

Actas Completas da 6ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica

Educação,
práticas pedagógicas
e formação profissional

Maria Ferreira
e Monique Montenegro
(Org.)

**Actas Completas da 6ª Jornada Virtual
Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Práticas Pedagógicas e
Formação Profissional**

Editora Cravo

Comité Científico

Jorge China
(Wayne State University - EUA)

Keila Grinberg
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Brasil)

Leonardo Rosa Ramos
(Università Pontificia Salesiana - Itália)

Marcia Calainho
(Instituto Jurídico Luso Brasileiro - Portugal)

Márcia Maria Menendes Motta
(Universidade Federal Fluminense - Brasil)

Monique Montenegro
(Instituto Ensinar Brasil - Brasil)

Thiago de Souza dos Reis
(Universidade Estácio de Sá/Universidade Veiga de Almeida - Brasil)

Yanina Benitez
(Instituto de Filosofia Ezequiel de Olaso/Centro de Investigaciones Filosoficas - Argentina)

**Maria Ferreira
Monique Montenegro
(Org)**

**Actas Completas da 6ª Jornada Virtual
Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Práticas Pedagógicas e
Formação Profissional**

Copyright © 2023 Editora Cravo

**Título: Actas Completas da 6ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Práticas Pedagógicas e Formação Profissional**

Direção Editorial: Lou Calainho

Edição e Diagramação: Equipa Editora Cravo

Projeto gráfico e capa: Cida Santos

Grafismo: Sofia Ferreira

ISBN 978-989-9037-61-8

Conselho Editorial

Lou Calainho

Magno F. Borges

Maria Auxiliadora B. dos Santos

Dados para Catalogação da Obra

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
(2023 : Porto, Portugal).

Actas Completas da 6ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Práticas Pedagógicas e Formação Profissional [recurso
eletrónico] / Maria Ferreira, Monique Montenegro (org.). – Porto : Editora
Cravo, 2023.

E-book (pdf): 4Mb

ISBN 978-989-9037-61-8

1. Educação - Congressos. 2. Ensino Superior. 3. Investigação
Científica. 4. Encontro Científico. I. Ferreira, Maria. II. Montenegro,
Monique.. III. Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura.
IV. Título.

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desse livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.




Somos livros, somos livres
Porto, Portugal

www.editoracravo.pt
contacto@editoracravo.pt
+351 960 221 473

6ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Práticas Pedagógicas e Formação Profissional

Organização:



Apoio:



Comissão de Organização

Maria Ferreira
(Universidade do Minho – Portugal)

Thiago de Souza dos Reis
(UVA/UNESA/UFRRJ – Brasil)

Yanina Benitez
(Instituto de Filosofía Ezequiel de Olaso – Centro de Investigaciones Filosóficas – Argentina)

Comité Científico

Ana Lúcia Manrique
(Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Armindo Armando
(Universidade Zambeze – Moçambique)

Cleci T. Werner da Rosa
(Universidade de Passo Fundo, Brasil)

Fernando Antonio de Almeida
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

José Licínio Backes
(Universidade Católica Dom Bosco, Brasil)

Karen Calegari
(Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)

Lílian Maria Ghiuro Passarelli
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Magno Fonseca Borges
(MAST-Cnpq / UNIRIO)

Márcia Calainho
(Instituto Jurídico Luso-Brasileiro – Portugal)

Maria de Fátima B. Abdalla
(Universidade Católica de Santos, Brasil)

María Esperanza Rock Núñez
(OTEC Cultura y Territorio – Chile)

Micaela Altamirano
(PUC-SP – Brasil)

Monique Montenegro
(Universidade de Lisboa – Portugal)

Roberto Gimenez
(Universidade Cidade de São Paulo, Brasil)

Rosimar Santos Girão
(GPSEM/Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil e IMAP – Portugal)

Simone Webe de Lima
(Instituto Federal de Brasília – Brasil)

Terciane Ângela Luchese
(Universidade de Caxias do Sul, Brasil)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CARTOGRAFIAS DANÇANTES EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE BETIM/MG: UMA CONSTRUÇÃO DE PERFORMANCES COREOGRÁFICAS, AFETOS E DEVIRES Alexandra Aparecida dos Santos Noronha Fernando Luiz Zanetti.....	13
TECNOLOGIAS DIGITAIS E AULAS PRESENCIAIS REMOTAS: APOIO AO ESTUDO UNIVERSITÁRIO Angélica Inês Miotto Ana da Costa Polonia Alexandre de Siqueira Campos Coelho.....	21
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM UM CURSO DE EXTENSÃO: PERCEPÇÕES, INTER-RELAÇÕES E CONTEXTOS Ana da Costa Polonia Angélica Inês Miotto Alexandre de Siqueira Campos Coelho.....	39
USO DA PLATAFORMA CANVA PARA A CONSTRUÇÃO DE MAPAS MENTAIS ILUSTRADOS NO ENSINO DE TEORIAS EDUCACIONAIS Bruna da Silva Passos Cavalcanti Edna de Meira Coelho.....	57
SUBTERFÚGIO DO CORPO E A AÇÃO DO CONTROLE NO ESPAÇO DE VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE Claudinei Caetano dos Santos.....	65
TERRAS EM OCUPAÇÃO DO POVO BOE-BORORO, UM ESPAÇO EM CONFLITO, DISTRITO DE JARUDÓRI Claudinei Caetano dos Santos.....	87
ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS Cosmerina de Souza de Carvalho Livia Andrade Coelho.....	101
LA ENTREVISTA PERIODÍSTICA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Dennis Castanheira.....	115
ENTRE OS CÂNONES E AS MEMÓRIAS MÚSICAS LOCAIS: UM CAMINHO PARA O ENSINO DE LITERATURA E APRECIÇÃO MUSICAL EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM UMA INSTITUIÇÃO BRASILEIRA Fernando Lacerda Simões Duarte.....	123
BASES LEGAIS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA CRÍTICA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO Alyne Crystina Alves Magalhães Giliarde Benavinito Albuquerque Cavalcante Virgulino Ribeiro Nascimento e Gama.....	139

REVOLVENDO AS BASES DO DIREITO PENAL EM TRABALHOS DE PESQUISA DISCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE JURISTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS, CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS, BRASIL

Giliarde Benavinito Albuquerque Cavalcante Virgulino Ribeiro Nascimento e Gama | Alyne Crystina Alves Magalhães.....151

ARTES, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE TECNOLOGIA SOCIAL

Adriana Russi | Gilmar Rocha | Juliana Carneiro | Erica Mendonça.....161

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A POSSIBILIDADE DE INVERSÃO DO ÔNUS PROBATÓRIO EM CASOS DE ASSÉDIO SEXUAL

Isabela Bruno de Almeida.....173

O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Josué Rodrigues dos Anjos Junior | Claudio Zarate Sanavria.....187

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO NÚCLEO BÁSICO DE LA INVESTIGACIÓN, LA INNOVACIÓN Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Lucas Palacios Liberato.....199

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS: DIÁLOGOS NA FRONTEIRA TRINACIONAL

Denise Rosana da Silva Moraes | Luciane Cristina Silva.....221

TENSIONAMENTOS ENTRE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: NO JOGO ENTRE OS MARCADORES DE CLASSE, GÊNERO E RAÇA

Breno Gabriel dos Santos | Matheus Henrique da Silva.....233

CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ELEMENTOS REPRESENTATIVOS E COERCITIVOS NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DO ENEM 2020 À LUZ DE ÉMILE DURKHEIM

Matheus Henrique da Silva.....241

(COM) PARTILHAR: ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO URBANÍSTICA PARA JOVENS

Phelipe Araújo Santos | Bianca Pereira Saraiva | Alisson Marculino Martins.....251

UMA POÉTICA DA DUALIDADE: O SAGRADO E O EROTISMO NA POESIA DE HERBERTO HELDER

Solange Damião.....259

DESVALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: COMPREENSÃO DAS IMPLICAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Suelen Regina Gomes Gonçalves | Bruna da Silva Passos Cavalcanti.....283

**A INTERSECCIONALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Maria Abreu da Silva Oliveira Lima | Maria Dalva de Souza Figueiredo | Suzana Ramos
Vieira Francini.....295

**INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: INVESTIGANDO TECNOLOGIA
ASSISTIVA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE
NÍVEL MÉDIO**

Thiago Sardenberg | Helenice Maia.....307

APRESENTAÇÃO

O ato docente contemporâneo excede o campo teórico. É consenso que não se pode pensar a Educação sem o devido respeito às práticas pedagógicas que professores e professoras cotidianamente desenvolvem e aperfeiçoam em suas trajetórias pessoais e comunitárias que, em diálogo constante e efetivo com o saber acadêmico, tomam o saber – e sua construção – em suas múltiplas categorias.

A sala de aula, enquanto espaço heterogêneo, pressupõe a construção de abordagens múltiplas e diversas, de modo que os profissionais da Educação possam experienciar, junto aos seus alunos, outras formas de ensinar e aprender. A urgência requerida pelas novas linguagens, o respeito à diversidade, as mudanças curriculares (extra)oficiais, a recolocação dos agentes ao longo do processo, entre outros, são fatores que se impõe e desafiam a formação docente e as instituições que a ela se dedicam.

A atual edição da **Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica**, sob o tema **Educação, práticas pedagógicas e formação profissional**, franqueou espaço para a reflexão de investigadores e investigadoras sobre a Educação, seus profissionais e as instituições que com eles se relacionam. Para tal, foi dada especial atenção aos relatos de práticas pedagógicas e reflexões sobre a formação de professores e professoras.

As actas aqui reunidas são resultado da ampla reflexão sobre a temática que ora apresentamos ao público sob a forma do presente livro eletrónico. Fazemos votos de boa leitura!

CARTOGRAFIAS DANÇANTES EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE BETIM/MG: UMA CONSTRUÇÃO DE PERFORMANCES COREOGRÁFICAS, AFETOS E DEVIRES

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha¹

Fernando Luiz Zanetti²

Introdução

A dança é uma das manifestações artísticas mais antigas, antes de falar, escrever a humanidade se expressava através de gestos, movimentos corporais e dança. Nessa perspectiva, Noronha (2022) explana que a dança utiliza o corpo como principal instrumento e de maneira criativa manifesta seus sentimentos, histórias e ideias com movimentos ritmados ao som de uma música ou não.

Este texto é um recorte de minhas experimentações e práticas com o ensino de dança na Educação Básica, construída na rede pública municipal de Betim/MG e de minha pesquisa de mestrado intitulada “*Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa*”.

Esse trabalho ocorreu no período de 2017 a 2019, em três escolas municipais, localizadas em regiões periféricas dessa cidade, em turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As aulas aconteceram no contexto das disciplinas de Arte e Educação Física, seguindo as propostas da BNCC (BRASIL, 2018). Dessa forma, pretende-se contribuir para as práticas pedagógicas na construção de performances coreográficas e promover reflexões do ensino de dança nos contextos escolares.

Para desenvolver esta pesquisa, utilizei o método cartográfico por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa no período compreendido entre 2017 e 2019, bem como analisei um arquivo de periódicos acadêmicos com qualificação CAPES A1 e A2, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física.

¹ Mestre em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG, Especialista em Dança e Consciência Corporal, Psicopedagoga e Pedagoga pela Universidade Estácio de Sá, bailarina internacional e coreógrafa, membro do CID-UNESCO. E-mail: alexandranoronha@hotmail.com

² Doutor, mestre, bacharel, licenciado e possui formação em Psicologia pela Unesp de Assis e fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Atualmente é Professor da Universidade Estadual de Minas Gerais. E-mail: fernandozanetti@hotmail.com

Do primeiro semestre de 2017 até o ano de 2019, atuei como artista-docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas municipais da cidade de Betim. Esse encontro da educação com a dança levou-me a pesquisar a dança nas instituições escolares e possibilitou a produção do diário de bordo que retrata minhas vivências e memórias no ensino de dança no contexto escolar por meio de narrativas cartográficas.

A noção de arquivo alia-se às perspectivas de Michel Foucault (2008). O arquivo, além de ser a memória do que pode ser dito, aponta a racionalidade, as relações de poder e preserva um acontecimento. Dessa forma, Foucault (2008) destaca que ao trabalhar com arquivo deve-se “[...] trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” e organizar “[...] no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Desse modo, ao cartografar o arquivo de periódicos acadêmicos, pesquisei cerca de 1.000 textos e escolhi um conjunto de 121 artigos, publicados no período de 13 anos (2010 a 2022), de 12 periódicos brasileiros dos campos das Artes, da Educação e da Educação Física, classificados como A1 e A2 pelo sistema Qualis da CAPES, quais sejam: na área da Educação – *Educação & Realidade*, *Educar em Revista*, *Educação e Pesquisa*, *Educação em Revista*, *Pro-Posições* e *Caderno CEDES*; na área da Educação Física – *Movimento*; na área das Artes – *ARS* (USP), *Revista da Fundarte*, *EBA/UFMG*, *Urdimento e Repertório: Teatro e Dança*.

No conjunto desses arquivos, identifiquei e analisei as problematizações dos autores na área da Arte/Dança, o processo de ensino coreográfico e as linhas da dança o improviso e *performance*. A seleção de artigos foi pautada nos seguintes critérios: i) periódico da Educação e da Educação Física que tivessem temática relacionada à dança e ii) revistas de Arte que abordassem temas ligados à dança, ao processo coreográfico, ao improviso e à *performance*.

Conforme Lemos e Oliveira (2017, p. 42), a metodologia cartográfica pensada por Deleuze e Guattari (1996) constrói territórios e linhas: “[a] cartografia propõe essa criação de conexões e significação ao longo do desenvolvimento, mapeando pensamentos, técnicas, situações, pessoas, lugares”. Souza e Francisco (2016), por sua vez, afirmam que as pesquisas cartográficas contribuem para desenvolver pesquisas qualitativas e direcionam ao acompanhamento de processos e à produção da subjetividade.

O referencial teórico, baseia-se em Foucault (1998) e Deleuze (2007) em relação ao discurso do corpo; na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), acerca do ensino de Artes; e no universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch como grande referência da “*performance coreográfica*”.

Deleuze (1996), por sua vez, promove uma reflexão sobre o estatuto do corpo e o movimento nas artes por meio da noção de sensação do corpo: “[...] “O corpo em movimento, quando atinge o estado de dança, não se reduz a uma forma, a uma representação, nem a

uma mecânica. Antes, pelo contrário, sua leveza singular afeta-nos sobremaneira” (DELEUZE, 1996, apud MARTINS, 2010, p. 101).

Para Foucault (2013), “corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico” (p. 10). O corpo é sempre visível, chama a atenção, não há como escapar do corpo, não se move ou remove sem o corpo, “o corpo humano é ator principal em todas as utopias”, pode ser um “ator utópico” ao “maquiar-se, tatuar-se, mascarar-se”, quando entra em cena interpreta, canta e dança (FOUCAULT, 2013, p. 12).

Breve metodologia na construção de performances coreográficas

Em 2016, a dança tornou-se conteúdo obrigatório na disciplina de Artes, em toda educação básica brasileira através da Lei 13.278 (2016) e da Base Nacional Comum Curricular (2018). Conforme a BNCC (2018), a dança é constituída pela prática artística, pensamentos e sentimentos do corpo e é mediada pelos processos cognitivos e das experiências sentidas. Assim, os processos artísticos em dança são manifestados através do corpo e produzem um significado nas relações entre corporeidade, produção estética e *performances*.

A Lei 13.278, de 02 de maio de 2016, altera a Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB) e inclui de forma obrigatória a disciplina de Arte na Educação Básica. Assim, o ensino das linguagens das artes visuais, música, dança e teatro torna-se obrigatório com prazo máximo de implementação de 05 anos, com prazo expirado poucos avanços ocorreram.

De modo geral, a *performance* engloba questões ligadas ao corpo e à imagem, discute relações de poder sob a ótica da transdisciplinaridade e da *transculturalidade*. Destacam-se as práticas performativas de ritual, cerimônias e festas com suas interfaces midiáticas às estéticas contemporâneas, como também todas as formas artísticas que envolvem a dimensão do acontecimento, com ênfase na arte relacional, nos projetos de arte socialmente engajados, nas intervenções urbanas, videoarte, vídeo-dança, fotografia, arte tecnológica, entre outros. Ao construir essa proposta de construção de performances coreográficas no contexto escolar primeiramente realizei um planejamento anual dessas disciplinas de acordo com a nova BNCC (2018). Adotei a Abordagem Triangular para o ensino de dança, na qual devemos aprender, praticar e refletir sobre ela: “o tripé fazer, apreciar e contextualizar” faz parte das relações que integram o conhecimento da “[...] arte, da dança como arte – a primeira das relações fundamentais e significativas para o ensino de arte na sociedade contemporânea” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 62). Além disso, esta abordagem enfatiza o contexto da dança, podendo ocorrer mudanças, reinterpretações e reorganizações, consiste num aprofundamento entre Educação e Arte/Dança, promove uma reflexão entre artistas educadores. Desse modo, na disciplina de Artes laborei com as Artes Integradas, utilizei

técnicas teatrais, jogos rítmicos e brincadeiras, cantigas de roda, enfatizei principalmente as danças populares brasileiras e danças urbanas.

A título de exemplo podemos pensar na bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch, a qual usufruía da subjetividade, dos sentimentos, das sensações e das experiências de vida dos bailarinos para criar suas coreografias. Os trabalhos apresentados por ela eram revestidos de movimentos e elementos da vida cotidiana com a intenção de mostrar que são tão artificiais quanto os da cena. A metodologia coreográfica adotada por ela consistia em perguntas e respostas que ela mesma fazia aos seus bailarinos no improviso e, a partir delas, criava todos os elementos do espetáculo, as suas *performances*.

As minhas experimentações e performances coreográficas eram construídas pelas rodas de conversa, jogos corporais e brincadeiras direcionadas às atividades de psicomotricidade e consciência corporal, bem como algumas técnicas teatrais como mímica, brincadeiras de imitação, olhar fixo sobre um objeto, técnica de máscaras e jogos rítmicos. Destaco que a Abordagem Triangular foi essencial no ensino de dança, pois ela entrelaça o fazer, apreciar e contextualizar e propicia um diálogo da Educação com a Arte/Dança.

