e o Osso, frame do filme “2001” - Frame de filme. <<http://www.taxidrivars.it/wp-content/uploads/2013/06/2001-a-space-odyssey16.jpg>>.

Figura 9 - Cena Osso e da Nave Espacial, frame do filme “2001” - Frame de filme. <<http://newadvertising.org/wp-content/uploads/2012/10/match-cut.jpg>>.

Figura 10 - A imagem Ultra Deep Field 2014 Hubble, NASA 2014 - Fotografia. <https://apod.nasa.gov/apod/image/1406/hud2014_1000c.jpg>.

FIGURAS

Figura 2 - Vista da janela em Le Gras



Fonte: Light Stalking

Figura 3 - Tempos Modernos



Fonte: MUBI

CAPÍTULO 6

*MOTA, J. P. de. A. M. AS CAIXAS DE PANDORA MODERNAS: A MÁQUINA FOTOGRÁFICA
E A DUALIDADE ENTRE O PROGRESSO E A BARBÁRIE NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA*

Figura 4 - Último Judeu em Vinnitsa



Fonte: Arquivos USHMM

Figura 5 - Angelus Novus



Fonte: Wikipedia

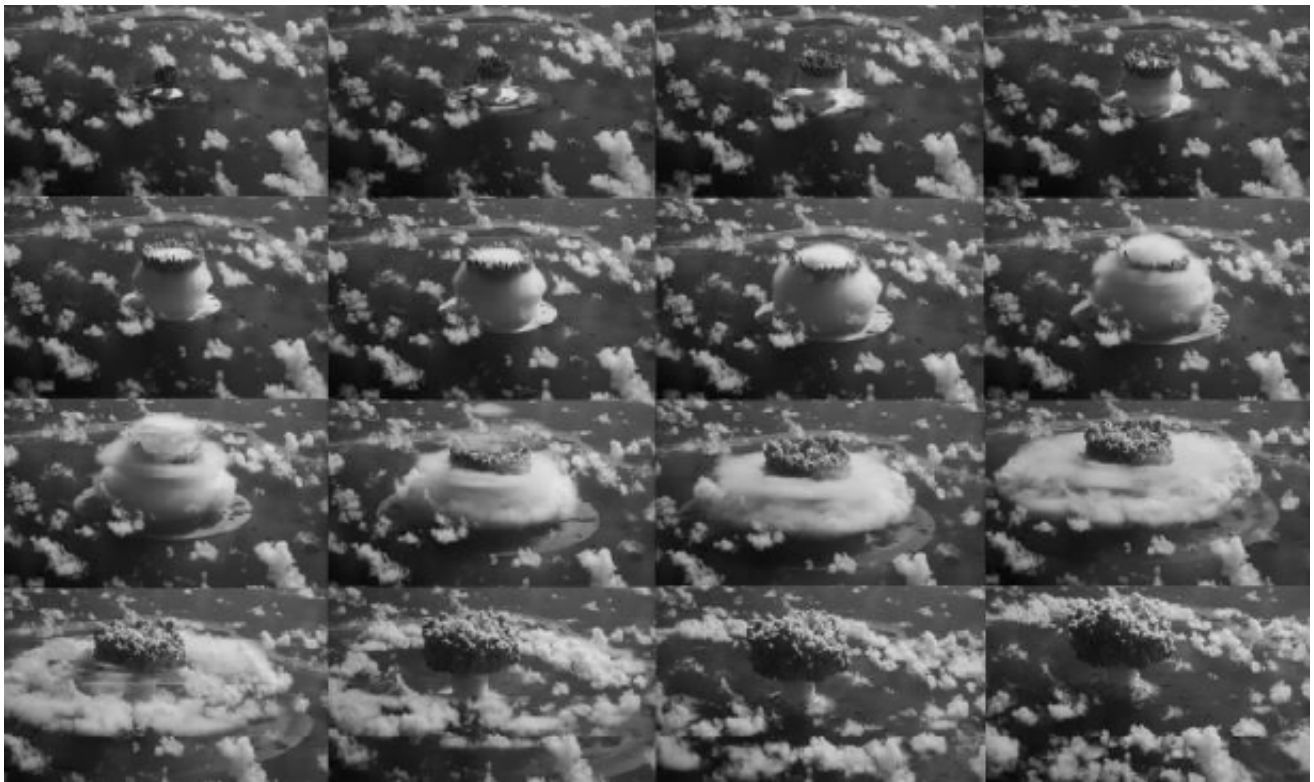
CAPÍTULO 6

Figura 6 - Hécate luta contra Klytius



Fonte: Wikipedia

Figura 7 - Bomba de Hiroshima



Fonte: Trinity and Beyond, imdb (composição)

