

## A TRANSMUTAÇÃO: DAS LETRAS À SOCIOLOGIA

*The transmutation: from Portuguese to Sociology*

Adeildo Cristóvam da Silva Júnior\*

### RESUMO

Neste ensaio acadêmico, visito as minhas vivências e experiências como professor de Língua Portuguesa, que passam por uma profunda transformação desencadeada pelo contato com a Sociologia, em especial a partir do contato com *A Imaginação sociológica* de Mills (1969). Exponho toda a mudança de paradigma que experimentei enquanto aluno do Mestrado em Sociologia pelo PROFSOCIO, oferecido na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Em linhas gerais, aponto para os principais desafios que o exercício da imaginação sociológica impõe a quem se habilita a ser professor de humanidades, em especial de sociologia, bem como exponho como se deu esse processo de transmutação. Fundamento os argumentos aqui apresentados em teóricos diversos, tanto da educação, do pensamento crítico, quanto da Sociologia, dos clássicos aos contemporâneos. Toda essa trajetória de mudanças se alicerça também pela necessidade de desenvolver uma prática pedagógica mais bem fundamentada, a fim de enfrentar o obscurantismo dos tempos de fake news, e corrobora a necessidade de o professor buscar ser o primeiro a praticar a criticidade para ser exemplo da própria prática pedagógica para os alunos.

**Palavras-chave:** Ensino; Imaginação Sociológica; Educação; Sociologia.

### ABSTRACT

In this academic essay I explore my experiences and journey as a Portuguese language teacher undergoing a profound transformation triggered by my encounter with Sociology, especially from contact with Mills' *The Sociological Imagination* (1965). I lay bare the entire paradigm shift I experienced as a student in the Master's in Sociology program offered by PROFSOCIO at the Joaquim Nabuco Foundation (FUNDAJ). In broad strokes, I highlight the main challenges that the exercise of sociological imagination imposes on those aspiring to be humanities professors, especially in sociology. Additionally, I detail how this process of transmutation unfolded. The arguments presented here draw on various theorists, encompassing education, critical thinking, and sociology, ranging from classical to contemporary perspectives. Underpinning this trajectory of changes is the necessity to develop a more solid pedagogical practice in order to confront the obscurantism of the era of fake news and the imperative for educators to be at the forefront of practicing critical thinking, setting an example through their pedagogical approach for their students.

**Keywords:** Teaching; Sociological Imagination; Education; Sociology.

---

\* Fundação Joaquim Nabuco. Mestrando em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ); Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (1999). Professor de Português e Redação para Concursos Públicos, Enem e Vestibulares em importantes instituições do Brasil, presenciais e em ambiente virtual. E-mail: [adeildo.junior@aluno.fundaj.gov.br](mailto:adeildo.junior@aluno.fundaj.gov.br); ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2834-8962>.

## 1. INTRODUÇÃO

No decorrer do ano de 2022, sempre que eu falava em retomar o meu projeto de realização de mestrado, uma professora da escola onde trabalho me falava do Mestrado em Sociologia da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), oferecido pelo PROFSOCIO. Confesso que eu enxergava longe de mim essa possibilidade. Sou de Letras. Tive a minha vida acadêmica e profissional até agora toda pautada no ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Das salas de aula do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, passando pelas salas de Cursinhos Preparatórios para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e Vestibulares, além de Preparatórios para Concursos Públicos, até as salas de aula na Universidade, toda a minha formação e atuação foi como Professor de Português.

Porém, em minhas aulas, sempre me conectei com outras áreas do conhecimento, sobretudo com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sempre levei para a sala de aula, principalmente nas aulas de Redação e Literatura, temas atravessados pela História, Geografia, Filosofia, Antropologia e Sociologia. Mas, vislumbrar que um dia faria um Mestrado Profissional relacionado a esta área realmente não estava no meu horizonte. Contudo, nos últimos anos, as discussões temáticas sobre a conjuntura política em que vivemos no Brasil, o crescente ataque aos professores e ao ensino público e a crescente presença nefasta do neoliberalismo nas entrelinhas da educação me fizeram refletir mais sobre a minha prática pedagógica e, inconscientemente, a me aproximar cada vez mais da Sociologia.

Num dado momento, as palavras de incentivo daquela professora passaram a fazer sentido e, iniciado o processo de seleção do PROFSOCIO, comecei uma mudança que (não imaginava nem de longe) seria um divisor de águas na minha vida profissional, na minha vida de Professor. Assim, comecei a leitura do edital, da bibliografia sugerida, pesquisei sobre o Programa de Mestrado, sobre as linhas de pesquisa e sobre os professores. Após alguns meses de leitura, veio o primeiro desafio: pensar no projeto de pesquisa que deveria apresentar na minha carta de intenção para ser apreciada por uma banca e, caso fosse aceita, defendida por mim em uma audiência virtual. Escrevi a carta. Enviei-a. Foi deferida. E defendi-a perante a banca. Todo esse processo gerou um estresse muito grande em mim. Parecia que eu estava gestando dentro de mim o desejo de nascimento do Professor que ora escreve. Acompanhei todo o trâmite da seleção e fui aprovado. Comecei a minha jornada.

## 2. DE ONDE VENHO E PARA ONDE VOU

Para iniciar, será necessária uma contextualização temporal. A minha relação com a educação, enquanto professor, se iniciou na escola pública em 1993. Na Escola Comunitária Professora Lúcia Chaves, trabalhei com turmas regulares no turno vespertino e com turmas de jovens e adultos no turno noturno. Imaturo ainda, apenas descobri aos dezenove anos que ser professor era a minha escolha

profissional a partir dali.