Utilizei em minhas práticas pedagógicas na construção das performances coreográficas o diálogo, explorei as expressões corporais e o conhecimento dos educandos, realizei permutas de experimentações entre docente e educando, criando um ambiente democrático. Comemorei o Dia Internacional da Dança com apresentações e palestras de dança, essa data foi criada em 1982 pelo Conselho Internacional de Dança (CID) da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), escolheu-se a data de 29 de abril em homenagem ao dia de nascimento de Jean-Georges Noverre (1727-1810), um mestre do balé francês. Assim sendo, esta data celebra o Dia da Dança em todos os países do mundo por milhões de bailarinos, coreógrafos e amadores.

Discussões e resultados na construção de performances coreográficas no município de Betim/MG

No contexto escolar a dança está presente em jogos, brincadeiras, cantigas de roda, festividades escolares e danças populares brasileiras, nesse cenário, o folclore brasileiro é diversificado e inclui lendas, contos, mitos, músicas, danças, brincadeiras e cantigas de rodas. As danças folclóricas são caracterizadas pelas expressões populares e culturas de um determinado povo – vale dizer que elas ocorrem em seus locais de origem e que nos demais ambientes consiste numa representação artística. Essas danças contam uma história, que pode se originar a partir de manifestações religiosas ou não, detêm personagens e figurinos característicos, muitas realizadas em forma de desfiles ou cortejos, com a presença de música

ao vivo e canto dos praticantes, para demonstrar felicidade e contagiar todos aqueles que assistem. Além disso, as danças folclóricas são ensinadas através da oralidade.

Nesse sentido, as manifestações culturais brasileiras são um grande arquivo de tradições populares – o nosso patrimônio cultural –, além de determinarem a formação da nossa nação. Identificamos por meio de nossa história, hábitos, costumes, danças populares e folclóricas. Não podemos esquecer a nossa ancestralidade. As festividades escolares são importantes devido à presença das danças brasileiras e outros estilos, embora, sejam menos executadas, ao surgirem em cena elas demonstram um riquíssimo valor cultural, étnico, histórico e as experiências estéticas desenvolvidas, a dança integra a formação as tradições brasileiras e da humanidade.

As Danças Urbanas são sinônimo de improviso, energia, comunicação com a plateia, efemeridade, identidade negra e linhas de força, esse estilo de dança permite desenvolver um trabalho artístico e pedagógico, com coreografias dinâmicas que exploraram o espaço cênico e a expressão dos alunos. Além disso, é performático e improvisado, ou seja, o aluno tem sua própria dança e aprende a dos outros.

Gil (2011) nos revela que o trabalho de Pina Bausch contribui para a construção de performances coreográficas na área da Dança e Educação, pois, suas obras estavam baseadas nas *performances* e, em um único espetáculo, explorava movimentos do balé, da dança étnica, da dança moderna, do circo, do teatro de rua, da festa de salão ou da feira, criando um verdadeiro *patchwork*. Ademais, no método de perguntas, o bailarino deveria responder de maneira gestual ou verbal, isto é, uma imagem simples transformava-se numa sequência de dança improvisada.

Além do método de perguntas e respostas, Pina Bausch experimentou diferentes elementos para compor sua dramaturgia e suas composições. A reflexão e a prática durante o processo de criação e as diferentes experimentações eram construídas pelo método de repetição (SILVEIRA, 2015). Nesse sentido, para Deleuze (2006), a repetição não significa fazer tudo igual e repetir excessivamente, mas sim constituir um recurso criativo e estético, podendo ter alterações, mas também repetições em relação ao original, ao singular, de forma que a realidade profunda e artística seja transmitida na performance coreográfica, nas dramatizações, na dança-teatro.

Por sua vez, as minhas práticas pedagógicas na construção de performances coreográficas dispõem de permutas de experimentações entre docente e educando, criando um ambiente democrático. Certamente, as danças urbanas prendem a atenção e suscitam o desejo de dançar. De certo modo, minha atuação enquanto artista-docente no contexto escolar produziu novidades e transformações, embora o artista-docente não possa ser totalmente artista nesse ambiente de relações de poder e lutas.

Ressalto a pertinência da presença do artista-docente no contexto escolar visto que ele viabiliza um diálogo da dança com a educação. Além disso, compreende as manifestações

artísticas e culturais, valoriza expressões diversas, estabelece uma relação direta com a Abordagem Triangular, fazer, apreciar e contextualizar, trocas de experiências de dança com os educandos e diálogos e promove a construção do conhecimento.

Considerações finais

Experimentar a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, na sua prática docente é um grande alicerce para a construção de performances coreográficas. Por exemplo, ao ensinar o samba, primeiro conte a história do samba, seus principais compositores e intérpretes, fale de Cartola, Carmem Miranda, Adorivan Barbosa, dentre outros. Após comentar sobre o samba-enredo, dos desfiles das escolas de samba, ensine o passo do samba. Sugiro praticar e experimentar. Ao finalizar, construa a coreografia. Não faça o processo inverso ou corte etapas. Utilize tecnologia, vídeos, fotografias como materiais de suporte, evite cópias de coreografias e repetição excessiva, sem mecanização da dança.

Buscar uma dança simples, com os passos e movimentos característicos da dança que propôs ensinar é um grande diferencial! Afinal os coreógrafos partem de bases de dança. Proponho construir uma dança dinâmica, varie ritmos, estilos, posicionamentos, desenhos e infinitas linhas, pesquise por profissionais de dança renomados, inspire-se nos trabalhos deles, mas não copie. Sugiro pesquisar sobre Pina Bausch, Kenny Ortega³, danças populares, danças étnicas e danças urbanas, porque são as minhas grandes fontes de inspiração para compor minhas performances coreográficas.

Pina Bausch fugia dos padrões normatizadores e priorizava a experiência das relações humanas, a partir desse contexto surgem novos gestos, movimentos e expressões e criava suas performances coreográficas que revolucionaram a dança-teatro.

O professor de dança deverá articular o fazer, o apreciar e o contextualizar em dança, utilizar em sua prática docente a Abordagem Triangular aprendemos a dançar praticando a dança e refletindo sobre ela, um “corpo que pensa dançando e dança pensando”. O ensino de dança contribuirá com questões de raça, etnia, gênero, identidade, religião e culturas diversas, ampliando o conhecimento dos docentes e quebrando paradigmas pré-estabelecidos. Incluir danças urbanas, danças populares brasileiras e danças afro-brasileiras é pertinente para compreender as diferenças multiculturais. Ressalto que o corpo é uma questão multicultural, encontramos diferentes biotipos, expressões e movimentos corporais diferenciados, ele também é um lugar de discurso e de luta.

³ Kenny Ortega, coreógrafo e produtor norte-americano, trabalha com performances coreográficas principalmente para o cinema. Alguns de seus trabalhos foram com Michael Jackson e com a Madonna (clipe *Madonna Material Girl*), e filmes, como *Dirty Dancing*, *High School Musical*, *Descendentes*.

O processo de ensino coreográfico, a *performance* e o improviso são componentes importantes para o ensino e prática de dança nas escolas. Enquanto o artista-docente parte do princípio de que é necessário aprender, contextualizar, praticar e criar para depois apresentar em público, a escola rege um percurso inverso.

Constatamos nessa cartografia dançante que há uma separação do artista e do docente no contexto escolar. O conhecimento pedagógico é importante, porém o conhecimento artístico amplo é constituído nas experimentações e práticas artísticas. A escola, os currículos propõem vivenciar e experimentar a Arte com suas linguagens, todavia não tem interesse de formar artistas plásticos, atores, músicos e bailarinos; nessas circunstâncias, o ensino de Arte se configura superficial.

Por fim, nesse diálogo com as práticas das *performances* coreográficas, embora o corpo seja disciplinado no contexto escolar, de modo cartesiano, constatou-se que a *performance* indisciplina os corpos (trabalha com corpos livres) e dispara situações inesperadas, inéditas noções de território e desterritorialização, provoca improvisos, diferentes afetos e devires.

Referências

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei n. 13.278/2016, de 02 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 set. 2020.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platos: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução: Aurelio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leao e Suely Rolnik. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.



FOUCAULT, M. **Poder-Corpo**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 145-152.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico: as heterotopias**. Tradução: Sauma Iannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GIL, J. **Movimento Total – O corpo e a Dança**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001

LEMOS, C. F.; OLIVEIRA, A. M. Mapeamento, Processo, Conexões: a cartografia como metodologia de pesquisa. **Paralelo 31**, Pelotas, ed. 8, p. 41-52, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/13299>. Acesso em: 8 nov. 2020.

MARTINS, C. J. Dança, corpo e desenho: arte como sensação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 101-120, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TRntn9WwQ4mVJctkPZsvhZd/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2020.

NORONHA, A. A. dos S. **Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa**. Orientador: Fernando Luiz Zanetti. 2022. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) - Faculdade de Educação, UEMG, Belo Horizonte, 2022.

SILVEIRA, J. C. F. **Dramaturgia na Dança-Teatro de Pina Bausch**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2015.

SOUZA, S. R. L.; FRANCISCO, A. L. O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios...Desenhando Caminhos.... **Atas do 5º Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa - Investigação Qualitativa em Saúde**. vol. 2, p. 811 - 820. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>. Acesso em: 15 out. 2020.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E AULAS PRESENCIAIS REMOTAS: APOIO AO ESTUDO UNIVERSITÁRIO

Angélica Inês Miotto¹

Ana da Costa Polonia²

Alexandre de Siqueira Campos Coelho³

Introdução

Com o surgimento da pandemia do vírus da Covid-19, foi determinada a suspensão das atividades presenciais de ensino pelas autoridades competentes brasileiras. As instituições de ensino foram fechadas, fato que gerou a publicação de uma sequência de documentos públicos como o Parecer CNE/CP N° 5 (Brasil, 2020), e conseqüentemente, revivificou os debates acerca do uso dos meios digitais no trabalho pedagógico nos sistemas de educação. Assim, o foco predominante dos dispositivos apresentados no referido documento retrata a reorganização das atividades educacionais, sobretudo os parâmetros mínimos de ordenação da carga horária e dias para as etapas níveis e modalidades de ensino, em razão da Pandemia da COVID-19.

Nesse contexto o Parecer N° 5 explicita as possibilidades de cumprimento da carga horária mínima:

- a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;
- a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso;
- a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (Brasil, 2020, p. 6).

¹ Mestrado em Educação. Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO).
angelica.miotto@unieuro.edu.br

² Doutorado em Psicologia. Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO).
ana.polonia@unieuro.edu.br

³ Doutorado em Ciências da Religião. Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO).
alexandre.coelho@unieuro.edu.br

Frente à regulamentação, o Centro Universitário Euro-Americano (Unieuro), orientado pelos princípios da legalidade, dinamismo e criatividade organizou as atividades pedagógicas em ambiente digital on-line, mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), através da plataforma Microsoft *Teams*⁴, garantindo os dias letivos, a carga horária e as práticas didáticas das disciplinas teórico-cognitivas dos cursos de graduação superior.

A Plataforma *Teams* possibilitou a interação entre discentes e docentes rompendo com a ideia de espaço e tempo. Pode-se afirmar, portanto, que o ambiente on-line de aprendizagem do Teams permitiu o andamento das aulas por meio de encontros síncronos, bem como a decisão de explorar recursos e materiais didáticos como o armazenamento de arquivos, uso chat e correios, controle tarefas, controle de presença, postagem de tarefas, gravação de aulas, entre outros com o propósito de favorecer a interação dialógica entre os participantes. Salienta-se, assim, que para uma melhor interação, as aulas síncronas transcorreram em tempo real, ou seja, esse pressuposto oportuniza o engajamento dos estudantes e contribui para uma relação professor e aluno que favoreça o processo de aprendizagem.

As potencialidades, as possibilidades e os desdobramentos das aulas com foco no aplicativo *Teams*, tendo como eixo o manejo das tecnologias são importantes fontes para fornecer subsídios potentes e dinâmicos acerca da prestabilidade das TDIC e suas interfaces no processo educacional.

Diante dessa problemática questiona-se: que atitudes e comportamentos possibilitam a qualidade das interações e mediações entre estudantes e docentes no contexto do ensino remoto emergencial? Dessa forma, o estudo objetiva descrever um conjunto de orientações pedagógicas destinadas aos estudantes para apoiar os estudos universitários ao longo do período de ensino remoto presencial na pandemia da Covid-19.

O presente artigo se justifica a pretexto de contribuir sobre a sistemática educacional em ambientes de aulas on-line de aprendizagem e o papel relevante de experiências integradas por meio da participação dos acadêmicos. Ademais, há a pretensão de estimular o interesse e aprofundamento por temáticas relacionadas as tecnologias digitais como suporte facilitador de interação, autonomia e protagonismo estudantil.

⁴ Microsoft Teams é uma ferramenta colaborativa com possibilidades de aulas presenciais no ensino infantil fundamental, médio e superior, sendo usada para possibilitar classes ao vivo, gravação, upload de vídeo, chats interativos, edição de documentos e organização de materiais por turma e disciplinas. <https://www.microsoft.com/pt-br/education/products/microsoft-365>

Contextualização Teórica

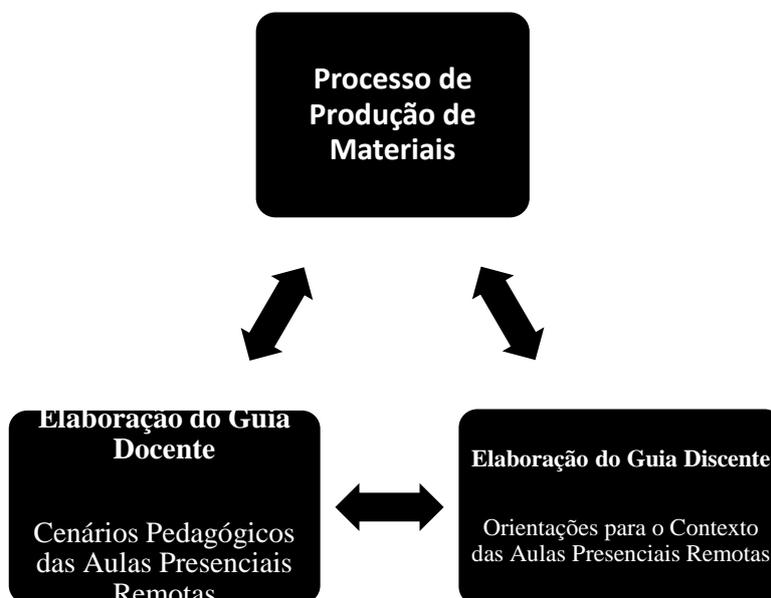
Um breve relato do Núcleo de Apoio ao Discente e Docente (NADD)

O objetivo do Núcleo de Apoio ao Discente e Docente (NADD), desde a sua criação é fortalecer os processos de ensino e aprendizagem, com enfoque nas questões psicopedagógicas, abrangendo o “desenvolvimento das potencialidades, competências, habilidades e atitudes para formação ética, científica, profissional e cidadã” dos universitários. (Unieuro, 2020, p.5). A estrutura organizacional do NADD permite a atuação colaborativa de dois setores profissionais: psicologia e pedagogia. Os dois grupos de profissionais se inter-relacionam na condução das atividades. Assim, a equipe técnica do núcleo é composta atualmente por dois pedagogos e dois psicólogos.

Em meio ao contexto de pandemia da Covid-19 o serviço de apoio psicopedagógico do NADD teve como foco central compreender e auxiliar a comunidade acadêmica, portanto, discentes, docentes, coordenações de curso, funcionários, gestores e núcleos na coparticipação de decisões, responsabilidades e compromissos, seja de forma conjunta ou compartilhando soluções para a problematização dos impasses e a ressignificação das atividades acadêmicas operacionalizado na sala de aula Teams.

Nesse cenário, é importante ressaltar que o Núcleo de Apoio ao Discente e Docente (NADD) em conjunto com a Pró-reitoria Acadêmica do Centro Universitário Euro-Americano Unieuro efetivou um importante trabalho de estímulo a responsabilidade e o comprometimento dos estudantes relacionado ao melhor uso possível das aulas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) . Assim, buscando estimular e capacitar os estudantes em seu papel ativo, buscou-se sinalizar um conjunto de atitudes para favorecer a aprendizagem colaborativa, ou seja, definir alguns comportamentos que são pré-requisitos para realizar aulas bem-sucedidas no espaço on-line.

Figura 1: Ações planejadas e desenvolvidas pelo NADD e Pró-reitoria Acadêmica/Unieuro



Fonte: elaboração dos autores

Conforme apresentado na Figura 1 a transição da atividade universitária presencial para as plataformas digitais, bem como a necessidade de subsidiar as relações de ensino-aprendizagem gerou a elaboração dos documentos ‘Cenários Pedagógicos das Aulas Presenciais Remotas’ direcionado aos docentes e ‘Orientações para o Contexto das Aulas Presenciais Remotas’ dirigido aos estudantes, elaborados pelo Núcleo de Apoio ao Discente e Docente (NADD).

Destaca-se que a produção de materiais, ou seja, o guia ‘Orientações para o Contexto das Aulas Presenciais Remotas’, foi construído para atender as demandas docentes e discentes com materiais didáticos de apoio visando a qualidade do ensino na sala de aula on-line. Nesse contexto, reporta-se ao Parecer CNE/CP nº 9/2020, que definiu a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. O referido documento enfatiza os esforços ativos e coletivos das instituições em favorecer uma dinâmica comunicacional como a “elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares” (p.11).

Aulas remotas on-line no ensino superior: reflexões, desafios e propostas

Como mencionado por Carvalho e Pontes (2020), na situação de pandemia declarada, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisaram cancelar as atividades letivas presenciais e migrar as aulas teóricas e práticas, ou seja os processos de ensino e aprendizagem para plataformas digitais.

Com o efeito da pandemia Covid-19, ocorreu a interrupção das atividades pedagógicas, na área de Educação, nos sistemas escolares de todo o mundo. Com as atividades suspensas, o Ministério da Educação por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020) autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Tendo em consideração a emergência da situação pandêmica, o MEC publica um importante instrumento de reflexão para reorganização dos calendários escolares em todas as etapas de ensino e modalidades, o Parecer CNE/CP nº 5/2020.