CAPÍTULO 6

Figura 8 - Hominídeo e Osso, “2001”



Fonte: Taxidrivvers

Figura 9 - Transição Osso e Espaço, “2001”



Fonte: Newadvertising

CAPÍTULO 6

SOBRE AS ORGANIZADORAS

JOSELENE IEDA DOS SANTOS LOPES DE CARVALHO



Professora da graduação em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) campus de Marechal Cândido Rondon. Mestre e doutora por esta mesma instituição. Coordenadora do Pré-Vestibular Comunitário, do Observatório do Mundo Contemporânea e professora participante dos projetos de extensão e ensino: Meninas nas Ciências; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica. Pesquisadora na área de História do Brasil com ênfase em trabalho e imigração, além de temas relacionados ao ensino de História.

MARA FERNANDA PARISOTO



Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, formada em licenciatura em Física, mestrado e doutorado em Ensino de Física. Coordenadora do Pré-Vestibular Comunitário, Rocket Girls: Meninas na Astronomia e na Astronáutica, PIBID, Clubes de Ciências. Colaboradora no projeto Show das Ciências e FECITEC. Investigadora na área de Metodologias Ativas, mulheres nas ciências e Evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências Exatas.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Candida Joelma Leopoldino

Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná, com ênfase nos Direitos Humanos e Democracia com estágio de Doutorado “Sanduíche” concluído na Università degli Studi di Firenze, no Departamento de Diritto Comparato do Dottorato de Ricerca in Giurisprudenza. Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná, na mesma área de concentração com especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior e pós-graduação em Direito Aplicado pela Escola da Magistratura do Paraná. É docente do Instituto Federal de Educação do Paraná (IFPR), campus avançado Coronel Vivida, e advogada.

E-mail: candida.leopoldino@ifpr.edu.br

Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho

Doutora em História e docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) campus de Marechal Cândido Rondon. Coordenadora do Cursinho Pré-vestibular comunitário – PREVEC.

Jessica Paula Vescovi

Possui graduação em Letras Português-Inglês, mestrado e doutorado em Letras -Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atualmente, é professora de língua portuguesa e língua inglesa do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Avançado Coronel Vivida.

E-mail: jessica.vescovi@ifpr.edu.br

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

Especialista em Arteterapia pela Faculdade Única de Ipatinga - FUNIP (2020); licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Uilson - UNAR (2020); graduanda em Licenciatura em Teatro pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - ÍTALO (2021-); pós-graduanda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES e Professora na rede pública de ensino no Estado de Mato Grosso.

E-mail: josign001@gmail.com

João Pedro de Azevedo Machado Mota

MOTA, J. P. (aka Yan Tibet). Estudante de doutorado brasileiro, artista, cineasta. Doutorando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, Direitos e Outra Legitimidade da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH / Universidade de São Paulo - USP.

Site: sites.usp.br/labartemidia/equipe/yan-tibet

CV: lattes.cnpq.br/4956419069896673

E-mail: yantibet@usp.br

Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez

Pesquisa História das Mulheres, História Pública e Ensino de História. Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (2004) e Professora de História da Rede Básica de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro desde 2005.

Email: historialucilia@gmail.com.

Mara Fernanda Parisoto

Doutora em Física e docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR) campus de Palotina. Coordenadora do Cursinho Pré-vestibular comunitário – PREVEC.



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



[\(55\)99723-4952](https://wa.me/55997234952)

ISBN: 978-65-89949-17-6

BR



9 786589 949176

ARCO
EDITORES ● ● ●