No ano seguinte, iniciava o curso de Letras na Universidade Estadual do Maranhão e, nesse momento, reconheci que a Universidade me proporcionaria grandes aprendizagens, pois a minha turma era constituída por trinta mulheres e cinco homens. Entre elas, a mais jovem tinha 19 anos e a mais velha, 62. Foram muitas lições de vida e uma formação universitária feminista, mesmo não sendo o meu lugar de fala. Paralelamente ao percurso da Graduação (o curso era à noite), não parei de ensinar nos turnos matutino e vespertino. E a sala de aula era diariamente o meu laboratório.

A Escola Comunitária foi ficando para trás à medida que as necessidades da vida acadêmica e profissional exigiam de mim poder de compra para a realização das minhas leituras, viagens, congressos, pesquisas e tudo o mais que uma sociedade capitalista oferta e cobra. Então, a cada ano, passei a trabalhar em escolas privadas que me davam um retorno financeiro melhor e exigiam de mim competência profissional diferenciada.

Em 1996, trabalhei numa escola que me proporcionou muitas realizações pessoais e profissionais. E foi nela que tive contato com os professores mais “requisitados”, mais “famosos” da época: os professores de cursinhos pré-vestibulares. Notadamente, donos de uma expressiva condição financeira, se comparados aos demais professores de escolas, principalmente de escolas públicas. Foi a primeira vez que fui tocado pelo neoliberalismo. Fui tocado porque hoje reconheço que ali eu percebi que, se eu empreendesse sobre mim e minhas capacidades, poderia fazer parte daquela “casta” e, conseqüentemente, desfrutar das benesses de fazer parte de um grupo tão seletivo, visto que somente as grandes escolas e os grandes cursinhos os contratavam e pagavam-lhes pequenas fortunas pela sua exclusividade, tamanha era a concorrência entre escolas e cursinhos.

Assim, ao dedicar mais horas da minha vida a leituras, a pesquisa, a desenvolvimento de habilidades pedagógicas que me faziam diferente dos demais professores, eu sustentava a construção de minha autoridade intelectual, visto que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade (FREIRE, 2021). Exatamente por isso, gozava de uma boa relação com os alunos, que levavam a outros alunos as ideias das experiências que vivíamos em sala de aula. Então, dois momentos foram bem marcantes nessa trajetória: o primeiro, quando dois jornais concorrentes da cidade apresentaram os gabaritos comentados das provas do Vestibular da Universidade Federal do Maranhão. Em um deles, um famoso professor expôs uma lista de questões que deveriam ser anuladas e argumentou em favor de seu posicionamento. No outro, estava eu, recém-chegado às escolas de médio porte, argumentando o contrário.

Quando a Universidade publicou os gabaritos oficiais, ratificando os meus comentários, o meu

“ticket” de contratação subiu. Então, vi o poder do mercado. E vi como certas forças agem silenciosamente, cooptando quem se aventura em sua tessitura, visto que o discurso neoliberal atravessa a instituição escolar e subjetiva os indivíduos dentro de uma lógica mercantil (BRAAZ et al., 2020).

O outro momento de contato com o neoliberalismo se deu quando passei a um outro estágio de produção profissional ao inserir nas aulas a teatralização das análises de obras literárias exigidas como leituras obrigatórias dos vestibulares locais. Nesse instante, passei de professor de aulas nos grandes cursinhos, para professor de “aulões” nos maiores espaços da cidade. E, pela primeira vez, fui apresentado a uma outra face do mercado: a participação dos lucros.

Compreendi, pois, que investir em mim, em minha formação, minhas leituras, poderia me levar mais longe ainda financeiramente, sobretudo entendi que naquele momento eu poderia ser mais que um professor, poderia empreender, poderia ser sócio, poderia ser o “dono”, não percebendo como a questão da meritocracia estimulava em mim a competitividade e a busca pelo “sucesso” entre os outros professores no contexto escolar.

Foi nessa época, meados de 2001, que uma crise econômica interna se estabeleceu no Brasil e afetou o mercado, sobretudo dos grandes cursos e escolas privadas. Além disso, no mercado de São Luís, o excesso de pré-vestibulares e a chegada de grandes sistemas de ensino nacionais nas grandes escolas, criaram novas demandas.

Nessa época, foi anunciado um grande concurso público para a educação do Maranhão e, analisando o mercado, decidi que seria bom participar do certame. Foi assim que voltei à escola pública. E, de volta às origens, vi que velhos problemas perduravam e faziam grandes estragos na vida dos jovens que dependiam da educação pública para mudarem suas vidas. Os problemas iam da falta de material didático, infraestrutura deficitária das escolas, condições sociais desprivilegiadas até à falta de aulas com qualidade e maior dedicação dos professores às reais necessidades dos alunos.

Confesso que fiquei bastante reflexivo com tudo o que vi. Tomei a decisão mais acertada da minha vida profissional. Abracei a educação pública e, a partir dali, iniciei um trabalho de muito esmero pelo aluno da escola pública, pois pensar a escola como instituição social era pensá-la em sua missão específica de comprometimento e transformação social dos alunos. Como nos lembra Freire (2021, p. 51), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, então decidi pensar de que forma eu poderia interferir no mundo daqueles alunos. Por isso, reuni-me com outros professores que, como eu entraram na educação pública do Maranhão, e criamos o primeiro cursinho pré-vestibular comunitário da história de São Luís. O cursinho era gratuito para

todos os alunos da rede pública, mas quem fosse da rede privada e quisesse participar deveria pagar uma taxa que custeava as despesas do curso, luz, água, aluguel, xerox. Por causa de nossa relação de alegria com os alunos, tanto das redes privadas, quanto da pública, o cursinho foi um sucesso entre os alunos. Em três anos, impactamos a vida de mais de 1600 jovens.