No que concerne as orientações para realização das atividades pedagógicas a perspectiva do uso da tecnologia é enfatizada, no referido Parecer:

recomenda-se um esforço dos gestores educacionais no sentido de que sejam criadas ou reforçadas plataformas públicas de ensino on-line, na medida do possível, que sirvam de referência não apenas para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem em períodos de normalidade quanto em momentos de emergência (Brasil, 2020, p.23)

25

Em virtude dessa nova realidade que se esboça, e em meio às discussões de subsídios tanto para organização do trabalho pedagógico como para preparação de novos ambientes de ensino e aprendizagem torna-se necessário buscar soluções a partir de diferentes cenários.

Para favorecer os processos pelo qual são adquiridos os conhecimentos, as habilidades e as competências, o estudo de Garbin et al. (2020), mostrou-se inovador, pelo fato de ter inserido as práticas de resolução de problemas, os princípios das metodologias ativas e o uso intencional de tecnologias para o ensino e aprendizagem nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Os autores apontam que as metodologias ativas possibilitam ao estudante desenvolver “o papel de protagonista durante seu processo de aprendizado e permitem seu envolvimento direto, participativo e reflexivo” (Garbin, et al, 2020, p.5).

A pesquisa de Pinto e Leite (2020) acerca do uso das tecnologias digitais, como suporte à construção de aprendizagens e ao desenvolvimento de competências de autonomia na organização do percurso acadêmico, realizada com estudantes dos cursos de História e de Engenharia de Informática e Computação da Universidade do Porto, argumenta que o amplo uso das plataformas de gestão da aprendizagem, como o Moodle, pode auxiliar de modo

significativo o acesso aos universitários os materiais de suporte ao estudo ofertado pelos docentes, a fim de instrumentalizá-los aos distintos objetos de conhecimento. E ainda, abordam temas e tendências positivas quanto ao acesso, bem como o uso flexível e integrado do espaço virtual e presencial, para o sucesso acadêmico e autonomia do estudante no espaço universitário.

Segundo Roza, Veiga e Roza (2020) o conceito Blended Learning é a “confluência entre modelos, metodologias e práticas pedagógicas da educação presencial e da educação on-line combinadas e potencializadas pelas TDIC, preferencialmente de modo simultâneo”. Portanto, prevalece uma organização pedagógica que combina estratégias de ensino e aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais.

O estudo de Rech et al (2021) aborda uma série de medidas que foram tomadas na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) para garantir e apoiar a adoção do Ensino Remoto Emergencial, em tempos de Pandemia. Nesse estudo é importante acentuar que foram pensados alguns caminhos como a elaboração de guias, um voltado para docentes e outro para estudantes. Os guias serviram de material de apoio e orientação, permitindo reunir informações sobre o Moodle e suas principais funções disponíveis. De acordo com o referido estudo, o trabalho converge nas abordagens de educação propostas por Freire (2004), Taille (2006), Piaget (1965), Pimentele Carvalho (2020), Silva (2016), Trivinho (2009) e Wills e Pegler (2016). Com base nos argumentos desses autores, a UFPEL ofereceu referências nos guias para o apoio ao processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TDIC, ou seja, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) orientando docentes e discentes a utilizarem os recursos digitais em sintonia com as seguintes diretrizes: “Acolhimento e Cuidado; Interatividade e Cooperação; Aprendizagem Significativa; Reutilização de Conteúdos e Autonomia (Rech et al, 2021, p. 13).

A plataforma de gestão de aprendizagem: Microsoft *Teams*

Salienta-se que o ensino configurado de modo transitório, durante a Pandemia da Covid-19, no Centro Universitário Euro-Americano, foi concretizado remotamente, com a aplicação do recurso Microsoft *Teams*, objetivando efetivar a continuidade do modelo de ensino presencial.

A plataforma Microsoft *Teams* é uma ferramenta integrada ao aplicativo Office 365 que reúne pessoas, conversas e conteúdo. É um ambiente digital aberto e compartilhado para aprender, planejar e inovar.

Dito isso, compreende-se que é simultaneamente espaço e tempo de ação pedagógica. Costa, Cardoso e Pestana (2021, p. 35) estabelecem esse exercício de significação do recurso *Teams* explicitando-o como um recurso que “agrega um espaço de trabalho baseado num chat que integra todas as pessoas, os conteúdos e as ferramentas”.



Por sua vez Gutiérrez Leefmans, Nava Rogel, e Demuner Flores (2021) reforçam a ideia que a plataforma *Teams* é uma ferramenta educativa de trabalho colaborativo, desenvolvida pela Microsoft que estimula o diálogo e a comunicação interpessoal, definindo-a como um espaço propício e recomendado para atingir a aprendizagem superior.

Metodologia

Caminhos da Pesquisa

A presente investigação, ainda em progresso, influenciou-se pela perspectiva documental, com abordagem qualitativa, no âmbito do Centro Universitário Euro-Americano (Unieuro), focalizando o guia 'Orientações para o Contexto das Aulas Presenciais Remotas' dirigido aos estudantes e elaborado no período de julho a setembro de 2020 pelo Núcleo de Apoio ao Discente e Docente (NADD). Partindo de uma visão da realidade, os pesquisadores que conduzem estudos qualitativos estão interessados em um contexto natural e aberto a múltiplas interpretações. Assim, visões, sentimentos e a autocrítica são tópicos dos dados da pesquisa qualitativa (Gray, 2012).

Como ponto de partida, decidiu-se explorar as fontes bibliográficas e documentais para captar reflexões sobre a interrupção das aulas presenciais devido ao isolamento social provocado pelo contexto da COVID-19. A partir dos apontamentos acerca do guia orientador das aulas presenciais remotas emergiu a questão: que atitudes e comportamentos possibilitam a qualidade das interações e mediações entre estudantes e docentes no contexto do ensino remoto emergencial?

Assim, buscou-se explorar as fontes bibliográficas e documentais para colocar em relevo as conexões vigentes no contexto das aulas presenciais remotas para os cursos de graduação superior e a necessidade de uma formação acadêmica e profissional que desperte, especialmente, a visão participativa e autônoma nos processos de aprendizagem. Portanto, foram cruzados dados obtidos pelas técnicas: análise de documentos, intervenção dos profissionais do Núcleo de Apoio Discente e Docente e estudo bibliográfico.

As sínteses foram organizadas em duas categorias: (a) organização da aprendizagem: parâmetros interativos; e (b) o papel participativo e interativo do estudante universitário.

Objetivo

O propósito central do estudo é descrever um conjunto de orientações pedagógicas destinadas aos estudantes para apoiar os estudos universitários ao longo do período de ensino remoto presencial na pandemia da Covid-19.

Resultados e Reflexões parciais

Nesta seção serão apresentados e discutidos uma parte dados coletados no Guia ‘Orientações para o Contexto das Aulas Presenciais Remotas’ direcionados aos estudantes dos cursos de graduação do Unieuro, a partir de duas categorias: (a) organização da aprendizagem: parâmetros interativos; (b) o papel interativo e participativo do estudante universitário. Conforme abordado, o Núcleo de Apoio ao Discente e Docente desenvolveu em dois meses (julho- agosto) um conjunto de ações com a Pró-reitoria acadêmica que de fato deram suporte as aulas presenciais on-line. Nesse sentido, o caminho foi dimensionar ponderações acerca de alguns aspectos como o plano de ensino, o registro da frequência, a participação, o contrato pedagógico, o material didático, o uso do *Teams* e suas facilidades, redes de apoio entre os discentes, planejamento dos estudos, entre outros.

O período pandêmico ampliou os desafios acerca das necessidades de recriação de espaços e formas de disseminação das aprendizagens no ensino superior. E, nesse campo, a utilização das novas tecnologias, sobretudo o aumento exponencial da era digital tem proporcionado debater oportunidades, facilidades e fragilidades que garantam momentos de otimização e inovação dos processos de aprendizagem, por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC).

A necessidade de integrar ambientes de aprendizagem on-line nos processos de ensinar e aprender, impulsionou práticas no modelo b-learning. O termo, ou seja, a estratégia b-learning é a combinação de “múltiplas estratégias, práticas, espaços, indivíduos, tecnologias e culturas, de maneira a potencializar a construção do conhecimento” (Roza, Veiga e Roza, 2020, p. 3).

Assim, reconhece-se que uma atitude positiva em relação ao ensino no ambiente on-line está relacionada a qualidade das interações estabelecidas entre estudantes e professores, pautada num processo dinâmico e negociado dos atores.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 9 (Brasil, 2020) chama atenção para algumas ferramentas de integração, inovação e abertura para os caminhos da aprendizagem dos estudantes no período pandêmico:

as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. (Brasil, 2020, p. 11)

Conforme abordado nas seções anteriores, o NADD e a Pró-reitoria Acadêmica desenvolveram em dois meses um conjunto de importantes recomendações com propósitos sociais e interativos, que de fato auxiliaram o equilíbrio entre o agir e o construir na sala de aula remota.

O uso da Plataforma Microsoft *Teams* impõe a comunicação e a tomada de decisão de informações para alinhar novas e boas práticas, com enfoque na aprendizagem.

A análise, a seguir, retirada do documento ‘Orientações para o Contexto das Aulas Presenciais Remotas’ dirigido aos estudantes, reporta-se a partilha de informações e a socialização de práticas que tornam a sala de aula on-line um espaço onde os aprendentes tornam-se responsáveis pelas aprendizagens individuais e em grupo.

Feitos esses esclarecimentos, apresentam-se os componentes analisados do guia ‘Orientações para o Contexto das Aulas Presenciais Remotas’ destinado aos estudantes dos cursos de graduação superior e a análise que depreendeu-se dos conteúdos.

Organização da Aprendizagem: parâmetros interativos

A partir da Tabela 1, buscou-se identificar as temáticas que correspondem ao planejamento do ensino das aulas na plataforma *Teams*.

De acordo com o Dicionário Michaelis⁵ Interação é “qualquer atividade compartilhada” “contato entre indivíduos que convivem”. Com a presença das tecnologias digitais no cotidiano é preciso destacar a relação que se pretende desenvolver com os estudantes.

É importante sinalizar que as principais situações pedagógicas e as orientações estabelecidas para conectar e apoiar os estudantes no espaço remoto do *Teams*, sobretudo nos aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, devem apoiar-se em compromissos recíprocos.

Tabela 1: Como acompanhar as disciplinas

Situação Pedagógica Acadêmica	Orientações Gerais
Plano de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Informações sobre a distribuição dos conteúdos; - Indicações dos materiais didáticos: textos, slides, vídeos, livros e outros para o bom acompanhamento das aulas presenciais remotas; - Formas de avaliação: provas e trabalhos, dependendo da natureza da disciplina; - Datas da entrega das tarefas e provas.

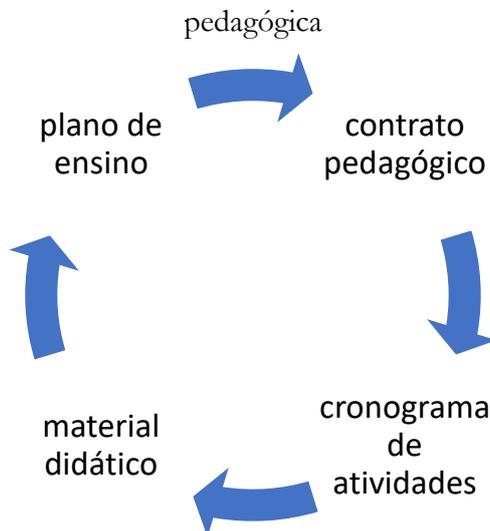
⁵ O dicionário Michaelis Dicionário da Língua Portuguesa Brasileira on-line é uma fonte de pesquisa de conceitos e significados de vocábulos que colaboram na compreensão dos termos <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>

Contrato pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece o horário de início e término das aulas, de acordo com a carga prevista no semestre; - Ressalta as formas de interação e participação nas aulas (perguntas no chat, levantar a mão, envio de questões por e-mail); - Identificar os prazos das atividades coletivas e individuais: plano de curso e cronograma; - Apresenta as formas de avaliação adotadas no semestre: tipos, critérios e médias (resultados bimestrais e finais); - Informa sobre o controle de frequência e número máximo de faltas (estabelecido pelo percentual 25%) nas aulas presenciais remotas
Cronograma de atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Distribui a carga da disciplina e conteúdo por aula; - Apresenta materiais didáticos escritos ou audiovisuais; - Indica datas, período e constância das atividades.
Material didático	<ul style="list-style-type: none"> - Descrito no plano de ensino e por aula; - Indicação do material da bibliografia básica e complementar; - Onde pode obter o acesso ao material básico e complementar.

Fonte: elaborado pelo NADD em agosto de 2020

No processo de tematização, elaborou-se uma figura referencial, apresentada a seguir, destacando os elementos que influenciam a apresentação do contexto didático pedagógico no âmbito da gestão da aula universitária (vide figura 1). São eles: plano de ensino, contrato pedagógico, cronograma de atividades e material didático. De maneira geral, considera-se que os elementos apresentados na Figura 2 influenciam as configurações da aula remota, sendo facilitadores do processo de comunicação para promover as aprendizagens. Pode-se perceber que no formato do contexto da aula remota, esse conjunto favorece o diálogo, a interlocução, a orientação e a aproximação das relações.

Figura 2 – Esquema do resultado da análise dos elementos de organização didático-pedagógica



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do guia discente delineado pelo NADD

Os programas e planos das disciplinas, nos cursos de graduação superior, devem seguir as políticas e a legislação educacional no âmbito da educação superior, sobretudo o normativo das diretrizes curriculares nacionais dos cursos. Para tanto, organizar a gestão da aprendizagem demanda o papel ativo tanto do professor como do estudante. Essa tarefa requer posturas de interatividade como forma de criar espaços para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, principalmente relacionado às tecnologias digitais. Conforme estudo empreendido por Althaus, Bagio e Zanon (2020), desencadear na docência universitária uma perspectiva de maior aproximação com os estudantes, enfatizando a relação docente e discente, avança para uma concepção de autonomia.

A autonomia e responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem ocorre a partir de processos autorregulatórios. O processo de autorregulação da aprendizagem apontado por Polydoro e Azzi (2009) apoiado na teoria de Bandura (1978,1971,1996) esclarece o potencial das três subfunções do sistema de autorregulação do comportamento: auto-observação, processo de julgamento e auto-reação. As etapas citadas sobre o processo de autorregulação são ativadas de forma integrada valendo-se de uma visão relacional com o ambiente na determinação do comportamento.

Assim, nas palavras de Polydoro e Azzi (2009) podemos entender que auto-observação permite distinguir o comportamento e refletir sobre as nuances e condições em que a conduta ocorre. No processo de julgamento considera-se as condições e valores atribuídos aos

padrões pessoais de referência e as normas sociais. Por fim, a autorreação espelha a iniciativa autodirigida de transformação.

Direcionando o foco para a posição de Candau e Koff (2015), constituir canais que operem em processos de ensino e aprendizagem significativos e produtores de criatividade são desafios da educação contemporânea. Assim, torna-se fundamental reinventar o campo da didática, colocando em debate o currículo e a prática educativa. O estudo das autoras cita que as transformações devem girar em torno dos modos de organizar tempos e espaços escolares, no incremento participativo das relações e papéis de sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, e nessa perspectiva dar ênfase métodos, técnicas, recursos, linguagens, planejamento e avaliação.

Quando associados os elementos plano de ensino, cronograma de atividades e material didático considera-se necessário enfatizar que a concretização das situações e ações pedagógicas propostas estão relacionadas à previsão de prazos e o material de estudo que indica o assunto e as referências bibliográficas. Em outras palavras, para executar um planejamento adequado é de suma importância a distribuição das unidades temáticas e atividades em datas, períodos e meses durante o semestre letivo, bem como a orientação das pesquisas, temáticas e materiais usados em aula.

Em relação ao contrato pedagógico Althaus, Bagio e Zanon (2020) chamam a atenção que na prática universitária em um curso ou disciplina, o contrato didático tem a função de sinalizar regras e compromissos assumidos mutuamente. Essa estratégia de comunicação no espaço acadêmico possibilita o “fortalecimento da ideia de compromisso entre os pares” (Althaus, Bagio e Zanon, 2020, p.10).

O papel participativo e interativo do estudante universitário

A Tabela 2 reproduz as orientações que os estudantes receberam para acompanhar as aulas presenciais remotas.

Tabela 2: Aulas presenciais remotas: como participar e acompanhar

Situação Pedagógica Acadêmica	Orientações Gerais
Pontualidade e assiduidade	- Entrar, dar um alô para turma utilizando o chat, a câmera e/ou áudio: registro de presença e ação integradora com a turma, combinado com o professor da disciplina; - Acompanhar a aula durante o tempo previsto de sua duração;

	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar se ausentar no período da aula ou fazer atividades paralelas; - Percentual máximo de faltas-25%, considerando a carga horária da disciplina; - Presença se mantém como similar a aula presencial (antes da pandemia): registro de atrasos, assistir parte da aula ou não comparecer, distribuição de faltas de acordo com carga horária total
Agendamento	<ul style="list-style-type: none"> - Visitar o Teams para verificar avisos, orientações e alterações na rotina das disciplinas; - Acompanhar os recados por e-mail, lembre-se é o contato direto com você, com informações fundamentais nesta pandemia.
Comunicação com a coordenação, professor e representante de turma	<ul style="list-style-type: none"> - Contato para manter-se informado e acompanhar a dinâmica das atividades acadêmicas; - Dúvidas, demandas e ajustes, encaminhar um e-mail ou WhatsApp para o coordenador ou professor se for específico da disciplina
Participação ativa e interativa	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso e utilização de material didático de apoio: slides, esquemas, trechos de vídeos encaminhados pelo professor; - Participar ativamente da aula, fazendo perguntas no chat ou mesmo 'levantar a mão' (recurso do Teams) para que o professor possa interromper a aula e direcionar as questões dos estudantes; - Acompanhar o desenrolar da aula, ao prestar atenção no conteúdo apresentado pelo professor e nas dúvidas levantadas pelos colegas de turma; - Deixar próximo um caderno ou folhas para fazer as próprias anotações (ideias centrais, exemplos, dúvidas); - Ler o material com antecedência para aproveitar melhor o momento da aula e a discussão incrementada pelo professor

<p>Redes educativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manter constante contato com os colegas de turma, grupo de trabalho e representante de turma; - Programar encontros via WhatsApp e outras redes para discussão com o seu grupo de trabalho para troca de experiências, estudo em grupo, tirar dúvidas e realizar trabalhos coletivos; - Estabelecer parcerias para apoio às aulas, discussão de conteúdos e ajuda mútua mantendo ânimo, interesse e desafiando os potenciais para aprendizagem; - Encontrar-se aberto para trabalhar em grupo e ouvir os colegas, as dificuldades e o que aprendeu, isso mantém o sentimento coletivo e de ação colaborativa; - Entender que a dinâmica do grupo vai sendo estabelecida aos poucos, afinal é um processo de aprendizagem e investimento.
-------------------------	--

Fonte: elaborado pelo NADD em agosto de 2020

Como verificado na Tabela 2 acima, o NADD identificou situações e experiências que se apresentam como complemento para interagir no processo de aprendizagem. De acordo com Masseto (2003) o processo de interação professor e aluno se organiza por meio de três dimensões: atitude de mediação pedagógica por parte do professor, a prática da coparticipação e colaboração e as relações de responsabilidade.