Entretanto, isso também teve outro tipo impacto no mercado. A reação imediata foi a demissão dos professores que faziam parte dos cursinhos privados e que eram voluntários no curso comunitário. A repercussão foi muito desastrosa para os “patrões”. Pela primeira vez, senti que, de alguma forma, o mercado não apreciava nenhuma medida que não pudesse ser controlada, ou que não estivesse subordinada aos princípios neoliberais.

Com o advento da chegada de Lula à presidência da República, outro fenômeno se iniciou no Brasil: a grande oferta de concursos públicos. E, nesse novo mercado que se abria, conciliei a minha presença no serviço público com o trabalho na iniciativa privada: dessa vez nos Cursos Preparatórios para Concursos Públicos.

Mais uma vez, as regras do mercado ditavam quem seriam os professores da cidade que trabalhariam nos melhores cursos e faturariam os melhores salários. E eu estava entre eles. E, dessa vez, a sedução do mercado foi severa. Com ganhos irreais, em comparação aos salários dos professores que não faziam parte desse grupo, de professores viramos celebridades na cidade. Chegávamos até aos *outdoors* das principais avenidas. A respeito de como o neoliberalismo cria ambientes de extrema competitividade e concorrência, Dardot e Laval (2016) nos esclarecem que

Embora se considere típica de uma política neoliberal a construção de uma situação econômica que a aproxime do cânone da concorrência pura e perfeita, há outra orientação, talvez mais disfarçada ou menos imediatamente perceptível, que visa a introduzir, restabelecer ou sustentar dimensões de rivalidade na ação e, mais fundamentalmente, moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 135)

O mercado dos preparatórios para concurso é muito concorrido e incentiva demasiadamente os professores a assumirem essa condição de estrelato, além da ideia de que são concorrentes uns dos outros, como os próprios cursinhos o são. Dessa forma, restaurantes badalados, roupas de marca, carros, apartamentos, tudo respirava a prosperidade. E, de fato, como disse, os ganhos eram bem elevados.

Com o advento da Educação à Distância, e a modernização de grandes grupos de Preparatórios para concursos nas principais capitais do Brasil, nós professores subimos novamente na escalada dos

ganhos e na “galeria da fama”, passamos a viajar pelo Brasil para gravarmos cursos e participarmos de “aulões” como grandes produções.

Mais uma vez, a ideia de ser empreendedor de si mesmo me fez ser catalisado pelo neoliberalismo. Mas, vez ou outra, eu me lembrava de que trabalhava para os outros e, quando gravava um curso e recebia por ele, o dono do curso lucrava com a venda por anos e anos. Então, passei a questionar o sistema e, quando questionamos o sistema, o “patrão” recorda o seu lugar e nos lembra o nosso de proletário.

O lado bom de toda essa história foi o grande conhecimento que adquiri, a grande experiência da qual participei e tudo o que aprendi levei para os meus alunos na escola pública. Essas experiências e vivências me levaram ainda para outras instâncias da educação. Pela minha presença pedagógica na cidade, despertei o interesse de uma grande escola para que fosse coordenador pedagógico no Ensino Médio.

Era uma escola elitizada. O total oposto da escola pública em que eu trabalhava. Nessa nova escola, assumi a função gerencial mais cobiçada por boa parte dos professores que lá trabalhavam há anos. E minha primeira grande lição e desafio foi administrar um grande conflito de egos, inclusive o meu. Afinal, o meu índice de empregabilidade era alto e fui contratado pelo valor que pedi.

Aprendi demais nesta escola. Aprendi tudo o que um professor não pode ser. Tudo o que um coordenador não pode ser. Tudo o que um gestor não pode ser. Tudo o que uma escola não pode ser. Apesar de privilegiados, os alunos eram o que a escola tinha de mais nobre, porque eram muito influenciados pelas vivências que uma professora de Arte e uma de Literatura realizavam com eles.

Foi nessa escola que tive contato com a ideia de que a escola é uma empresa, exatamente o contrário do que declara Laval (2019) com a obra *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque à educação pública*. E, enquanto empresa, estava subordinada a toda sorte de processos gerenciais de qualidade, selos de certificação ISO 9001, rotinas de auditorias internas de processos, e submetida a uma enorme quantidade de avaliações externas, cujos resultados eram usados em seu marketing vigoroso e agressivo. Confesso que aprendi muito sobre gerencialismo à luz do neoliberalismo e, por isso mesmo, compreendi que a escola não pode se sustentar pelos pilares neoliberais, menos ainda o professor.

Atualmente, estou na educação pública de Pernambuco, numa escola técnica estadual de ensino médio integrado (médio e técnico). E continuo empreendendo pela internet, vendendo os meus cursos de português e redação para concursos públicos na minha própria plataforma. Administro as minhas redes sociais e meus canais para expor o meu trabalho, que se divide entre aulas e podcasts

gratuitos e cursos pagos. Compreendo que vivo num mercado de cursos e tenho convicção das forças que compõem esse mercado e que me impelem a continuar um esforço grande para me manter competitivo. Mas, não me sinto um neoliberal porque me faltam as demais características da corrente.

Já na educação pública, percebo o quanto as características daquela escola privada de São Luís adentraram na gestão da escola pública. O gerencialismo e as ferramentas de qualidade estão entranhadas nos processos administrativos que compõem o dia a dia do fazer pedagógico de todos nós professores. Além disso, a implementação do novo ensino médio enaltece o empreendedorismo a partir do momento em que ele é apresentado como itinerário e eixo de trilhas e unidades curriculares, respectivamente, oferecendo ao aluno uma visão de mundo pautada no individualismo, que se deseja consolidar em disciplinas como Projeto de Vida, como fica explicitado no próprio Currículo de Pernambuco (2021):

A unidade curricular Projeto de Vida e Empreendedorismo passou a integrar o currículo do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco desde 2012 nas escolas de Referência em Ensino Médio de Tempo Integral e Semi-integral. A partir de 2018, como parte do processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio, as unidades escolares que ofertavam essa etapa de ensino em turno único e tiveram ampliação de carga horária passaram a oferecer Projeto de Vida, incorporando, também, estudos sobre Empreendedorismo.

Considerando que a reflexão e construção do projeto de vida dos estudantes é um princípio específico presente nas Diretrizes para o Ensino Médio (DCNEM, 2018), e que a proposta pedagógica das unidades escolares deve considerar sua inserção na matriz curricular, o Estado de Pernambuco optou por preservá-la como uma unidade curricular, garantindo discussões específicas sobre o futuro da juventude, mesmo entendendo que todo o currículo contribui nesse processo. O empreendedorismo, por sua vez, antes integrando o título da unidade curricular, passou a ser um dos eixos estruturantes presentes em todos os Itinerários Formativos, conforme orientam as Diretrizes Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (DCEIF). (PERNAMBUCO, 2021, p. 74)

A escola pública em que trabalho tem um gestor de formação freiriana, e isso tem um valor que se revela como “um ponto fora da curva”, quando discutimos os aspectos gerenciais ou temos que decidir sobre a aplicação de verbas destinadas à escola. Recentemente, vivenciamos um grande desafio que foi compreender as implicações da implementação de uma rubrica de avaliação do processo e planejamento pedagógico. Contudo, ele, enquanto gestor, também está sob o julgo do sistema em que a educação de Pernambuco e do Brasil se encontra. Conseqüentemente, as pressões sobre ele se fazem presentes, assim como as pressões sobre nós professores.

Portanto, reconheço que hoje sou um professor que flutua entre aspectos do neoliberalismo e aspectos progressistas. Porém, a partir do contato com a Sociologia, a voz que fala mais alto aos meus ouvidos, coração e prática pedagógica é o progressismo. Sou, pois, um professor em transmutação das Letras à Sociologia.

#### **4. PRIMEIRAS AULAS**

No dia 13 de março de 2023, iniciei as minhas aulas. A Aula Magna aconteceu numa atmosfera de reencontro, de surpresas e de resgate de um engajamento que só fui compreender dias depois, pois os próprios Professores do Mestrado estavam voltando a ter uma turma presencial depois de dois anos e meio do início da pandemia do coronavírus. Um misto de lembranças passava pela minha cabeça enquanto ouvia as reflexões e reivindicações da Professora Ileizi Fiorelli acerca da Reforma do Ensino Médio e do lugar da Sociologia nesse processo.

O processo de imersão no Mestrado que ocorreu na primeira semana de aula foi conduzido pelos professores Pedro Silveira e Túlio Velho Barreto. Foram apresentados os equipamentos acadêmicos que a FUNFAJ reserva a todos os mestrandos. Conheci o MultHlab, coordenado pela Professora Viviane Toraci e a Revista Coletiva, vendo em ambos uma promessa de muita produção intelectual para todos nós que ali estávamos. Além disso, a minha turma, nesse contexto, se apresentava ainda timidamente, mas com características muito marcantes, sobretudo pela jovialidade e heterogeneidade. Havia, como eu, Professores que vinham de outras áreas, mas a maioria já era sociólogo de formação.

As primeiras aulas dos Professores Allan Monteiro, Alexandre Zarias, Cibele Barbosa e Viviane Toraci determinaram o ritmo e o compasso de minha transformação. Afinal, enfrentaria uma jornada de leituras duplamente: primeiro, eu – como todos os outros – teria que dar conta da carga de leituras e produções acadêmicas que um Mestrado naturalmente demanda e, segundo, teria que construir um repertório sociocultural praticamente do zero, porquanto não era graduado na área e não conhecia com segurança o arcabouço teórico da Sociologia e de seus representantes, os sociólogos. Afinal, como Professor, somos sempre estudantes e sabemos que “o conhecimento prévio amplia os campos onde poderá ocorrer com maior facilidade a conexão aproximando os saberes do senso comum aos conhecimentos científicos” (RESENDE, 2014, p. 23).

#### **3. UM ESPAÇO PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES**

Toda mudança exige que se abram espaços mentais para que ocorra. Para abrir esses espaços, tive que revisitar as bases de minha formação, e as aulas de Metodologia do Ensino promoveram uma série de momentos capitais para que isso ocorresse. Dessa forma, revisei Paulo Freire com a sua educação libertadora em sua mais ampla significação. Ao reler a *Pedagogia da Autonomia* (2021), depois de quase trinta anos do meu primeiro contato com a obra, era outro Professor que estava diante

de Freire. Um professor modificado, moldado por três décadas de sala de aula, de diálogos com alunos, Professores, gestores, enfim, que fez e faz a educação país a fora.

Refletir sobre nós mesmos é sempre uma oportunidade de consolidarmos ou repensarmos as nossas posições frente à vida pessoal, à profissão, à vida acadêmica e suas manifestações concretas. Refletir sobre a minha trajetória profissional depois de quase trinta anos de sala de aula como professor é, além de uma análise profunda, um exercício filosófico – e agora uma atividade de imaginação sociológica – sobre as minhas transformações pessoais e profissionais. Tudo isso encontrou ainda mais significado quando tive contato com o pensamento de Anthony Giddens ao declarar que

As interações individuais podem ter um impacto sobre o mundo maior das instituições sociais, mas este último também influencia nossas vidas cotidianas de maneiras muito profundas. Esse é um intercâmbio de mão dupla e se encontra no centro de muitos processos sociais. Entendemos que a análise sociológica abrangente exige que situações e eventos sejam compreendidos nos níveis micro e macro. (GIDDENS, 2023, p. 16)