Quanto aos procedimentos e posturas acadêmicas observou-se que foram sugeridas diferentes estratégias com a intenção de estabelecer vínculos afetivos positivos, entre os quais: buscar relações de apoio com os colegas, a turma em geral e o representante de sala, estabelecer parcerias de estudo em equipe, desenvolver atitudes colaborativas, programar novos encontros mediados por recursos tecnológicos.

Sobre a pontualidade e a assiduidade no ensino remoto, comenta-se sobre o envolvimento e participação dos estudantes, sendo o comparecimento observado por meio de ações com base na comunicação demonstrada. Ou seja, adotar uma postura de diálogo com o professor e os colegas durante a aula, bem como permanecer presente durante a carga-horária prevista são ações entendidas como atribuições dos universitários. Assim, aprimorar as possibilidades de acesso, permanência e interação com base nos objetivos da disciplina visam ordenar os caminhos para se atingir o sucesso educativo.



Nessa perspectiva, compreende-se que são facilitadores do processo de ensino e aprendizagem favorecer a participação ativa nos momentos do ambiente de sala de aula. Em vista disso, indica-se como possibilidade de participação o uso do *chat*, a apresentação das dúvidas, a busca frequente e dinâmica dos materiais disponibilizados, bem como o trabalho em grupo com os colegas.

Complementarmente, entende-se que é importante lidar com a atual situação utilizando o *Teams* e aplicativos adicionais com o *e-mail* e o *Whatsapp*, para comunicação entre professor, estudantes e coordenação de curso.

Nas palavras de Pinto e Leite (2020) é possível identificar dois tipos de tecnologias digitais que proporcionam suporte à aprendizagem autônoma: as tecnologias digitais não oficiais, que são utilizadas pelos estudantes por iniciativa própria e as tecnologias digitais oficiais que são ofertadas pela instituição ou sugerida pelos docentes. Portanto, desse estudo emergiu o perfil de um estudante com mobilidade, ou seja, foi observado o potencial por parte do aluno em explorar o uso das diversas tecnologias como fator promotor de sucesso acadêmico. Ainda, conforme os autores, combinar ambientes de aprendizagem presencial e a distância, fazendo uso de dispositivos móveis ou plataformas tecnológicas, são tendências para viabilizar as aprendizagens.

Nesse sentido, a proposta do guia é colocar em evidência a mediação pedagógica proporcionando a reflexão sobre alternativas para alcançar mediante o uso das tecnologias, proposições que sejam lideradas entre os universitários.

Conforme discutido por Masseto (2003, p.49) o desenvolvimento da mediação pedagógica consiste em:

cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para aprendizagem e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda comunicar conhecimentos, seja por intermédio de meios convencionais, seja mediante novas tecnologias.

Nesse sentido, oportunizar que os estudantes fortifiquem um ritmo de estudo moldado na capacidade de autogerenciamento, autogestão, participação, diálogo e uso de estratégias adequadas ao processo formativo são passos que oportunizam o aprender a aprender.

Considerações Finais

Este estudo buscou descrever um conjunto de orientações para apoiar os estudos universitários ao longo do período de ensino remoto presencial, apresentando um recorte do



guia Orientações para o Contexto das Aulas Presenciais Remotas', sobretudo os aspectos do uso das tecnologias como mediadoras no processo de comunicação entre discentes e docentes. Para que esse processo ocorra, reforça-se a ideia de que o uso das tecnologias deve estar aliado a uma atitude de parceria e co-responsabilidade no processo de aprendizagem. Ademais, a plataforma Microsoft *Teams* fez surgir um novo espaço de interatividade, dinamismo e versatilidade no processo do ensino superior.

As ações orientadas no guia mostraram-se relevantes do ponto de vista didático-pedagógico, na medida em que buscaram incentivar o papel protagonista do estudante universitário.

Por fim, espera-se impulsionar estudos que indiquem condições para incentivar o uso das tecnologias digitais e suas interfaces com a aprendizagem autônoma no âmbito universitário, bem como refletir sobre os problemas e as facilidades que acompanham soluções pedagógicas em ambientes digitais educativos.

Referências

Althaus, M. T. M., Bagio, V. A., & Zanon, D. P. (2020). O contrato didático na aula universitária. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 10, 1–13.
<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.16209>

Brasil. (2020). Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID19.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2020). Parecer CNE/CP nº 9/2020, de 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192

Candau, Vera Maria Ferrão e Koff, Adélia Maria Nehme Simão e A Didática Hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade* [online]. 2015, v. 40, n. 2.
<https://doi.org/10.1590/2175-623646058>



Carvalho, C. & Pontes, A, S. (2020). Algumas reflexões sobre o impacto da crise pandémica no Ensino Superior. Instituto Superior Técnico Lisboa. <https://aepq.tecnico.ulisboa.pt/arquivos/algumas-reflexoes-sobre-o-impacto-da-crise-pandemica-no-ensino-superior/>

Costa, L.; Cardoso, T. & Pestana, F. (2021). Microsoft Teams como inovação científico-pedagógica: um projeto de educação e formação. A. Osório; M. Gomes; A. Ramos & L. Valente (Orgs). Challenges 2021, Desafios do Digital: Livro de Atas, pp. 33-44. Braga: Universidade do Minho - Centro de Competência. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11656>

Garbin, M., Oliveira, T. E., Pirillo, N. R., & Azevedo, A. S. (2020). Práticas pedagógicas inovadoras para a formação de professores Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância Rio de Janeiro, 19 (1). <https://doi.org/10.17143/rbaad.v19i1.388>

Gray, D. E. (2012). Desenho de pesquisa: métodos qualitativos. In Gray, D. E. (Ed), Pesquisa no mundo real. (2.ed., R.C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Penso (pp 135-162).

Gutiérrez Leefmans, M. C., Nava Rogel, R. M., & Demuner Flores, M. D. R. (2021). Educación a distancia con casos cortos através de la plataforma Teams: una metodología. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 3. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.7067>

Masseto, M. T. (2003). Interação entre os participantes do processo de aprendizagem. In Masseto, M. T. (Ed), Competência pedagógica do professor universitário. (pp.47- 58). São Paulo: Summus Editorial.

Pinto, M. e Leite, C. (2020). As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. Educação e Pesquisa [online], v. 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216818>

Rech, C. M., Rodeghiero, J., Otero Avila, C. M. ., Espírito Santo da Silva, R., & Cossio, M. de F. . (2021). Educação superior em tempos de pandemia: A experiência do Núcleo de Apoio a Tecnologias Educacionais da Universidade Federal de Pelotas. EmRede - Revista De Educação a Distância, 8(1). <https://doi.org/10.53628/emrede.v8.1.709>

Roza, J. C., Veiga, A. M. R. & Roza, M. P. (2020). Blended learning: revisão sistemática da literatura em periódicos científicos internacionais (2015 - 2018). *Educação em Revista*, v. 36. <https://doi.org/10.1590/0102-223402>

Unieuro, C. U. E.A. (2020). Projeto Pedagógico do Núcleo Apoio ao Discente e Docente 2018-2021. Brasília, DF.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM UM CURSO DE EXTENSÃO: PERCEPÇÕES, INTER-RELAÇÕES E CONTEXTOS

Ana da Costa Polonia¹

Angélica Inês Miotto²

Alexandre de Siqueira Campos Coelho³

Introdução

As competências socioemocionais têm sido reconhecidas no espaço da educação superior, como um fator integrante de um ecossistema envolvendo aspectos técnicos, tecnológicos, metodológicos, pedagógicos, conhecimentos gerais e específicos, além de práticos. São geralmente identificadas como *soft skills*, registrando a sua natureza social, cognitiva e afetiva que se expressam por intermédio das emoções e que, por sua vez, fomentam pensamentos e ações (Silva, Neto, & Gritti, 2020; Swiatkiewicz, 2014).

Silva et al. (2021) registrou em sua pesquisa que a educação superior tem tido uma preocupação em inserir em seu currículo, compreendido como todas as ações e atividades propostas no âmbito acadêmico, projetos envolvendo o desenvolvimento de habilidade sociais. Em caráter transversal, notando-se uma melhora no processo ensino-aprendizagem, no incremento motivacional, na interação, na tomada de decisão, nas resoluções de problemas e na autorregulação dos processos sociocognitivos no aprimoramento das comunicações.

Santos et al. (2018) em um levantamento sobre a literatura nacional e internacional sobre competências socioemocionais percebeu que no nível nacional ainda há pouca produção no que tange ao cenário acadêmico. Apesar desta situação, Marin et al. (2017) e Martins e Weschsler (2020) apontaram que a temática tem sido fonte de discussões no cenário educativo, destacando-se fatores como: resolução de problemas,

¹ Pós-Doutora, doutora e mestra em Psicologia, professora atuando em atividades de apoio psicopedagógico, no Núcleo de Apoio ao Discente e Docente do Centro Universitário Euro-Americano, Unieuro-DF, Brasil: ana.polonia@unieuro.edu.br

² Mestra em Educação, professora desenvolvendo atividades de natureza psicopedagógica, no Núcleo de Apoio ao Discente e Docente do Centro Universitário Euro-Americano, Unieuro-DF, Brasil: angelica.miotto@unieuro.edu.br

³ Doutor e Mestre em Religião, Cultura e Sociedade, coordenador da Comissão Própria de Avaliação e professor no Centro Universitário Euro-Americano, Unieuro-DF, Brasil: alexandre.coelho@unieuro.edu.br

colaboração, relacionamento interpessoal, pensamento crítico e liderança, com destaque para o contexto universitário. As autoras ainda apontaram que há uma polifonia quanto ao termo de competência socioemocionais entre elas: habilidades emocionais, competências socioafetivas, inteligência emocional, habilidades não cognitivas, educação afetiva ou emocional, desenvolvimento afetivo (Chagas-Ferreira et al., 2019).⁴

Aur (2015) também explicitou que há uma diversidade de aspectos que se referem às as competências socioemocionais, entre eles: autonomia, autoconhecimento, proatividade, responsabilidade, inovação, consciência, criatividade, autorregulação, comunicação, colaboração, cooperação, noção da coletividade, motivação, pensamento crítico, resiliência, alteridade, diversidade, consciência social, entre outras.

Em suma, as competências socioafetivas representam uma multiplicidade de fatores em intrínseca conexão envolvendo o reconhecimento, isto é, a autoconsciência sobre suas emoções, a forma de administrá-las e autorregulá-las no ambiente social. Neste sentido, essas condições favorecem o bem-estar físico e psicológico e que, por conseguinte, influenciam a qualidade das relações sociais.

Complementando a discussão, as habilidades socioafetivas emergem das relações interpessoais, onde elementos como a percepção de si, do outro e do ambiente entram em intercâmbios contínuos e se expressam nos pensamentos e comportamentos. Neste interjogo, as pessoas aprendem e desenvolvem a capacidade de autorregular suas emoções, considerando o contexto experienciado e, simultaneamente, a regulação das emoções que estão em seu entorno (Ciervo & Silva, 2019).

Quando ao foco das investigações, parece ainda predominar a tendência no grupo de crianças e adolescentes, sendo que poucos estudos investiram na fase adulta e velhice e no nível de ensino superior (Araújo & Oliveira, 2022; Oliveira et al., 2022; Sousa & Coelho, 2021; Urrea-Monclús et al., 2021). Esta inclinação pode estar assentada na perspectiva que a infância e adolescência se constituem como uma etapa de construção da personalidade e importante período da educação emocional. Entretanto, é imprescindível as investigações explorem outras etapas de desenvolvimento humano, combinando metodologias de estudo e propiciando a elaboração de instrumentos que aprimorem e contribuam para compreensão do construto competências socioemocionais.

⁴ No decorrer do texto os termos competências socioemocionais ou socioafetivas, habilidades socioemocionais ou socioafetivas e inteligência emocional serão empregados, como similares.

Competências socioemocionais: definições, componentes e cenários

As pesquisas destacaram que as competências socioemocionais apresentam componentes que podem ser observados na sua dinâmica. Diversos investigadores desenvolveram em seus estudos, enfocando aspectos relativos as habilidades socioafetivas como Bolsoni-Silva (2002), Viera-Santos, Del Prette e Del Prette (2018) que reportaram um quadro de categorias, em constante intersecção, a saber: autocontrole, capacidade de se expressar e se regular emocionalmente, consciência social, empatia, assertividade, habilidade de manter laços de amizade e para resolução de problemas e habilidades sociais em nível educativo.

Gondim, Morais e Brantes (2014) contribuíram ao campo de estudo, caracterizando os seguintes componentes da habilidade socioafetiva: (a) consciência emocional de si e de outras pessoas; (b) regulação emocional que se refere ao gerenciamento apropriado das emoções; (c) autonomia emocional que retrata o cultivo da autoestima e autoimagem positiva, bem com a sua influência na perspectiva de vida, além da pessoa ser capaz de identificar seus limites e a partir desses ser capaz de solicitar apoio; (d) domínio de habilidades sociais em que fatores como assertividade, capacidade de comunicar-se, e respeito incondicional ao próximo; (e) habilidades de vida e bem-estar refletidas em comportamentos saudáveis visando a coletividade e pessoal.

Nessa perspectiva, Sousa e Coelho (2021) abordaram a aprendizagem socioemocional, segundo *Collaborative for Academic, Social, and Emotional* (CASEL, 2015), ao ressaltar cinco vetores interdependentes que englobam as habilidades sociais, emocionais e cognitivas: (a) autoconsciência que reflete a condição do sujeito reconhecer as emoções que expressa e também daqueles que estão em seu entorno pessoal, laboral ou familiar, além de identificar sua influência no comportamento, pensamento e ações; (b) consciência social expressa pela empatia, o respeito às diferenças culturais e sociais, ao adotar condutas éticas e morais estabelecidas socialmente; (c) autocontrole descrito como o manejo das emoções, pensamentos e comportamento autorregulado; (d) tomada de decisão de forma responsável, na medida em que, ocorre a seleção das estratégias considerando o contexto social e seus interesses, sempre avaliando as consequências de ordem ética, normativa e cultural; (e) habilidades de interação social, emergindo comportamentos salutarres com seus coetâneos e nos grupo que frequente, por meio de uma comunicação assertiva, escuta ativa, colaboração, mediação de conflitos e resistência a pressão de grupos (Aguilar et al., 2019; Oliveira et al., 2022).

Considerando as classificações supracitadas, Araújo e Oliveira (2022), Barrio-Tao e Peña Rodríguez (2019) afirmaram que as habilidades socioafetivas constituíram um leque de

condições que podem ser identificadas no estudo da gênese, desenvolvimento e expressão emocional, intimamente inter-relacionadas aos distintos cenários e situações que as pessoas vivenciam. Compreendendo que as questões cognitivas, neurofisiológicas, psicomotoras, motivacional e a subjetividade estão implicadas na autorregulação, regulação mútua entre os sujeitos e também na auto-organização que desemboca em pensamentos, ações e comportamentos.

No âmbito educacional Araújo e Oliveira (2022), Sousa e Coelho (2021), e Cristóvão, (2022) enfatizaram, em suas pesquisas, as competências socioemocionais influenciando a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, ao estarem inseridas no currículo e visando a formação integral. Com isso, fomentando o pensamento crítico, a autogestão, senso de responsabilidade e de coletividade em vários momentos do processo educativo. Acrescentaram ainda que, estabelecem a perspectiva do estudante como centro do processo, sedimentadas por meio das metodologias, o uso da tecnologia e didática para os seus potenciais e limites, de forma interativa e que valorizam as questões afetivas, motivacionais, autônomas já que sentem o ambiente seguro e promotor das aprendizagens.

Na esfera do trabalho, Gonçalves e Deitos (2020) recuperaram que o conceito competência foi um marco, em especial, proveniente da reestruturação produtiva ou acumulação flexível ou toyotismo. Principalmente, focada na noção de multiplicidade de funções, englobando: autonomia, capacidade de lidar com várias tarefas, autogestão, resolução de conflitos, relações interpessoais, perspectiva de antecipação das situações e dos problemas etc. Na atualidade, valoriza-se a capacidade de agir coletivamente, colaborar no enfrentamento de problemas, investimento nas relações interpessoais, ter liderança, proatividade e o talento para análise do contexto, as denominadas *soft skills*.

Sob este prisma, Lobczowski et al. (2021), Justo e Andretta (2020) retomaram o papel da regulação socioemocional para o emprego de estratégias efetivas para resolução de problemas, em contexto colaborativos e como estas experiências promovem repertórios que possibilitam o bem-estar e também administrar demandas do cotidiano, na escola e em outros ambientes de participação da pessoa.

Contribuindo para o estudo, Oliveira et al. (2022), em sua revisão sobre habilidades socioafetivas, distinguiu a sua influência nos distintos contextos, por exemplo, na área da economia a preocupação estaria vinculada a empregabilidade, na educação se direcionaria às intervenções frente aos comportamentos de risco desde o absentismo, perpassando pelos problemas de aprendizagem até à dificuldade na interação. No espaço da saúde a importância das comunicações assertivas entre os profissionais e também com relação

aos pacientes, além de enfatizar elementos como empatia, autorregulação e envolvimento no trabalho.

Essas características acima aludidas reforçam que a polifonia, no que diz respeito às habilidades socioafetivas que poderiam estar vinculada as idiossincrasias contextuais e culturais Oliveira et al. (2022) alertou que transpor intervenções de um contexto para outro se torna um grande desafio, além da utilização de instrumento de pesquisas unificados para distintos ambientes, sobressaindo a preocupação com programas que devem estar afinados com uma determinada realidade, evitando sua implantação acrítica. A partir dos estudos supracitados, as questões que instigaram esta pesquisa se direcionaram a verificar: (a) como o alunado percebe o papel das competências socioafetivas em vários campos de sua vida: pessoal, profissional, familiar? (b) Quais as possíveis relações entre as competências emocionais acadêmicas e no mundo do trabalho: quais se buscam? O que se deseja? Consonante com essas indagações, o objetivo do estudo foi caracterizar o construto competências socioemocionais na perspectiva de estudantes que participaram de um curso de extensão, na modalidade ensino a distância.

Método

A abordagem empregada para tratar as informações sobre a percepção das competências emocionais nos contextos sociais (pessoal, amizade, acadêmica e de trabalho) foi qualitativa, tendo como referência a análise de conteúdo de Bardin (2016), de natureza lexical, que foi empregada de maneira adaptada para este estudo.

Bardin (2016) enfatizou que a análise de conteúdo supera a condição de uma técnica, bem como a mera organização e sistematização da comunicação. Na realidade, baseia-se na inferência ao retomar as condições de produção do enunciado, podendo estar vinculadas as informações quantitativas como qualitativas. É importante se explorar o conteúdo das respostas, seu fluxo e frequência, por conseguinte, adverte-se que o conteúdo expresso por um participante pode se encaixar em várias categorias.

O fórum do curso de extensão 'Inter-relações entre Desenvolvimento Acadêmico-Profissional, Empregabilidade e Mercado de Trabalho', na modalidade Ensino a Distância (plataforma *Moodle*), foi o cenário da coleta de dados e contou com a participação de 29 estudantes de graduação do Centro Universitário Euro-Americano (Unieuro, DF, Brasil).

As questões indutoras (fórum) se alinharam em torno das proposições: Em relação ao conteúdo central deste módulo, aliado à sua experiência, reflita sobre a importância das competências socioemocionais nos contextos sociais: pessoal, amizade, acadêmico e de

trabalho? Como elas podem ser potencializadas e também ampliadas para os diversos ambientes onde você está inserido (a)? Simultaneamente, textos foram disponibilizados para leitura, de modo a ancorar a temática propiciando o estudo, a reflexão e a construção colaborativa no fórum.

Resultados e discussão

A proposta visou articular os resultados e a discussão, ao recortar trechos que emergiram nos discursos dos participantes com intuito de promover o diálogo com as pesquisas na área, de forma, a enriquecê-los à luz dos aportes teóricos.

Ressalta-se que as categorias de respostas foram construídas *a posteriori*, a partir da leitura do material escrito no fórum e se agruparam em: (a) aprendizagem e desenvolvimento nas etapas de vida; (b) contexto acadêmico-profissional; (c) conceituação e exemplos; (d) consciência social; (e) resolução de problemas; e (f) autoconhecimento. Elas foram caracterizadas e acompanhadas pela frequência de respostas, como sintetizada abaixo (Tabela 1).

Tabela 1- Categorias relacionadas às competências socioemocionais

Categorias	Frequência de resposta
Aprendizagem e desenvolvimento nas etapas da vida	17
Contexto acadêmico-profissional	15
Conceituação e exemplos	14
Consciência social	13
Resolução de problemas	13
Autoconhecimento	8
Total	80

A Tabela 1 apresenta as categorias e as respectivas frequências de respostas no tocante às competências socioemocionais. **Aprendizagem e ao desenvolvimento nas etapas da vida** foi um dos destaques, refletindo a concepção de que no ciclo vital, o ser humano, em interações com o ambiente físico e social incrementaria as competências socioemocionais. Os contextos em que a pessoa se encontra favoreceria repertórios no tocante às habilidades

para lidar tanto com eventos estressores como aqueles que produzem o bem-estar. Os comentários abaixo compartilhado no fórum, exemplificam essa ideia⁵.

As competências socioemocionais são habilidades desenvolvidas ao longo da vida e do processo de aprendizagem de uma pessoa e que conectam-se a capacidade de cada indivíduo lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas. (Participante 3)

O seguinte excerto articula as competências socioemocionais com o processo de aprendizagem e desenvolvimento, destacando que nas interações os sujeitos acessam suas emoções, as regulam e também são capazes de lidar com os afetos do outro. Em síntese, favorecendo, desta maneira o processo de alteridade.

As competências socioemocionais são habilidades ou características ligadas ao desenvolvimento do indivíduo. Habilidades essas que conectam o processo de aprendizagem, desenvolvido ao longo da vida, para acessar suas próprias emoções. Todo indivíduo busca o autoconhecimento, para que possa se relacionar com o outro e consigo. (Participante 11).

Ademais, ressaltou-se o papel do espaço educacional como um diferencial, na medida em que, as relações interpessoais com vários colegas, professores, funcionários permitiria ser um ‘espelho’ que auxiliaria a compreensão do próprio comportamento, evidenciando bidirecionalidade nas interações.

O processo de aprendizagem é essencialmente interativo e por isso, nas escolas, os estudantes são constantemente levados a colocar em prática uma série de competências, seja durante a autoavaliação sobre o próprio desempenho (erros, conquistas, planejamento etc.), seja nas situações de interação com colegas, professores e demais membros da equipe escolar. (Participante 2)

No âmbito educativo, Chaves et al. (2020) relatou um programa educacional em que as competências cognitivas seriam incrementadas por meio das socioafetivas, assegurando a abordagem de educação integral. Assim, o contexto educacional seria um dos ambientes que

⁵ A transcrição das respostas manteve a grafia e se respeitou a pontuação original realizada pelos participantes.

promoveria a articulação entre os aspectos cognitivos, emocionais, sociais, contextuais e as perspectivas futuras para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Por exemplo, a melhora do processo de aquisição de conhecimento, considerando a motivação, resistência à frustração e o incremento da autoestima.

No que se refere a categoria **contexto acadêmico-profissional**, as postagens enfocaram a necessidade de os profissionais estarem implementando as habilidades socioemocionais para resolver problemas, encarar os desafios no trabalho, ter uma postura de acolhimento quando necessária e, com isso, a equipe poderia buscar uma solução coletiva e de forma mais rápida.

Profissionais com habilidades socioemocionais têm uma capacidade extra para mostrar empatia com outras pessoas em qualquer ocasião. Seja na resolução de um difícil problema no trabalho, ou com uma palavra de conforto para um colega, eles conseguem entender o que está acontecendo, conversar com os pares encontrar a solução correta rapidamente. (Participante 6)

Foi mencionada a qualidade da atuação profissional quando as habilidades socioafetivas se encontram presentes, revelando a interação recíproca entre o pessoal e o profissional. Além disso, acentuando aspectos ligados à autoconfiança e ao autoconhecimento, condições imprescindíveis para conviver em grupo e, basilares na busca pelo aprimoramento das diversas competências no âmbito do trabalho.

Para que possamos ser bons profissionais é necessário que sejamos, primeiramente, bons seres humanos, e para isso é de inteira importância desenvolvermos as competências socioemocionais, que vem a ser uma relação entre o pessoal e o profissional onde uma se reflete na outra e faz com que elas se relacionam. De nada se vale ter um diploma e não saber como tratar o seu colega de trabalho, não ter autoconfiança para desenvolver suas tarefas, desta forma, percebe-se a importância de saber conviver em sociedade, do autoconhecimento e buscar sempre a melhora tanto profissional quanto pessoal. (Participante 2)

Outro argumento fez alusão à exigência do mercado de trabalho, em que as habilidades socioemocionais têm recebido atenção destacada e sendo valorizadas, no momento da contratação e também, reforçada por intermédio da formação profissional ofertada pelas instituições ou fora delas.

Conforme as competências socioemocionais foram se tornando um diferencial competitivo no mercado de trabalho, um leque de treinamentos e cursos interdisciplinares entre as várias áreas atuadas servem para ser um diferencial entre os candidatos no mercado de trabalho. (Participante 7)

Uma preocupação dos participantes foi resgatar a **conceituação de competências socioemocionais e a aprimoramento com exemplos**. Essa condição desvelou a necessidade de recuperar o conceito e, ao mesmo tempo, o esclarecer por meio de exemplos para introjetá-lo e compartilhar com os colegas.

As competências socioemocionais é a capacidade de cada um lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, de ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas. Entre as competências estão: empatia, felicidade, autoestima, ética, paciência, autoconhecimento, confiança, responsabilidade... (Participante 4)

Outrossim, foram descritas as competências socioafetivas como empatia, felicidade, autoestima, ética, paciência, autoconhecimento, confiança entre outras. Contudo, sempre acentuando o caráter interativo no constante aprimoramento.

47

Algumas das principais competências socioemocionais e que eu destaco aqui é a ética, autoconhecimento, empatia, responsabilidade e autonomia, que são indispensáveis para uma boa relação com si próprio e com as pessoas ao seu redor. (Participante 8)

Nessa direção, foram caracterizadas as competências que se estabeleceram na relação com o ambiente físico e social, envolvendo as capacidades comunicativas, além daquelas relacionadas a forma de ser e estar com as pessoas. Essa concepção asseverou que as competências socioemocionais englobariam o ecossistema complexo de interações entre afeto, cognição, ações e pensamentos, como afirmam Almeida e Wechsler (2015).

[...] primeiro as competências relacionadas ao conhecimento são aquelas que ampliam a visão do indivíduo sobre o mundo; segundo competências relacionadas às habilidades são aquelas ligadas à comunicação e ao entendimento e o terceiro competências de atitude e caráter nos fazem perceber que nossas ações podem afetar as outras pessoas e o mundo em que vivemos. (Participante 11)

No que tange as competências socioafetivas, Aur (2015) relacionou vários componentes, entre eles: altruísmo, autogestão, autorregulação, comunicação, cooperação, cordialidade, criatividade, capacidade de resolução de problemas, disciplina, gregarismo, proatividade, senso do coletivo, ética, tolerância, capacidade de trabalhar em grupo e cidadania.

A **consciência social** se destacou como um aspecto intrínseco às competências socioemocionais, como sublinhado por Marin et al. (2017), ao englobar a percepção sobre as emoções e afetos de outrem, a capacidade de ser empático, a habilidade de administrar o sentimento da outra pessoa, bem como se colocar no lugar dela e o respeito às diferenças como princípios da vida social. Em especial, relativo ao autoconhecimento e capacidade de explorar seus limites, requisitos para inserção na vida social e para o bem-estar individual e coletivo.

Acredito que umas das formas mais estratégicas de se desenvolver é o autoconhecimento. Conhecer a si mesmo, compreender quais são os atributos - ou a falta deles - o que atrapalham o seu desenvolvimento enquanto pessoa, a capacidade de reflexão e aprendizagem com base nos erros e acertos, intervindo diretamente na causa do problema. Por isso, é essencial identificar quais são as prioridades nesse momento e quais são as habilidades que pretendo desenvolver. (Participante 5)

48

Reafirmou-se, no fórum, a importância da inteligência emocional para o desenvolvimento individual e a socialização, realçando a sua contribuição, de forma diferenciada, para a formação do cidadão. O extrato destacou constituintes como: responsabilidade, cidadania e proatividade, associadas à capacidade de trabalhar em grupo que foram evidenciados nas investigações de Silva, Neto e Gritti (2020).

[...] competências socioemocionais, conhecidas como as “habilidades” ou características ligadas ao desenvolvimento do indivíduo no sentido de formação de um cidadão integral, preparado para agir de forma responsável e ativa, e assim alcançar o sucesso em todas as esferas de sua vida – pessoal e profissional. (Participante 10)

Lobczowski et al. (2021) retomou a importância da autorregulação emocional e sua influência para construção de repertórios que possam favorecer a gestão de situações cotidianas, em diversos ambientes: casa, família, trabalho, amigos, vizinhança etc. Fortalecendo as inter-relações entre aspectos cognitivos, motivacionais, contextuais, sociais, culturais e etapas de desenvolvimento, sublinhado por um dos participantes.



As competências socioemocionais nos mostra uma importante ferramenta que podemos usar em todas as situações do dia-a-dia, ao usá-las estamos controlando nossa consciência de uma maneira saudável e nos tornando seres humanos mais compreensivos e empáticos. (Participante 16)

A categoria relacionada à **resolução de problema** circunscreveu elementos fundamentais para a tomada de decisões frente aos objetivos sejam eles de natureza acadêmica, profissional ou pessoal, fomentando o acionamento das habilidades afetivas, principalmente, reveladas por meio de estratégias, motivações, caminhos e finalidades para seu alcance. Ampliando a reflexão, Pinheiro, Zambianco e Moro (2022) revelaram os constituintes como valores, juízos, escolhas morais e sociais, além de suas representações que transversalizam a inteligência emocional.

Essas habilidades socioemocionais permitem que as pessoas tomem decisões, estabeleçam metas e objetivos (pessoais e profissionais), mas também mostrem um senso de identidade de grupo e saibam distinguir diferenças sem ofender ou abusar dos outros. (Participante 23)

49

Estabelecendo outras interligações, Belli e Manrique (2018) afirmaram que a inteligência emocional se encontra em conexão com as funções executivas e, em conjunto, atuam regulando o pensamento e, por consequência, o comportamento. Fatores que se destacaram na autogestão, tomada de decisões e resolução de problemas do cotidiano. Reforçaram essa singular interface de natureza preventiva frente à saúde mental nos contextos de desenvolvimento humano.

Sendo assim, através das competências socioemocionais os indivíduos podem colaborar, mediar e solucionar problemas. (Participante 15)

Ampliando as conexões entre inteligência emocional e criatividade, Prieto, Ferrando e Ferrándiz (2021) enfatizaram a presença de instituintes como flexibilidade, adaptabilidade, proatividade, liderança, responsabilidade. Aspectos essenciais para formação de cidadãos críticos, reflexivos, capazes de trabalhar coletivamente, buscando soluções para lidar com a complexidade da sociedade contemporânea. Corroborando o estudo, Alexander et al. (2021), em sua investigação, analisou a correlação entre a regulação das funções cognitivas e o contexto das emoções positivas, recuperando que o seu manejo afetivo envolve uma complexa dinâmica entre estes dois fatores e que interfere na proatividade e no controle, revelados no relato abaixo.



Tem por objetivo fazer com que o indivíduo tenha a capacidade de lidar com suas próprias emoções, saber relacionar-se com o outro, desenvolver autoconhecimento e ser capaz de solucionar problemas, mediar conflitos e contribuir. (Participante 14)

O **autoconhecimento** foi um dos componentes presentes nos discursos dos participantes e pode ser definido como a capacidade de auto-observação, autorregulação das emoções e do próprio comportamento, ademais identificar seus sentimentos, rumo dos pensamentos, descrever o próprio comportamento, bem como identificar eventos que os afetam. Assim, as pessoas podem tomar decisões, selecionar, planejar, estabelecer metas e estratégias para consecução de seus objetivos que são processos inerentes à automonitoria, como mencionado por Dias et al. (2019).

Acredito que umas das formas mais estratégicas de se desenvolver é o autoconhecimento. Conhecer a si mesmo, compreender quais são os atributos - ou a falta deles - o que atrapalham o seu desenvolvimento enquanto pessoa, a capacidade de reflexão e aprendizagem com base nos erros e acertos, intervindo diretamente na causa do problema. Por isso, é essencial identificar quais são as prioridades nesse momento e quais são as habilidades que pretendo desenvolver. (Participante 5)

O autoconhecimento foi registrado como condição *sine qua non* para as pessoas autorregularem seu comportamento, pensamento e direção frente aos distintos cenários e aos desafios da vida moderna. Nos momentos de crise ou de estresse, algumas das habilidades socioafetivas poderiam ser acionadas, de forma a facilitar a relação interpessoal e também vislumbrar como administrar a imprevisibilidade e as tensões emergente no contexto. Portanto, torna-se essencial no manejo de situações conflitivas e estressantes, o acionamento de repertórios relativos ao autoconhecimento para lidar com as pessoas nestas situações, revelando a dinâmica das competências como reforçadas por Oliveira et al. (2022). Para sabermos lidar com nossas emoções durante os desafios cotidianos que estão ligados a nossa capacidade de conhecer, trabalhar e ser. Aqui temos algumas dessas competências que se apresentam como mais essenciais: empatia, responsabilidade, autoestima, criatividade, comunicação, autonomia, felicidade, paciência, sociabilidade, ética, organização. (Participante 22)

O extrato a seguir apontou que a inteligência emocional é um componente que aproxima razão e cognição sendo benéfico, ao oportunizar o autoconhecimento, a autonomia, a motivação e a dinâmica nas relações humanas. Sobretudo, que ela é desenvolvida no ambiente social e nas interações com diversas pessoas, sendo aprimoradas pela colaboração e convivência.

A inteligência emocional, entendida como a habilidade de unificar funções cognitivas a emoções, quando desenvolvida, auxilia sobremaneira na boa convivência humana, trazendo autoconhecimento, autocontrole, motivação e boa leitura emocional dos outros. (Participante 8)

Em suma, o desenvolvimento de repertórios afetivos no ensino superior tem sido valorizado e explorado como aspecto desejável a ser implementado, não apenas na esfera acadêmica, contudo, no universo do trabalho. Em especial, a triangulação entre as competências sociais, autorregulação e aquisição de conhecimentos. Desta forma, não compreendendo, como polarizada, a dupla cognição e afeto, no entanto, ratificando-as como interdependentes (Allen et al., 2020). As categorias encontradas nos relatos dos participantes nos fóruns revelaram a característica multidimensional e multifacetadas das emoções como apontadas por Barrio-Tao e Peña Rodríguez (2019), Cerce e Brito, (2022) e Lobczowski et al. (2021), além de seus constituintes, bem como as múltiplas denominações adotadas para definir competências socioemocionais.

Conclusões

As competências socioafetivas foram destacadas pelos participantes do fórum em intercâmbio constante com as cognitivas no espaço acadêmico, compondo uma unidade com as de nível técnico, tecnológico, metodológico, didático e conteúdo, sempre em uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. Superando, assim, a polarização entre razão e emoção.