Assim, o meu exercício de imaginação sociológica se estabelece nos dois níveis: micro e macro. Micro, porque parto do meu refazimento intelectual, enquanto, de dentro de uma instituição acadêmica, construo um novo repertório sociocultural capaz de ressignificar a minha posição no mundo, minha percepção imediata de mim mesmo, o meu pensamento crítico e a minha ação cidadã e política, que ficou mais apurada. Macro, porque as minhas relações sociais com as instituições das quais eu faço parte se tornaram mais nítidas, mais compreensíveis sob o olhar mais atento que a Sociologia desperta, ligando o social ao pessoal, visto que “a sociologia conecta o estudo de problemas pessoais, como perder um emprego ou se divorciar, com problemas sociais mais amplos, como a reestruturação econômica e a mudança nas relações de gênero”, segundo Mills (apud GIDDENS, 2023, p. 16). Além disso, conectar a experiência pessoal com os padrões de mudança social, para melhor compreender esse processo é uma função dos sociólogos.

Nesse contexto de mudanças, estudar sociologia tem possibilitado reflexões mais profundas ainda. O contato com autores clássicos, como Marx, Durkheim e Weber, com os brasileiros Florestan Fernandes, José de Souza Martins e Guerreiro Ramos, com Pierre Bourdieu, Howard S. Becker, Norbert Elias, com Joan Scott e Eva Illouz, entre tantos outros teóricos e representantes das Humanidades, seus conceitos, temas e teorias, permitiu-me promover o afastamento necessário das opiniões imediatistas para enxergar as coisas em um contexto mais amplo, mais complexo. Além disso, entendi que, para pensar sociologicamente, é mister praticar o estranhamento e a desnaturalização, práticas essenciais ao sociólogo.

Um exemplo real dessa reconstrução se deu quando precisei refletir sobre o quanto o

neoliberalismo permeia as minhas ações diárias e profissionais. Afastar-me de minhas percepções imediatas e respostas prontas para a pergunta “Será que sou neoliberal?” foi o meu primeiro exercício sociológico. Nesse sentido, compreendi que o neoliberalismo “não é meramente uma doutrina econômica, mas um modo de vida responsável por modular condutas e agenciar modos de subjetivação” (BRAATZ et al., 2020, p. 1). Por isso, reconheci em mim um professor cuja ação pedagógica flutua entre aspectos do neoliberalismo e aspectos progressistas. E, para mim, esse foi um ponto fundamental para proceder minha libertação das amarras sutis, porém terríveis, do próprio neoliberalismo.

#### **4. O FUTURO DO PRESENTE**

Em 1996, eu estava na sala de professores de uma escola de classe média em São Luís. Era o intervalo do turno da tarde. Lembro-me de quando a diretora entrou e disse que estava ali para nos fazer uma surpresa: a escola havia acabado de criar uma sala de informática equipada com computadores, impressora e internet e que esta sala estava à disposição dos professores 24h por dia.

Para a maioria dos professores, a notícia não reverberou muito, mas para mim teve um grande impacto. Naquela época, o acesso a tecnologias que pudessem ser usadas em sala de aula era ainda iminente e incipiente. Quanto ao acesso a tecnologias para a formação dos professores, a escassez era maior ainda, mesmo estando em escolas mais abastadas. Naquela época, imaginei como seria se as escolas tivessem não apenas uma sala com computadores para professores, mas também para os alunos. Todas as escolas com alunos com computadores e acesso à internet. Pensei em quantas possibilidades de aulas, e projetos, e trabalhos, e pesquisas. Tive um vislumbre de futuro em um momento de epifania.

Após o término do expediente, fui à sala de informática conhecer o ambiente que havia sido preparado para nós. Fui rapidamente porque não queria perder a oportunidade de acessar a internet pela primeira vez na vida. Entretanto, fiquei perplexo quando percebi que apenas eu estava lá. Ninguém mais. Pensei que talvez os demais colegas de trabalho não tivessem tempo, pois sabia que muitos dariam aula no turno noturno. Mas, no dia seguinte e nos próximos, a cena se repetiu muitas vezes.

Ali, naquele instante, percebi que a percepção de valor, a noção de valoração do presente e a ideia de projeção de futuro não eram compartilhadas da mesma forma por todos os professores. Isso me fez lembrar que a história se repete sempre. Todos já ouviram falar na famosa Escola de Sagres, supostamente criada pelo Infante D. Henrique, no século XV. Nela teriam sido desenvolvidas as tecnologias náuticas, segundo Carvalho e Ivanoff (2010). Mas, muitos, que não conseguiam enxergar

o valor dessas tecnologias, não se apropriaram delas e não foram eles os responsáveis pelas grandes navegações.

Refiro-me aqui à Escola de Sagres, porque essa situação me fez vislumbrar que estávamos vivendo ali um novo período de práticas de navegações, inclusive com navegadores, mas em novos mares e com novos navegadores. O mundo da internet a serviço da educação se abria ali com uma perspectiva de futuro ilimitada.

Hoje, novos espaços criados pela mente humana, que, em conjunto, chamamos de ciberespaço, internet, ambiente virtual e tantas outras denominações, representam uma nova configuração cultural para a área da educação, e isso exige de todos os atores, sejam produtores ou usuários, a apropriação de conhecimentos e informações que lhes permitam refletir sobre a realidade, (re)construí-la e experimentá-la a partir de outros parâmetros que não sejam mais exclusivamente locais e institucionais (SETTON, 2003).

Hoje é o futuro de 1996. E a constatação dos desdobramentos das minhas reflexões àquela época, ora me frustraram, ora me encheram de esperança. De um lado, o acesso à tecnologia não se massificou como eu imaginava. A democratização da educação com qualidade ainda é utopia. De outro, as possibilidades de mudança e de impacto na vida das pessoas nunca foi tão elevada, o que me impele a continuar crente no poder da educação.