No geral, o reconhecimento que as competências socioafetivas foram incrementadas em nas etapas de desenvolvimento, como também em âmbito curricular que se encontram referendadas no universo de trabalho. Foram descritas aquelas ligadas a liderança, a capacidade de ser assertivo e proativo, boa comunicação, trabalho cooperativo e mediação de conflitos, assim como incremento à consciência cidadã, revelando natureza humanizadora das relações tão essenciais aos contextos culturais. Desta forma, sendo um imperativo para formação multidimensional e transdisciplinar, no ensino superior.

A emoção e o seu processo autorregulatório também se evidenciaram como fatores essenciais para a vida coletiva, independente do contexto (trabalho, educacional, familiar, vizinhança) tendo interlocuções com a autoconsciência e o autoconhecimento que se desenvolvem por intermédio das interações sociais. A mediação de conflitos e a resolução de problemas de forma colaborativa, associadas à antecipação das situações, constituiriam repertórios que possibilitariam a pessoa administrar suas emoções e de outrem,

incrementando o bem-estar frente aos eventos e situações estressoras da vida contemporânea.

As categorias encontradas neste estudo (aprendizagem e desenvolvimento, contexto acadêmico-profissional, conceituação, consciência social, resolução de problemas e autoconhecimento) se aproximaram daquelas identificadas nas pesquisas sobre a temática. Acrescenta-se a efetividade da abordagem das emoções de forma transversal nos currículos, independente do nível escolar e que, paralelamente, estão sendo valorizadas no campo laboral. Portanto, urge que sejam oportunizados programas direcionados ao incremento das competências socioemocionais na formação acadêmica e continuada nos espaços de trabalho. E que, concomitantemente, empreendam-se pesquisas na educação superior e para além das etapas de infância e adolescência sobre competências socioafetivas.

Referências

Aguilar, P. et al. (2019). Social and Emotional Competences in Spain: A Comparative Evaluation Between Spanish Needs and an International Framework Based on the Experiences of Researchers, Teachers, and Policymakers. *Frontiers in Psychology, 10*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02127>

Alexander, R. et al. (2021). Neuroscience and Biobehavioral Reviews The neuroscience of positive emotions and affect: Implications for cultivating happiness and wellbeing. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 121*, 220–249. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.12.002>

Allen, J., Belfi, B., & Borghans, L. (2020). Is There a Rise in the Importance of Socioemotional Skills in the Labor Market? Evidence From a Trend Study Among College Graduates. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01710>

Almeida L. S., & Wechsler, S. M. (2015). Excelência profissional: a convergência necessária de variáveis psicológicas. *Estudos de Psicologia, 32*(4), 767–775. <https://doi.org/10.1590/0103-166x2015000400019>

Araújo, G. B. S. S., & Oliveira, E. C. (2022). Competências socioemocionais no currículo escolar: algumas reflexões. *Dialogia, 41*, 1–17. <https://doi.org/10.5585/41.2022.20482>

Aur, B. A. (2015). Educação profissional: desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais. *Boletim Técnico Do Senac*, 41(1), 112–123. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/60>

Bardin, L. (1977/2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, Brasil.

Barrio-Tao, H., & Peña Rodríguez, L. J. (2019). Fundamental Theoretical Lines for an Emotional Education. *Educación y Educadores*, 22(3), 487–509. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>

Belli, A., & Manrique, A. L. (2018). Análise de uma situação-problema: competências socioemocionais e estimulação de funções executivas. *Educação Matemática Debate*, 2(5), 171–187. <https://doi.org/10.24116/emd25266136v2n52018a02>

Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades sociais : breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação Em Psicologia*, 6(2), 233–242. <https://core.ac.uk/download/pdf/328066658.pdf>

Cerce, L. M. R., & Brito, R. O. (2022). Competências socioemocionais e o currículo para o século XXI. *Periódico Horizontes*, 40(1), 1–24. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1217>

Chagas-Ferreira, J. F. et al., (2019). Desenvolvendo habilidades sociais com jovens talentosos: um programa e múltiplas experiências. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, 1–9. <https://doi.org/10.1590/0102.3772E35310>

Chaves, D., Motta, V. C., & Gawryszewski, B. (2020). Programa Solução Educacional: uma formação para a resiliência em tempos de agudas contradições. *Perspectiva*, 38(3), 1–21. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e63255>

Ciervo, T. J. R., & Silva, R. R. D. (2019). A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. *Revista E-Curriculum*, 17(2), 382–401. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p382-401>

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL schoolkit: A guide for implementing schoolwide academic, social, and emotional learning*. Chicago, IL: Author. <https://pg.casel.org/>

Cristóvão, A. M. (2022). Dinâmicas inovadoras e promotoras de ambientes de aprendizagem para o bem-estar. *Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación*, 9, 157–180. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8899>

Dias, T. P., Casali, I. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2019). Automonitoria na competência social: análise das classes e indicadores comportamentais. *Acta Comportamental*, 27(3), 333–350. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/70627>

Gonçalves, A. M., & Deitos, R. A. (2020). Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. *Inter-Ação*, 45(2), 420–434. <https://doi.org/10.5216/ia.v45i2.63822>

Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4), 394–406. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v14n4/v14n4a06.pdf>

Justo, A. R., & Andretta, I. (2020). Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Psicologia da Educação*, 50, 104–113. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200011>

Lobczowski, N. G. et al., (2021). Socioemotional regulation strategies in a project-based learning environment. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101968.

Marin, A. H., et al., (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>

Martins, C. C., & Weschsler, S. M. (2020). Competências socioemocionais: o estado da área nas publicações ibero-latinas. *Archives Health Investigation*, 9(4), 371–376. <https://doi.org/10.21270/archi.v9i4.5067>

Oliveira, T. F., et al., (2022). Socio-emotional Competencies in Organizations and at Work : concepts and instruments in Brazilian and international studies. *Psico-USF*, 27(1), 99–113. <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270108>

Pinheiro, V. P. G., Zambianco, D. D. P., & Moro, A. (2022). Educação em tempos sensíveis: Contribuições das competências morais e socioemocionais no contexto da pandemia e do pós- covid-19. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 17(1), 3–20. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14935>

Prieto, M. D., Ferrando, M., & Ferrándiz, C. (2021). Creatividad. Inteligencia emocional. Implicaciones educativas. *Educar em Revista*, 37, 1–17. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81541>

Santos, M. V. et al., (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4–10. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>

Silva, B. X. F., Neto, V. C., & Gritti, N. H.S. (2020). *Soft Skills*: rumo ao sucesso do mundo profissional. *Revista Interface Tecnológica*, 17(1), 829–842. <https://doi.org/10.31510/infa.v17i1.797>

Silva, C. G. et al (2021). Exploring the relationship between socioemotional skills and decision-making styles in health students. *LAFOR Journal of Education: Undergraduate Education*, 9(5), 49–65. <https://doi.org/10.22492/ije.9.5.03>

Sousa, V., & Coelho, V. A. (2021). Efetividade dos programas de aprendizagem socioemocional: o impacto da satisfação dos participantes sobre os resultados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 403–412. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2248>

Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais , técnicas ou morais : um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos de Ebape.Br*, 12(3), 663–687. <https://doi.org/10.1590/1679-3951123371>

Urrea-Monclús, A. et al. (2021). Instrumentos psicoeducativos para la intervención en pedagogía social: validación criterial del test situacional desarrollo de competencias socioemocionales de jóvenes (DCSE-J). *SIPS - Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 37, 55–68. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.03

Vieira-Santos, J., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas : revisão sistemática da produção brasileira. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 36(1), 45–63. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069> Resumen

USO DA PLATAFORMA CANVA PARA A CONSTRUÇÃO DE MAPAS MENTAIS ILUSTRADOS NO ENSINO DE TEORIAS EDUCACIONAIS

Bruna da Silva Passos Cavalcanti¹
Edna de Meira Coelho²

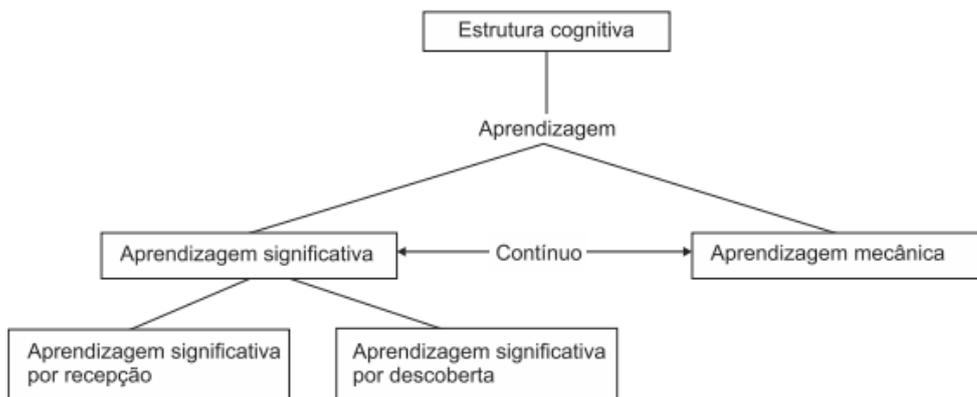
O acesso ao conhecimento sofreu metamorfose no seu modo de ser posto em prática, no século XXI, principalmente por meios digitais, diversas plataformas de tecnologia, disponibilizam recursos para o uso dentro e fora de sala de aula. Ao discutirmos acerca das tecnologias e sua influência dentro do ensino, encontramos um paradigma a ser confrontado, que é o tipo de formação que os educadores recebem referente ao uso das ferramentas e, é evidente que, existem muitas dificuldades relacionadas à formação destes profissionais, para que tenha sentido formativo no processo de ensinar e aprender, portanto estamos propondo o ensino de uma ferramenta que forneça uma forma de desenvolver uma aprendizagem significativa e encontramos na obra de David Ausubel o pressuposto teórico necessário desenvolver o fundamento dessa pesquisa que se baseia em fomentar uma aprendizagem significativa, pautado na tese de sua teoria cognitiva de aprendizagem.

Para Ausubel, uma aprendizagem que amplia o conhecimento dos alunos ocorre quando novos conceitos se integram e se conectam com conceitos já existentes na estrutura cognitiva dos indivíduos, logo, para que o aprendizado seja significativo é fundamental que o educando transforme o conhecimento, tornando consciente o desenvolvimento desse processo mental. Assim podemos dizer que a aprendizagem efetiva ocorre quando representamos os símbolos e os conceitos, o mapa mental ilustrado favorece o educando nesse processo (figura 1).

¹ Bruna da Silva Passos Cavalcanti possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Católica do Paraná (2017). Especializada na área de Educação. Graduada de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá. É mestranda no programa de Pós-graduação em educação na linha 1: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógica. Atualmente ministra aulas de Filosofia no Colégio Santa Cruz de Maringá. Atua na pesquisa principalmente nos seguintes temas: Educação, História e Historiografia da Educação, Contemporaneidade, Ética, Igualdade de Direitos e Política. Participa do Grupo de Pesquisa em Fundamentos Históricos da Educação na Universidade Estadual de Maringá. E-mail de contato: xbrunapassos@gmail.com.

² Edna de Meira Coelho é graduada em Licenciatura plena em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2017). Mestranda em Ensino das Ciências Ambientais pela UFPR Litoral (2021). Tutora no ensino EaD na Agência Nacional das Águas (ANA). Coletivo de poesia Slam pé vermelho - Maringá - Paraná (2021). Atualmente ministra aulas de Filosofia no Colégio Monteiro Lobato em Guaratuba. E-mail para contato: edna_meiracoelho@hotmail.com

Figura 1: estruturação conceitual na aprendizagem significativa



Fonte: FARIA. 1990, p. 7.

O educador que se coloca em contato, com novos conceitos no processo de aprendizagem consegue estimular a curiosidade que conduz a transformação do processo de ensino que em sua essência estimula a criação de ideias que carregam um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, fazendo as relações nos mapas mentais, as proposições apresentadas interagem com a nova informação apresentada e segundo CARABETTA JÚNIOR, (2013, p.443) “é desta interação que emergem, para o aprendiz, os significados dos materiais potencialmente significativos. É também nesta interação que o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados”.

Ficou evidente durante o período de isolamento social vivido na pandemia de COVID-19 a necessidade de se apropriar do uso de ferramentas tecnológicas que leve conhecimento científico com linguagens que despertem o interesse dos alunos para conteúdos escolares. No mundo contemporâneo, o ritmo acelerado das mudanças, provocam crises no educador diante de sua prática insuficiente para acessar a realidade dos alunos e seu uso diário de novas possibilidades. O docente, hoje, coloca-se em contato, com novos conceitos no processo de aprendizagem, o uso de ferramentas que estimule a curiosidade conduz a transformação da humanidade, no ambiente escolar, e, por fim, com a formação do sujeito autônomo, capaz de se identificar com seu tempo histórico e relacioná-lo com os efeitos dessas mudanças relacionadas ao uso da tecnologia, por isso, a atualização docente é extremamente importante. Ficou evidente, durante o período de isolamento social vivido na pandemia de COVID-19, a necessidade de se aprendizagem do uso de ferramentas tecnológicas que leve conhecimento científico, com linguagens que despertem o interesse dos alunos para o desafio de conhecer como a vida acontece.

É preciso refletir a prática, além de discutir e analisar como se dá a aprendizagem, e iniciar a aplicabilidade no cotidiano da sala de aula, bem como os espaços e recursos para a instauração de um processo de formação continuada nos locais de trabalho, em que, os educadores possam transformar as experiências e as aprendizagens num processo formativo. Segundo MIZUKAMI (2002), “não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação”. Pensando no uso de recursos tecnológicos para a prática docente, o presente trabalho propõe o ensino do uso da ferramenta CANVA, na construção de Mapas Mentais Ilustrados e infográficos auxiliando no estudo de assuntos complexos e necessários.

A introdução de mapas mentais e infográficos podem constituir para os alunos uma estratégia pedagógica importante para a retenção da memória e na construção de conceitos científicos, ajudando-os a relacionar informações e atribuir significado ao que estão estudando, essas práticas de ensino devem ser conduzidas de forma crítica pelo professor, para fomentar a aprendizagem ativa e cooperativa, tendo o cuidado de que com esse processo o aluno desenvolva informações de histórias e ao mesmo tempo atenda ao desejo natural de adquirir conhecimento, neste caso, com o auxílio das tecnologias, para fomentar a profunda vontade de aprender, estimulando o aluno a construir sínteses dos conteúdos trabalhados em sala.

A introdução de práticas de ensino modernas deve ser feita de forma crítica, para fomentar a aprendizagem ativa e cooperativa, esse olhar que visualiza a escola como um ambiente repleto de informações, de histórias, atendendo ao desejo primordial do ser humano em buscar novas ferramentas que facilitem sua vida, fazer uso das tecnologias para fomentar a profunda vontade de aprender, estimulando o aluno a construir sínteses dos conteúdos trabalhados em sala propõe essas possibilidades.

Nessa direção, procura-se conhecer as perspectivas que os educadores têm no processo complexo de construção de si despertando consciência crítica para entender ou não o uso dos recursos das tecnologias em sua prática por meio da informática e outros segmentos integrados ao cotidiano escolar. O objetivo é ampliar o uso dos instrumentos, conduzindo uma proposta que não seja engessada, buscando de forma ativa usar a plataforma CANVA para ensinar a construir diferentes esquemas de estudo.

O objetivo apresentado aqui também busca demonstrar o processo de ensino-aprendizagem que foi feito durante os anos de 2020 a 2022, em nível de formação de alunos do ensino fundamental II, em conteúdo de Introdução à Filosofia, como parte de um processo de evolução social, fazendo que os alunos compreendessem que existem ferramentas tecnológicas que permite criar ambientes de aprendizagem e fazer, a partir disso, surgir novas formas de pensar e aprender.

Propõe-se, desta maneira, uma alternativa de aprendizado pautado em uma educação inventiva, inovadora e criativa, que venha despertar o interesse do aluno por estar inserido

em uma sociedade de cultura e conhecimento. NUNES (2010, p. 21), evidencia que “o crescimento da cibernética pode ser uma perspectiva humanista e vem a acelerar o processo de emancipação do homem, não de forma mágica e imediata, mas concisa e gradual, exigindo muitos estudos”. Essa estratégia didática aliada a outras metodologias ativas, proporcionaram bons resultados didáticos, perceptíveis em avaliações objetivas, em que exige-se do aluno a assimilação de conteúdo teórico com a prática.

Para a construção de materiais como mapas mentais e infográficos, a proposta que se apresentada é o uso de modelos disponíveis na plataforma CANVA, que possibilita o acesso gratuito e remoto de diversos recursos digitais. Para o acesso, é necessário criar uma conta na plataforma, esta pode ser vinculada à conta do Google, em caso de escolas particulares no Brasil, os alunos recebem o e-mail institucional. Recomendamos o uso deste e-mail para vincular a plataforma. (figura 2).

Figura 2: Acesso a plataforma



60

Fonte: https://www.canva.com/pt_br/login

Após criar a conta, o educador pode conduzir os alunos a elaborar sínteses em formato de infográficos. Essas sínteses de conteúdo devem ser conduzidas com perguntas norteadoras sobre o tema que já foi debatido em sala de aula, por exemplo, ao estudar sobre a Revolução Francesa e os filósofos iluministas, conduzi os alunos a refletirem sobre: 1- o que foi o movimento iluminista? 2 – Quais as criações levaram a uma mudança de mentalidade na

época? 3 – Quais os objetivos nas mudanças de organização política e social? 4 – Quais as principais ideias dos filósofos Montesquieu, Voltaire, Rousseau?

A intenção é, que por meio das reflexões propositivas, o educador conduza esses alunos a desenvolver o raciocínio que levou o aluno a sintetizar as ideias. A utilização da plataforma, conduz o aluno a elaborar um roteiro de estudo de temas complexos e elaborados, tornando visualmente atrativos e ajudando guardar essas informações na memória. Os resultados obtidos com essas perguntas norteadoras podem ser observados na figura 3.

Figura 3: Infográfico construído na aula de Introdução a Filosofia, em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II



ILUMINISMO
Prof.^ª Bruna Passos

1 - O ILUMINISMO FOI UM MOVIMENTO INTELLECTUAL NA EUROPA NO SÉCULO XVIII. DEFENDIA O USO DA RAZÃO SOBRE A FÉ E A CIÊNCIA, CRITICAVA O ABSOLUTISMO, ALÉM DE ARGUMENTAR EM FAVOR DA LIBERDADE COMERCIAL.