Hoje, os mares são outros, há novos desafios apesar da insistência da permanência de outros. Logo, a reflexão sobre o que precisamos fazer agora para que, no futuro, o modelo de educação seja como imaginamos – melhor, mais democrático, mais criativo, mais dinâmico, mais imersivo e incluyente em todos os sentidos – é muito necessária.

Esse exercício parte de uma outra reflexão: que legado queremos deixar para as futuras gerações? Legado é toda e qualquer coisa, conhecimento ou bens materiais ou culturais, que se transmite às gerações seguintes (AULETE, 2008). O mundo é constituído de elementos objetivos e cada um desses elementos é carregado de significado. A nossa capacidade de enxergar o valor subjacente de cada um desses elementos é o que balizará o que desejamos deixar como nosso legado, nossa contribuição para o futuro da educação.

Por isso, quando observamos o século XX e parte das suas nuances, reconhecemos que tudo é aprendido.

O século XX foi o da aliança entre duas barbáries: a primeira vem das profundezas dos tempos e traz guerra, massacre, deportação, fanatismo. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poderio da morte e da servidão técnico-industriais. (MORIN, 2000, p. 64)

A guerra e a racionalização, embora aparentemente paradoxais, constituem o futuro de um passado. Explico-me: o desenvolvimento das teorias racionalistas, bem como das tecnologias que potencializaram a guerra, inclusive à condição nuclear, eram projeções da ideia de homens de uma época, de um contexto social, de um pensamento coletivo. A educação do futuro não pode permitir que esse estado de barbarismo volte a assombrar a humanidade.

Assim, quando projetamos o pensamento para o futuro, analisamos o nosso presente e pensamos no professor que somos, que fomos construindo a partir de cada experiência, cada vivência, cada leitura, cada conflito, reforçamos o professor que desejamos ser hoje e sempre. Comprometimento com a educação, reconhecimento de que a educação é uma ideologia, compreensão de que ela é uma forma de intervenção no mundo, busca constante da excelência profissional, generosidade, autoridade, dialogicidade, relacionamento alicerçado no respeito e na empatia, são qualidades de quem dedica a vida a educar pessoas, pois ensinar é uma especificidade humana (FREIRE, 2021).

É nesse conjunto de situações que percebo o sociólogo nascendo em mim. Por isso, projetar o professor que quero ser em 2024 ou 2100 tem que se alicerçar naquilo que guardo como valor e que é, pois, inegociável. Porém, a educação do futuro não se circunscreve apenas em mim. Sendo assim, o que eu posso fazer hoje para que a educação no futuro seja como imagino passa naturalmente pelo fortalecimento desses valores, bem como pela construção ininterrupta de minha consciência de classe, à luz da Sociologia.

Em um mundo de tecnologias, onde tempo e espaço não são mais barreiras, enxergamos a informação e a comunicação como práticas essenciais, como circunstâncias sempre presentes. Entendemos também que aprender e ensinar são processos centrais de organização, de formação e de educação. Nesse sentido, a tecnologia – conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da atividade humana, segundo Carvalho e Ivanoff (2010) – deve ser integrada, explorada e analisada cada vez mais em nossa prática pedagógica, servindo-nos para a utilização de base de dados e informações, comunicação e interação, e construção de conteúdo e de boas práticas de ensino.

Acredito no poder do compartilhamento, da construção coletiva de espaços de saber e na integração professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor para erigir esse espaço colaborativo de aprendizagem. Acredito na capacidade de aprender que temos, de nos adaptarmos e na força para reagirmos àquilo que pode afetar negativamente a nossa educação. Se educar é um ato revolucionário, aprender não é menos.

Nesse sentido, Morin (2000, p. 12) declara que “há sete saberes ‘fundamentais’ que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura”. Esses saberes, segundo o autor, constituem pontos essenciais se se deseja que a escola do futuro tenha mais sucesso que fracasso no empreendimento social. Esses saberes seriam os seguintes: as cegueiras a que o conhecimento pode nos levar; não atentar para o erro e a ilusão; compreender os princípios do conhecimento pertinente; entender que ensinar é uma condição humana; compreender a necessidade de ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; manter foco no ensino da compreensão; e divulgar a ética do gênero humano. Sem isso, não seria possível pensar na escola do futuro porque não haveria futuro para a escola.

Convém lembrar que, para Novoa (2022, p. 24), “um ponto de vista é uma vista a partir de um ponto, de uma dada posição”. E, no seu ponto de vista, é legítima a necessidade de transformar o atual modelo escolar que, criado no século XIX, atravessou o XX e chegou frágil ao século XXI. Mas, fica também o alerta: se a comunidade escolar não fizer esse movimento de apropriação do processo de mudança e transformação da educação, aqueles cujos interesses são mais neoliberais o farão. A atual reforma do Ensino Médio no Brasil é a prova disso.

## **5. O PENSAMENTO CRÍTICO DO SOCIÓLOGO**

Saindo da caverna. Foi assim que me senti quando tive o meu primeiro contato com a obra *A Imaginação Sociológica*, de Charles Wright Mills (1969). As interpretações para o mito da caverna, de Platão, são muitas, contudo me tornar exemplo de uma delas tem sido por demais gratificante como profissional, como estudante, como ser humano.

Quando o ser humano adquire consciência de si mesmo como um ser pensante, inicia-se a sua trajetória em busca de sua liberdade, pois, segundo Descartes (1996), a medida da existência está na consciência da capacidade de pensar. Pensar é, portanto, um condicionador da natureza humana, apesar de alguns se contraporem à afirmação de Descartes, como Judith Butler (2019). Porém, para mim, pensar só é algo proveitoso quando serve para libertar, sobretudo libertar do obscurantismo da mentira e da enganação mítica, ingênua ou deliberada. Assim, concordo plenamente com Dewey (1979, p. 13) quando declara que “a melhor maneira de pensar [...] é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Portanto, a imaginação sociológica permite toda uma mobilização de informações, conhecimentos e ideias – aquilo que Mills (1969) chama de artesanato intelectual – para promover esse tipo de pensamento.

Nesse sentido, cabe a nós professores, sobretudo de Humanidades, um papel crucial: o de ser vetor de transformação da sala de aula e dos espaços pedagógicos em ambiente de formação crítico-reflexiva. Nesse momento, ocorrem-me os seguintes questionamentos: os professores têm, em seus repertórios socioculturais, o material informativo, as metodologias e o suporte para exercer esse papel de formador/desenvolvedor de pensamento crítico? Sua formação acadêmica lhe dá/deu suporte técnico para desempenhar bem esse papel? Sua liberdade de cátedra – garantida pela Constituição Federal (1988) – tem sido respeitada? Têm ocorrido formações continuadas para que possam refletir criticamente sobre suas práticas?

Além desses questionamentos efetivamente legítimos, enfrenta-se hoje o desgaste da reforma do Novo Ensino Médio, que traz uma série de questões obscuras e esdrúxulas do ponto de vista acadêmico com reduções de cargas-horárias das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além das demais áreas do conhecimento, e que implicam diretamente no tempo pedagógico para o desenvolvimento desse espaço de eticidade e de reflexão crítica.

Quando Demo (2000) afirma que ao ato de pensar subjaz a ideia de compreensão do que se diz e do que se faz, entendemos que é preciso saber pensar. Para compreender, é mister entender o que se comunica também no que não se diz, no silêncio, na entonação, no manejo das palavras, gestos, e demais formas de dizer. Somos seres que contam histórias. Estamos o tempo todo, de muitas formas, contando histórias. O corpo conta histórias, nossa roupa conta histórias, nosso jeito de expressar resulta de escolhas e essas escolhas dizem muito sobre nós.

Um ponto de equilíbrio dessa equação ainda tem sido o professor. Buscar o conhecimento, aprimorar sua prática pedagógica, estudar, investir na sua formação tem sido a saída para lidar com tantas questões e desafios da educação contemporânea no contexto político-social em que se encontra, principalmente nos dias de polarização política, redes sociais e da cultura das “fake news”.

A busca por procedimentos de ensino constitui um ato de escolha em nome de uma aprendizagem integral. Por isso, uma das preocupações do professor, sobretudo de escola pública, é não seccionar o aluno, e entendê-lo como um ser integral. Daí pensar-se em uma educação integral, em uma aula integral. Assim, enquanto professores, devemos pensar em balizar a nossa prática em sala de aula, considerando: 1) quem são meus alunos? 2) quais são as suas experiências? 3) em que região a escola está situada? 4) que fatos históricos esses alunos estão vivendo quando penso a aula? 5) como eles aprendem? 6) o que eles esperam das minhas aulas?

Ao me preocupar com a forma de ensinar o meu aluno, eu – professor – resgato, no meu percurso profissional, as minhas ideologias educativas vividas, lidas e discutidas por mim ao longo

de minha formação. E, se abraço a ideia de aprendizagem permanente, se estou em constante busca de aprimorar o meu fazer pedagógico, pensarei em como fazer cada aluno aprender de modo integral, como desenvolver um pensamento crítico, como aprender a ser mais ético diante das adversidades da vida. Pensarei nas escolhas dos meus procedimentos de ensino, entendendo que eles

(...) são um ato de escolha na prática docente, a fim de melhor propiciar a aprendizagem integral dos educandos, o que significa causar-lhes transformação. (...) Nesse ato, se o professor optar por uma tipologia conceitual, fará com que o aluno realmente compreenda e não apenas memorize fatos, gerando aprendizagem significativa para a vida além dos muros da escola, ou seja, fará com que ele aprenda a compreender. (CARINE, 2004, p. 21)

Questionando agora se nós professores e professoras temos tempo para pensar, compreendo que temos sim. Se escolhermos como profissão ser professores e professoras, entre as habilidades subjacentes que nossa profissão carrega está a habilidade de encontrar tempo. A questão que se faz presente, no entanto, é outra: o que temos feito com o tempo que temos? Compreendo que nossa profissão é cheia de desafios, que a educação – sobretudo a pública – nos oferece mais uma coleção de problemas. No entanto, formados no pensamento freiriano, pensamos a educação como um ato de resistência. E temos em nosso aluno o nosso maior trunfo. Auxiliando-os em seus processos de mudança, transformaremos o mundo: o dele, o nosso e de todos nós.

## 6. CONCLUSÃO

A imaginação sociológica é, sem dúvidas, mais do que uma ferramenta de análise do ser humano, do seu mundo e das relações estabelecidas entre ambos. Ela é a chave. Ela é aquela que volta para a caverna e quer que todos compreendam as sombras e a luz. Apesar de tomar sua época como referencial para dizer que “tudo aquilo de que os homens comuns têm consciência direta e tudo o que tentam fazer está limitado pelas órbitas privadas em que vivem” (MILLS, 1962, p. 9), em pleno século XXI nunca me senti mais encaixado nesse conceito de homem comum.

Ter contato com a imaginação sociológica tem sido, portanto, impactante para mim duplamente. O primeiro é fulminante e me deixa na lona da análise crítica, porque me fez perceber o quanto minhas reflexões careciam de conexões mais profundas e assertivas, o quanto eu me limitava às camadas mais superficiais e, por vezes reprodutoras, de análises que não eram verdadeiramente minhas. O segundo aparece como redenção, porque me abre a mente em 180°, permitindo-me refazer meus percursos intelectuais e analíticos com a sutileza e facilidade que eu nunca tive antes.