2 - CRIAÇÃO DA ENCICLOPÉDIA
O grande símbolo do iluminismo foi a enciclopédia, escrita por filósofos e cientistas e organizada por Denis Diderot e Jean D'Alembert que defendiam que o ser humano, por meio da razão, colaborando para formação de cidadãos virtuosos e esclarecidos.

A RAZÃO É UNIVERSAL
A razão é o principal instrumento do ser humano para entender a realidade concreta e orientar a vida terrena, ela é a ferramenta essencial para a formação de conhecimentos mais complexos.

3 - MUDANÇA NA ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA
O movimento iluminista surge da burguesia, que estava crescendo e precisava fazer política para melhor negociar.
A ideia então é:
Razão + Ciência = Progresso.
Para que isso fosse possível vários regimes absolutistas foram derrubados por **REVOLUÇÕES.**

O OBJETIVO ERA:

- Acabar com o absolutismo, dividindo o poder.
- Formar uma sociedade igualitária em direitos, acabando com a sociedade estamental.
- Desenvolver o liberalismo econômico, dando fim ao mercantilismo.

4 - FILÓSOFOS ILUMINISTAS:

MONTESQUIEU
Montesquieu afirmava que a liberdade política não consistia em fazer tudo aquilo que se deseja: somente o respeito às leis garantia que fossem cumpridos os direitos dos cidadãos. Ele alegava que a liberdade estaria ameaçada se o poder se concentrasse nas mãos de uma pessoa ou grupo.

DEFENDIA A DIVISÃO DO PODER EM:

PODER LEGISLATIVO: RESPONSÁVEL POR ELABORAR AS LEIS. (DEPUTADOS, SENADORES E VEREADORES)	PODER JUDICIÁRIO: RESPONSÁVEL POR JULGAR OS CIDADÃOS CONFORME OS DISPOSITIVOS LEGAIS CRIADOS. (JUIZ)	PODER EXECUTIVO: RESPONSÁVEL POR EXECUTAR AS LEIS. (PRESIDENTE, GOVERNADOR E PREFEITO)
---	---	---

VOLTAIRE
Defendia o serviço do Estado ao povo e a igualdade civil; Crítico à igreja católica e ao absolutismo, defendia a tolerância religiosa, política e a liberdade de expressão. Acreditava o homem civilizado deveria seguir o princípio fundamental expresso nas seguintes palavras:
"Não faça aos outros o que você não gostaria que fosse feito a você".

ROUSSEAU
Acreditava que o desenvolvimento ocorrido durante o Iluminismo trouxe prejuízos para a sociedade, corrompeu a natureza humana e a tornou escrava de um conjunto de vícios (vaidade, luxo, ambição etc.). Argumentava que, em estado de natureza, o homem seria livre, respeitaria seus instintos e não carregaria consigo nada supérfluo, pois estaria completo. Por outro lado, em sociedade o ser humano criaria sentimentos e desejos ruins, tornando-se injusto, mau e opressor.

O arquivo que será desenvolvido pelo aluno, pode ser monitorado e elaborado coletivamente, uma vez que a plataforma CANVA, permite o acesso remoto de mais de uma pessoa ao arquivo, (figura 4). Assim, também é possível criar materiais interdisciplinares, que corroboram com um aprendizado efetivo em mais de uma área de conhecimento. É importante auxiliar o educando com a sugestão de elementos gráficos que reforce a ideia do conteúdo que está sendo abordado.

Figura 4: compartilhamento do arquivo



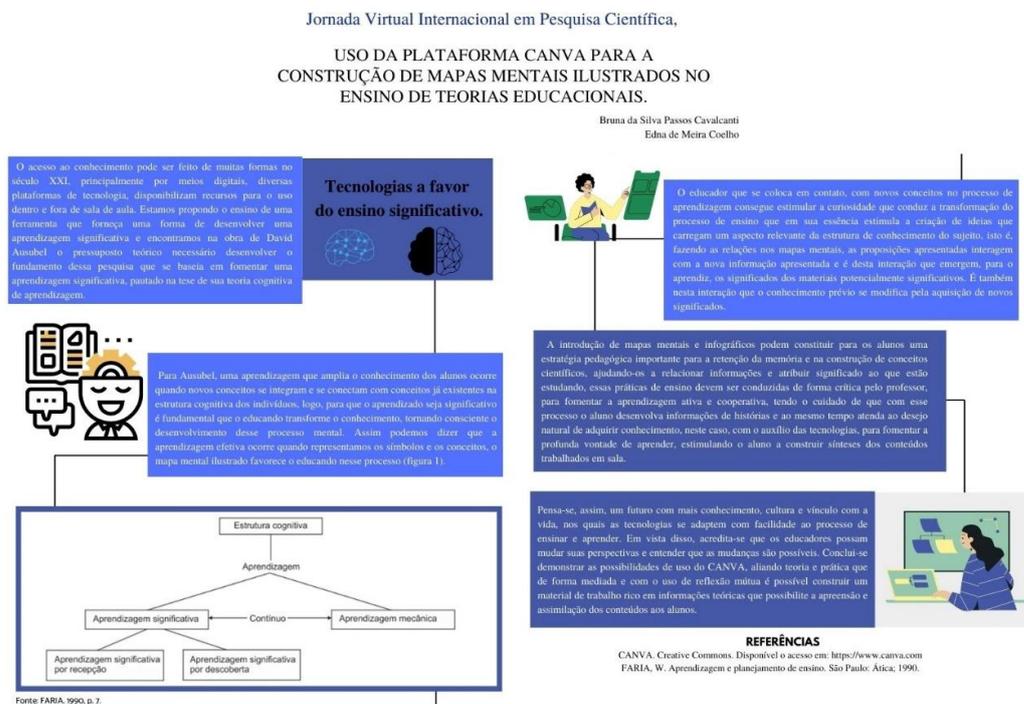
O uso do site, também do aplicativo, requer treino para domínio das possibilidades que ela oferta, mas, a plataforma conta com modelos para edição, (figura 4), que já são moldados com alguns recursos: figuras, quadros, setas, espaços para edição de texto, bastando apenas selecionar o modelo a ser utilizado e clicar em cima do que se deseja editar.

Figura 5: Modelos editáveis de infográficos



O uso desta plataforma auxiliou no ensino de introdução à filosofia no ensino fundamental II, levando a criação de conteúdos digitais que foram disponibilizados em algumas plataformas como: Google Classroom, Instagram, TikTok. Essas plataformas de comunicação, são bastante recorrentes por alunos que acabam buscando fontes visuais para o estudo, o que não anula a necessidade de explicação e debate em sala de aula. A possibilidade apresentada, é uma forma de aproximar as novas gerações para desenvolver conhecimento ativo e propiciar uma forma prazerosa de estudo, por exemplo, fizemos uma síntese desta apresentação em infográfico no CANVA. (figura 6).

Figura 6: Infográfico com a síntese desta apresentação, construído no CANVA



É importante acrescentar que, no caso da internet, as formas de relação e de propagação da informação não ocorrem de maneira unilateral ou verticalmente, mas, sim, de maneira colaborativa-compartilhada. No artigo as observações dos alunos do ensino fundamental II, demonstraram que os softwares educacionais e a própria internet, podem auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, como recurso didático para o aprimoramento das habilidades e competências (leitura, escrita, raciocínio lógico). Assim, pela análise apresentada, o educador tem condições de compreender as estratégias utilizadas e as dificuldades do educando diante

dos desafios que o software proporciona. O docente pode criar situações nas quais o aprendizado possa ser refletido e compreendido, com a resolução das situações-problema. Nesse caso, ele agirá na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky).

O educador, assim, não atua simplesmente como um mero transmissor de informações, mas como mediador, seguindo a postura freiriana, em que, o educando reflita e construa seu aprendizado, igualmente, gerar uma análise e a elaboração de hipóteses para a construção do conhecimento, pois a criança, atualmente, vive em um mundo repleto de informações transmitidas a todo instante, produzidas de inúmeras formas: dinâmica, atrativa, com grande rapidez e com diferentes propósitos. É interessante, entretanto, que não basta somente o acesso à internet e a um conjunto de softwares.

Precisa, sim, de uma mudança comportamental, que implica, sobretudo, em um profissional comprometido com seus alunos na relação com o saber, somado a uma consciência crítica e planetária, na ação colaborativa e coletiva, assim como, o papel transformador e ético que desempenha dentro da sociedade tal qual pensada por Paulo Freire “A educação muda pessoas e pessoas mudam o mundo.”. Deste modo, propor uma educação ativa e libertadora. Pensando, num futuro com maior acesso ao conhecimento digital, num processo de contracultura digital e vínculos com a vida, nos quais as tecnologias adaptem-se com facilidade de ensinar e aprender digitalmente. Sendo assim, acreditamos que os educadores possam mudar suas perspectivas e entender que as mudanças são possíveis. Consideramos demonstrar as possibilidades de uso do CANVA, aliando teoria e prática que de forma mediada e com o uso de reflexão mútua, é possível construir um material de ensino ativo, com informações teóricas que possibilite a apreensão e assimilação dos conteúdos aos alunos.

Referências

CANVA. Creative Commons. Disponível o acesso em: <https://www.canva.com>

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, 2002.

NUNES, Cláudia Elisa de. As Tecnologias de Informação e Comunicação e a aprendizagem de educadores no devir da complexidade. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SUBTERFÚGIO DO CORPO E A AÇÃO DO CONTROLE NO ESPAÇO DE VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE

Claudinei Caetano dos Santos¹

Sociedades: soberana; disciplinar e de controle

A disciplina é um dos mecanismos de controle que atravessa todas sociedades marcadas pelo poder: seja a sociedade soberana, a disciplinar e a de controle.

Nas sociedades soberanas, caracterizadas como períodos em que se atuou pelo poder de fazer morrer, ao invés de deixar viver, aplicando sanções severas ao corpo para dar o exemplo com a intenção de obter o respeito e manter a ordem social cujo objetivo e funções do rei eram completamente diferentes, uma vez que consistiam em “açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir vida” (DELEUZE, 1992, p. 219).

A sociedade disciplinar emerge para dar conta dos grandes aglomerados de indivíduos, que precisam ser organizados, que serão confinados, e um dos meios mais notáveis será a prisão. “As sociedades disciplinares têm dois pólos: a assinatura que indica o *indivíduo*, e o número de matrícula que indica sua posição numa massa... o poder é massificante e individualizante” (DELEUZE, 1992, p. 222). Neste período, o indivíduo sofre as ações disciplinares pela moral, agora não se faz mais o martírio pelo corpo e sim pela alma, pela vergonha.

Nos exércitos ao menor erro do sargento, por exemplo, este é punido com o rebaixamento de patente, fazendo com que fique perante seus colegas humilhado. O indivíduo dócil e útil é construído por bases hierárquicas do sistema de controle, ele é enquadrado, medido, qualificado para a percepção de seu progresso. Logo, a relação de força é direta, pois o indivíduo é constituído para determinado fim. Podendo ser identificado por estar em uma constituição de blocos, confinamentos institucionais. Deleuze anuncia que:

A partir da segunda Guerra Mundial: sociedade disciplinar é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser... são as sociedades de

¹ Graduado e Bacharel em Filosofia, Especialista em Comportamento Humano, Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea e Doutorando em Educação, todos pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/Cuiabá. E-mail: prof.claudineicaetano@hotmail.com

controle que estão substituindo as sociedades disciplinares... os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens, mas os controles são uma *modulação*, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante... a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame (DELEUZE, 1992, p. 220-221).

Na sociedade de controle não há mais o que podemos denominar de “instituições observantes”, como o panóptico, existindo ainda elementos deste sistema, mas agora cabe sermos regidos pelo sinóptico, tema que trataremos a seguir. Agora o indivíduo não será marcado por uma linearidade de sistemas disciplinares, e sim por uma constante formação. O indivíduo não é mais marcado por aglomerados institucionais fixos, e sim por uma ordem virtual, um poder atuante por todos os espaços. Ao passo que na sociedade soberana o intuito da disciplina atuava pelo martírio do corpo, na sociedade disciplinar sua atuação era penalizar a moral, a alma individual, na sociedade de controle tem uma dualidade, tendo como centro o dinheiro, onde a disciplina se faz pela moral (inserção nos meios de capital) e corporal (subsistência biológica do corpo).

Com a disciplina na sociedade de controle, apesar de ser mais sofisticada, o indivíduo, antes constituído pelo tempo, cronológico, agora é formado constantemente, não podendo cessar sua docilização; em contrapartida, há sistemas de captura que não permitem uma fuga dos controles sociais. Podemos enunciar com Deleuze, que:

nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma *senha*, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por *palavras de ordem*... A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição... Os indivíduos tornaram-se “*dividuais*”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “*bancos*” (DELEUZE, 1992, p. 222).

Uma das expressões mais notáveis do controle pela disciplina na nova sociedade é o CPF (Cadastro de Pessoa Física), que nos identifica, classifica e pune; hoje, o nômade, o que procura a linha de fuga em uma sociedade plena do capitalismo é facilmente capturado pelo sistema de poder². O panóptico que antes era físico na sociedade disciplinar, na sociedade de

² Exceto o delinquente, que só será identificado pela ficha policial, ou o muambeiro, identificado pelas câmeras de segurança nos espaços públicos (praças, ruas etc.) ou privado (mercados, lojas etc.). digitalizadas) e por vários meios, como contas bancárias, cartões de créditos, CPFs, enfim uma

controle é virtual, em um sentido figurado, (com o uso de câmeras, senhas, identificadores etc.); o controle, que antes era feito pelo olhar humano, através das celas, agora é feito pelo olhar “maquínico”.

A virtualização se tornou a nova torre de controle panóptica, não tendo mais a presença física do vigia e sim a presença virtual, entre eles está o dinheiro, pois é o

dinheiro que talvez melhor exprima a distinção entre as duas sociedades, visto que a disciplina sempre se referiu a moedas cunhadas em ouro – que servia de medição padrão –, ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como uma percentagem de diferentes amostras de moeda (DELEUZE, 1992, p. 222).

Não só na sociedade disciplinar a moeda foi forma de poder, mas também nas sociedades soberanas mais avançadas, as que estavam em vias de transição. Agora com as trocas flutuantes, marcando espaços políticos e econômicos, e note, que “o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento” (DELEUZE, 1992, p. 224), não sendo necessário mais uma estrutura física para o controle disciplinar, tais como as escolas, as prisões, o hospital, etc., hoje temos o capital para ditar uma transição; de uma estrutura física a uma estrutura virtual, como os guetos e as favelas, etc.

Antes o indivíduo era confinado sob pena de não se retirar de seu espaço marcado pelo tempo e pela numeração, agora não há delimitação de espaço físico e tempo cronológico, e sim uma demarcação financeira. Vivemos em uma sociedade livre, podendo transitar por onde quiser, mas não dispendo de capital, ficamos confinados em nossos bairros por períodos longos.

O panóptico e a ação do controle em Vila Nela

Ao interpretar as relações de força, percebemos o quanto esta se adapta quando se trata da melhor forma de capturar o indivíduo no meio social para o controle. “O poder hoje seria cada vez mais ilocalizável, porque disseminado entre os nós das redes. Sua ação não seria

infinidade de formas de manter o controle sobre as massas com a nova ordem do sistema de informação, com todas as interações humanas por meio virtual, mesmo o indivíduo que recebe a bolsa família no interior de um Estado, de difícil acesso, participa de uma organização sistemática da sociedade de controle que, no mínimo, é capturado (identificado e mensurado quanto à renda, raça, idade, situação financeira etc.) pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil e por outros mecanismos nos vários continentes.



mais vertical, como anteriormente, mas horizontal e impessoal” (COSTA, 2004, p. 162). Nas sociedades soberanas e disciplinares, o poder era institucional, era localizável, principalmente pela hierarquização do poder, hoje, “o poder não tem mais uma cara. Sua ação agora se restringe apenas à contenção das massas, à construção de muros dividindo cidades, à retenção financeira para conter o consumo” (COSTA, 2004, p. 162), há apenas um controle a partir do descontrole social, normas para marcar os espaços de permissão e negação do outro, da vida.

Costa (2004, p. 163) faz notar que “nenhuma forma de poder parece ser tão sofisticada quanto aquela que regula os elementos imateriais de uma sociedade: informação, conhecimento, comunicação”; ele refere-se ao novo regime em que vivemos, como uma sociedade de controle, onde as instituições físicas deram lugar às virtuais, respondendo ao comando de satélites e programas.

Marcando o período soberano, bem como sua ação de controle, Foucault assinala que:

No regime da soberania (isto é, grosso modo até o século XVII, em alguns casos até o século XVIII) o poder, no fundo, é mais um mecanismo de retirada, de subtração, de extorsão, seja da riqueza, dos produtos, bens, serviços, trabalho, sangue. É um direito de apropriar-se de coisas, de tempo, de corpos, de vida, culminando com o privilégio de suprimir a própria vida³.

68

No regime soberano, há o uso da relação de força, como elemento apenas para marcar a existência, decidindo sobre a vida ou a morte, mesmo tendo o controle sobre o corpo, pelo tempo, pela disciplina e outros mecanismos, este regime imprime a ordem pelo medo do suplício, da exposição e castigo do corpo.

Mesmo fazendo uso das instituições para suas ações, na sociedade disciplinar é importante estar atento ao fato de que a disciplina é uma tecnologia de controle importante que age de forma intrínseca no meio social, nos “quadros vivos”, sendo quase imperceptível sua ação de controle, pelo uso de suas técnicas, por meio das quais se apropria do corpo, e agora da alma do indivíduo, principalmente na passagem para a sociedade de controle. Sua ação é de tal forma que

A disciplina tem que fazer funcionar as relações de poder não acima, mas na própria trama da multiplicidade, da maneira mais discreta possível, articulada do melhor modo sobre as outras funções dessas multiplicidades,

³ Texto a partir de uma tradução livre por Claudinei C. dos Santos, do livro - FOUCAULT, Michel. *La Volonté de Savoir*. Paris, Gallimard, 1976.

e também o menos dispendioso possível: atendem a isso instrumentos de poder anônimo e coextensivos à multiplicidade que regimentam, como a vigilância hierárquica, o registro contínuo, o julgamento e a classificação perpétua (FOUCAULT, 2006, p. 181).