Profissionalmente, o contato com a esse tipo de imaginação não tem sido menos extraordinário para mim. Passei a vislumbrar as discussões em sala de aula, a construção do

conhecimento com os alunos, as análises e os debates como verdadeiras epifanias de conhecimento. Fazer imaginação sociológica com os alunos e levá-los a desenvolver esse olhar sociológico na direção de si mesmos e do mundo em que estão inseridos passou a ser um exercício excitante para a minha mente de professor.

Quando Mills (1962, p. 11) nos esclarece que “a imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos”, nós professores somos impelidos a construirmos essa imaginação primeiramente em nós mesmos e depois construir oportunidades de aprendizagem para os nossos alunos. E fazemos assim, porquanto precisamos desenvolver em nós o pensamento crítico para não sermos meramente reprodutores do pensamento de Mills em sala de aula. Ensinar é uma forma de pensar criticamente a sociedade, e ensinar Sociologia é a maneira substantiva de desenvolver o pensamento crítico.

Assim, Giddens (2023) corrobora esse pensamento ao afirmar que

O estudo da sociologia pode ser uma experiência libertadora, que amplia nossa imaginação, colocando em ação novas ideias e perspectivas, criando um reconhecimento das áreas da vida social e das culturas que são muito diferentes da nossa própria cultura. A sociologia também pode nos forçar a ver aspectos familiares da vida de novas maneiras, desafiando nossas opiniões fortemente arraigadas. Esse é o ponto de partida para o desenvolvimento de um modo de pensar sociológico, ou aquilo que os sociólogos chamam de imaginação sociológica. (GIDDENS, 2023, p. 16).

Sendo assim, ser professor de Sociologia no Ensino Médio significa compreender que a aula deve ser um espaço em que o desenvolvimento da imaginação sociológica é prioridade. Pensar em práticas favoráveis a esse desenvolvimento é fundamental para a formação de alunos mais capacitados a intervir na sociedade com ética e criticidade, profissionalismo e humanidade, criatividade e inteligência.

Nesse contexto de discussão, convém lembrar que as ações de aprendizagem enredadas em sala de aula não dependem apenas da vontade de docentes e discentes, mas também sofre as pressões externas decisivas, advindas da comunidade e da sociedade onde se encontra a escola. Apesar disso, o professor deve buscar apoio nos documentos oficiais a fim de que seu espaço pedagógico seja respeitado e usado em função do desenvolvimento intelectual do aluno como expressão máxima de liberdade e cidadania.

Pensar as aulas a partir dessa nova perspectiva exigirá de mim, enquanto professor de Sociologia, um planejamento calcado em objetivos que transcendem em muito o espaço da sala de

aula e o tempo pedagógico. Sobretudo, exigirá maior convicção e assertividade de minha parte sobre de onde devo partir com os alunos e para onde desejo levá-los. Fundamental também é compreender o processo, conhecer o trajeto, escolher as melhores práticas, levando sempre em consideração as limitações que as forças externas e internas relacionadas à educação, sobretudo à pública, impõem, mas, ao mesmo tempo, enxergando alternativas a estas limitações.

Por último, Campoy (2021, p. 12) lembra que “ensinar sociologia fazendo sociologia é um convite para que nossos alunos construam suas próprias ciências sociais. O uso do verbo convidar para designar a relação professor e aluno é importante”. Dessa maneira, cabe a cada professor ou professora, de Sociologia ou de outra disciplina, convidar primeiramente a si mesmo a refazer o seu trajeto profissional a fim de que se reencontre com a paixão por ensinar. Depois de revigorar-se em sua prática docente, será capaz de conduzir alunos e alunas por outros mares de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. *Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa: edição de bolso*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008; Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

BRAATZ, Ketlin et al. O neoliberalismo na educação: o sujeito como empreendedor de si. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Campina Grande. *Anais eletrônicos...* Maceió: Realize Eventos, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA5\\_ID7548\\_29092020202751.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA5_ID7548_29092020202751.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 13 jul. 2023.

BUTLER, Judith. (2019) Entrevista para a revista Margem Esquerda. *Margem Esquerda*, n. 33. São Paulo, Boitempo Editorial.

CAMPOY, Leonardo Carbonieri. Ensinar Sociologia fazendo sociologia: memórias e notas de uma pessoa que aprende, ensina e ensina a ensinar Ciências Sociais. *Ensino de Sociologia em Debate*, Londrina, v. 1, n. 11, p. 1-18, jan./dez, 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/edicao-nordm.11-vol.-1-jan-dez-2021.php>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CARINE, Alda Luiza et al. *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. Org. Marta Sampaio. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. (Coleção didática na prática).

CARVALHO, Fábio C. de Araújo; IVANOFF, Gregório Bittar. *Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

*CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: ensino médio* / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Marcelo Andrade Bezerra Barros, Natanael José da Silva. – Recife: A Secretaria, 2021.

DARDOT, Pierre, LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016. [Recurso digital]

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2000. (Guia da Escola Cidadã: v. 6).

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Clássicos).

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas, v. 2).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W. *Sociologia*. Trad. Daniel Vieira. Ver. Fernando Coutinho Cotanda. 9. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019. [Recurso digital]

MILLS, Wright C. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NOVOA, Antônio. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. (Colaboração Yara Alvin). Salvador: SEC/IAT, 2022.

SETTON, M. da G. J. A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo. *Tempo Social*, Universidade de São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 22 mar. 2023.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2014.

## Licença e Direitos:



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).