O indivíduo não deve estar seguro do controle que o rege, apesar de haver uma percepção e visibilidade em partes, mas nunca deve ser visto ao todo, de tal forma que os mecanismos enraízam as formas e normas do controle em cada um. Para tal efeito, faz-se se necessária a aquisição do saber, que se dá pelos arquivos infinitos, que dará possibilidade de as forças localizarem o corpo em uma massa, classificá-lo, domesticá-lo e mantê-lo em constante controle, seja pela disciplina constante, celular ou pela captura incessante dos meios de confinamento, agora virtual; podemos citar o exemplo do cartão de crédito, que tutela nossos acessos a bens materiais.

O processo disciplinar atua por todos os regimes descritos até agora, seja pelo poder: soberano, hierárquico ou de controle, mas sempre de forma sutil e eficaz. Na sociedade soberana, a ação era “contra o corpo”, pois o castigo como forma de punição era o martírio e a exposição em praça pública, tudo em nome da ordem social.

Segundo Foucault, em se tratando de ordenamento social, a

formação de uma sociedade disciplinar nesse movimento que vai das disciplinas fechadas, espécie de “quarentena” social, até o mecanismo indefinidamente generalizável do “panóptismo”. Não que a modalidade disciplinar do poder tenha substituído todas as outras; mas porque ela se infiltrou no meio das outras, desqualificando-as às vezes, mas servindo-lhes de intermediária, ligando-as entre si, prolongando-as, e principalmente permitindo conduzir os efeitos de poder até os elementos mais tênues e mais longínquos. Ela assegura uma distribuição infinitesimal das relações de poder (FOUCAULT, 2006, p. 178).

Foucault fala de uma disciplina fechada, citamos como exemplo os conventos, as escolas, que passam para um controle mais generalizado, onde podemos arriscar dizer que, com o uso do panóptico, começa a nascer a sociedade de controle, com uma nova forma de captura individual, distribuindo uma nova ordem de poder, que perpassa o corpo, o físico, adentrando na “alma”, no psicológico, no imaterial, induzindo a uma nova forma de controle ainda hierárquico, nos indivíduos que quer controlar.

Agora com o panóptico, temos uma força menos hierarquizada, pois qualquer um pode verificar a ordem por este mecanismo de controle, ao contrário, por exemplo, nas escolas, no exército, necessitando de uma prévia formação e delegação de poder.



Ao falar do panóptico e de sua formação estrutural, segue descrição deste aparelho disciplinar, tendo o

panóptico de Bentham, na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 2006, p. 165-166).

Quando dizemos que este é o princípio do nascimento da sociedade de controle, e norte para uma nova era, anunciamos a forma como a disciplina se apropria da energia, do tempo, do espaço e do corpo do indivíduo.

Agora não necessita mais de uma clausura, não precisa de muitos para controlar poucos, agora usa-se poucos para controlar muitos, há um menor desperdício de energia, pois na passagem da sociedade soberana para a sociedade disciplinar, há um investimento na captura de energia em cima do corpo; mas houve o esquecimento do processo hierarquizante que gasta muita energia, não as aproveitando como devido; com o panóptico, começa aqui um melhor aproveitamento desta energia, tendo por parte do poder uma centralização maior de potencialidade individual.

O poder é tal, que o efeito do panóptico é

induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. ...que esse aparelho arquitetural... uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores (FOUCAULT, 2006, p. 166).

A partir daqui, Mathiesen vê e descreve um novo regime, o sinóptico, onde muitos podendo vigiar e controlar poucos, seguindo os princípios soberanos, de muitos cuidarem de poucos, com a diferença de que, agora, não precisamos do espaço físico localizado, tanto o alvo quanto o controle estão em constante movimento, chega o fim das estruturas necessárias para o controle e nasce o poder a partir do controle virtual.

A indução e efetivação do poder por esta nova ordem, o panóptico,

devia ser visível e inverificável... na torre central, vê tudo, sem nunca ser visto... pouco importa, conseqüentemente, quem exerce o poder... é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder... uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação... (FOUCAULT, 2006, p. 167).

A partir da constituição do panóptico para domínio das massas, este constrói uma imagem real de um indivíduo perfeito dentro do sistema disciplinar, sendo que não é preciso mais imprimir a força sobre o corpo para obter bons resultados. Deixa para trás o princípio da força e punição no poder soberano e os mecanismos disciplinares da sociedade disciplinar e ganha corpo uma nova ordem, a do controle “fictício” (produzir a sensação de vigilância constante, como no panóptico), produzindo uma realidade quase imaginária nos detentos.

O poder é tal que:

o panóptico é um zoológico real; o animal é substituído pelo homem, à distribuição individual pelo agrupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo... pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos. Experimentar remédios e verificar seus efeitos... é um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, e para analisar com toda a certeza as transformações que se pode obter neles... funciona como uma espécie de laboratório do poder (FOUCAULT, 2006, p. 168-169).

Mais do que um laboratório, produz-se aí um novo indivíduo, moldável, modelável e identificável em qualquer lugar. Podemos identificar as novas formas de mecanismos do biopoder que o Estado adota, onde temos a grande torre, o Estado e seu sistema eletrônico, e as “celas residenciais”, o CPF (Cadastro de Pessoa Física), uma série de números que permite sua identificação no acesso principalmente para benefícios financeiros, nos rastreia, pune e classifica, quando precisamos de um crédito e de um financiador.

O sistema é tão eficaz quando se trata de contingente populacional que:

cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado... é um intensificador para qualquer aparelho de poder:



assegurar sua economia (em material, em pessoal, em tempo); assegura sua eficácia por seu caráter preventivo, seu funcionamento contínuo e seus mecanismos automáticos. É uma maneira de obter poder (FOUCAULT, 2006, p. 170).

Havendo necessidade de um controle com o menor risco de desperdiçar energia, se deve aplicar o princípio panóptico, tendo em vista sua redução em gastos tanto de pessoal quanto de material, levando em conta os resultados que são de imediato e cada vez mais seguros. Tanto é que podemos situar este mecanismo como elemento de transição da sociedade disciplinar para a de controle, pois, a:

disciplina-bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No outro extremo, com o panoptismo, temos a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir (FOUCAULT, 2006, p. 173).

Agora não há mais uma instituição física e sim seus princípios enraizados no indivíduo, uma instituição fictícia, que ultrapassa as barreiras do tempo, do espaço, agindo de maneira mais rápida e produtiva, sem muito desperdício de energia, podendo capturar e domesticar corpos a qualquer tempo, em qualquer espaço; estamos falando do novo mecanismo de captura, o sinóptico.

Mathiesen anuncia:

Temos a difusão do controle vinculada à parafernália tecnológica, seja pela continuação do princípio de poucos vigiando muitos (substituindo-se até mesmo a figura do vigia pelos computadores), através de câmeras onipresentes que nunca sabemos exatamente onde estão, seja pelo novo processo “sinóptico” de muitos vigiando poucos (MATHIESEN, 1997; 1998).

Entramo-nos em um tempo onde a comunicação invade nossos espaços estruturais, nos coagindo aos poucos, dominando nosso imaginário e nos escalando para a nova rede de controle, onde podemos ser nosso próprio “carrasco”, nos controlando e vigiando os demais. Percebemos que a diferenciação entre estes mecanismos de poder pode ser percebida: “enquanto no panóptico era de caráter local, o Sinóptico de Mathiesen é de natureza global”

(COSTA, 2007, p. 265), a ação agora não se faz por “demanda”, não sendo necessário mais fixar um número de indivíduos para o exercício de “domesticação”, atuando em uma órbita generalizada. Por este controle atuar em um espaço global, ressaltamos mais uma vez a importância de observar, se não estamos caminhando para um (des) controle, pois com a aceleração de um dos maiores mecanismos do controle, o computador, e seu acesso à *internet*; há uma ação desmedida, por parte de uma ordem social, na invasão da privacidade e liberdade de indivíduos, diferente de um ataque de *hacker*, pela intencionalidade da ação.

Assim, entendemos que estamos sofrendo um desajuste na organização social, como as notícias que tivemos de um supercomputador, no sudeste do Brasil, conectado em rede, em um apartamento isolado, que transmitia dados sigilosos de pessoas importantes em nossa sociedade, a terceiros, desde que pudesse pagar pelo serviço⁴.

Marcando ainda a diferenciação entre o panóptico, um dos mecanismos mais eficientes do poder, Bauman (1999, p. 60) acredita que “o panóptico forçava as pessoas à posição em que poderiam ser vigiadas. O sinóptico não precisa de coerção – agora este induz as pessoas à vigilância”, este perde o *status* de instituição física instituída para uma instituição virtual fixada, não em um espaço físico, mas no imaginário dos indivíduos, pois agora não necessitamos de um vigia, eu passo a ser meu próprio vigia, assim como estou em constante vigília do conjunto no qual estou inserido.

Na nova ordem de captura do indivíduo pelo poder, que perde seu grau de severidade, atuando no corpo e pelo corpo, assim, age agora com consentimento das massas, agora todos se observam, e “poucos observam muitos”⁵ (MATHIESEN, 1998, p. 81), fato que pode ser notado pelos sistemas computacionais, com programas que nos enquadraram em uma ordem de controle permanente. Não muda muito em se tratando de “saberes”, pois continuamos sendo medidos, classificados e punidos na sociedade, por uma relação de forças.

Não podemos dizer que ainda subsista o panóptico como elemento de primeira instância na pós-modernidade, o que não podemos negar são seus princípios, que fazem gerar esta nova ordem de vigilância virtual, que nos cerca o tempo todo. Até mesmo as escolas, onde ainda havia muito do panóptico, começam a ganhar câmeras e sistema de comunicação instantânea, fazendo uso da nova geração sinóptica de Mathiesen.

⁴ JORNAL NACIONAL. SP: MP investiga venda de dados sigilosos. Disponível em <<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL1239610-10406,00-SP+MP+INVESTIGA+VENDA+DE+DADOS+SIGILOSOS.html>>. Acesso em: 27 de jul. 2009.

⁵ Note que ora anunciamos o sinóptico como ferramenta onde poucos vigiam muitos e ora como muitos vigiam poucos, não sendo elementos contraditórios pois, como cada um vigia a si mesmo, os papéis estão sempre em vias de se efetivar.

Discordamos da posição que Silva e Moura (2008) estabelecem, fazendo apontamentos que “dão a entender que houve certo 'descuido' por parte de Foucault ao não perceber que havia, em razão da difusão dos meios de comunicação, principalmente a televisão, outro processo que Matthiesen denominou de sinóptico. Discordamos, pois o panóptico como mecanismo de poder age em uma sociedade disciplinar, pensado para o controle hierárquico e demarcado por instituições “físicas” que pretendiam efetivar uma disciplina institucionalizada.

Pode ser marcado, ainda, um momento de transição entre sociedade disciplinar e sociedade de controle, com o modelo panóptico, assim, ele está longe de ser confundido e similarizado com o sinóptico, pois há uma diferenciação um tanto considerável, pois um age pelo princípio físico, de clausura institucionalizada, necessitando de um “cercamento”, enquanto que o outro ultrapassa as barreiras físicas, fazendo uso do virtual, do ciberespaço.

Não havia o porquê de estar levando em conta a expansão das mídias, pois é um mecanismo que se fecha em uma sociedade que agora dá espaço para outra, mas isto não significa que os mecanismos de controle de outras sociedades não transitam em determinados momentos por todas as sociedades, mas é de alcance passageiro.

Para Silva e Moura (2008), “o sinóptico e o panóptico não se excluem, pois juntos passam a desempenhar um controle mais acentuado na sociedade”. Não há como ver uma ação conjunta entre estes mecanismos de controle, pois atuam em épocas diferentes e em níveis diferenciados. Podemos verificar isso, uma vez que:

O panóptico... era por sua natureza um estabelecimento local:... imobilização dos seus súditos – a vigilância estava lá para barrar a fuga ou pelo menos para impedir movimentos autônomos, contingentes e erráticos. O sinóptico é..., global; o ato de vigiar desprende os vigilantes de sua localidade, transporta-os pelo menos espiritualmente ao ciberespaço, no qual não mais importa a distância, ainda que fisicamente permaneçam no lugar. Onde quer que estejam e onde quer que vão, eles podem ligar-se – e se ligam – na rede extraterritorial que faz muitos vigiar poucos. O Panóptico forçava as pessoas à posição em que podiam ser vigiadas. O sinóptico não precisa de coerção – ele seduz as pessoas à vigilância. (BAUMAN, 1999, p. 60).

Acentuemos uma diferenciação salutar, a ação local (panóptico) e a ação global (sinóptico), bem como deixemos claro de que os princípios básicos de controle não são saturados e sim aperfeiçoados, são mecanismos de gerações diferentes. O primeiro tem seu objetivo alcançado só a partir da fixação e delimitação de um território, enquanto que o segundo não

necessita de um território e nem de se fixar para sua ação, por exemplo, o controle via GPS (Sistema de Posicionamento Global), não há por que se fixar.

Segurança, saúde e o álcool no Vale do Guaporé

No século XVIII o Forte do Príncipe da Beira foi construído para guardar a fronteira dos territórios entre a coroa portuguesa e a realeza espanhola, sendo este uma espécie de demarcação de um espaço, rico em ouro e outros minerais. Hoje este forte pertence ao Estado de Rondônia, já com a finalidade de proteger as fronteiras da Amazônia. Sua construção obedece a uma arquitetura panóptica.

Podemos visualizar a importância da construção deste Forte para a coroa portuguesa, além do “Guaporé, rio que hoje fica entre Brasil e Bolívia, cuja continuação, para norte, é o Mamoré e, a seguir, o Madeira. Foi construído para proteger as minas de ouro, situada na margem direita do Guaporé, próximo à Vila Bela (AMADO e ANZAI, 2006, p. 43)

Ontem, quando da criação deste dispositivo de segurança e controle havia toda uma preocupação em assegurar um território e seu bem maior (o ouro no caso); hodiernamente verificamos que este fator não está sendo priorizado. Segundo relatos de moradores de Vila Bela, ali hoje a segurança é precária, o policiamento possui um contingente baixo, contando com mais ou menos vinte (20) homens. Os carros que servem como ponto de apoio para o efetivo policial encontram-se defasados, tendo o destacamento da polícia civil, recebido recentemente uma viatura para patrulha. Na visão de alguns, a

PM está agindo mais ou menos, o erro sempre tem mesmo. A bebida trás briga. Os jovens consomem mais bebida, não estão obedecendo mais os pais, cadê o respeito? Estão envolvidos com drogas e besteiradas. Tem dia que a delegacia fica cheia de jovens e mulheres. Nunca vi boliviano preso por drogas. Só o povo daqui vai buscar, eles são mais inteligentes do que nós! Os jovens são presos com drogas e saem logo. Antigamente o povo andava armado, a polícia não mandava muito, nas festas de Santo, ao invés de fogos atirávamos para cima (ENTREVISTADO F., 2009).

Os moradores de Vila Bela, hoje, identificam que a problemática da segurança não esbarra só no efetivo policial, e sim na educação⁶, tendo em vista o respeito dos filhos que se perde a cada dia para com os pais, e de como estes jovens tendem para um caminho, que em muitos

⁶ Entendemos educação neste contexto, a que se obtém em casa, diferente do conceito correntemente usado, adquirido na escola, pois entendemos que lá somos apenas instruídos, educados somos em nosso lar, na célula familiar.

casos, leva à desgraça. Há um uso constante de álcool e drogas na cidade; conforme o depoimento, onde há frequência de jovens e mulheres detidas na delegacia por brigas que são geradas por consumo de substância alcoólica ou química.

Segurança como ponto fundamental para a convivência em comunidade sempre foi prioridade principalmente nos grandes centros de desenvolvimento, e Vila Bela foi um centro de riquezas no passado, hoje percebe o descaso, por não ter tanta riqueza a ser explorada de maneira democrática, com a participação do povo através do poder público, mas engana-se quem pensa que a cidade ainda não possui riquezas, entre elas citamos a antiga Vila São Vicente, lugar das ricas minas, hoje há neste espaço uma mineradora.

De acordo com depoimento do (Entrevistado C., 2009), a região ainda possui uma riqueza inestimável, uma vez que “tiram muito ouro, cerca de 3,9 onças por minuto”, e contrabalanceando com este outro registro, onde segundo Amado e Anzai (2006, p.217) “desde o ano de 1772 até o de 1778, se haviam fundido na mesma Casa Real, 204 arrobas, 27 marcos, três onças, 12 grãos de ouro desta Capital...”. Agora mostramos uma comparação para se ter uma ideia da quantidade de ouro, em amostra estimativa, que extraem da região, que vive em um estado de abandono por parte das autoridades políticas e até mesmo por seus próprios moradores.

Partindo de uma analogia, fazendo os cálculos a partir dos danos fornecidos pelas fontes, avaliando os seis anos de produção que se teve na época supracitada e avaliando hoje, por cálculos, computando também seis anos de extração, de 1772 a 1778, pela casa Real de Fundação, encaminhou para a coroa lusitana 3.786 mil kg de ouro, sendo que atualmente no mesmo local da mineração citada, nestes anos, são retirados neste intervalo de seis anos, 344.373 mil kg de ouro⁷.

Mesmo levando em conta o uso de máquinas sofisticadas, o número de kg extraído é muito grande, nos apontando uma questão curiosa para se pensar: o ouro enviado à coroa lusitana, de certa forma, ajudava o império a se manter e, concomitantemente, a manter suas colônias. Hodiernamente, este ouro é destinado a um grupo de empresários; o Estado fica apenas com os impostos, mas estes não redundam em benefícios para o povo de Vila Bela.

A situação é de uma delicadeza maior, quando nos relatam que:

A Polícia Federal foi lá, mas não deu em nada. Ficaram dois dias sem controle quando vazou cianeto, tiveram que pedir apoio. Por pegarem

⁷ Estes dados são aproximados, tendo em vista a dificuldade de calcular uma grande quantidade de números, podendo chegar a uma marcação infinita, o que se denomina por dizima periódica, de números após a vírgula, então optamos por uma aproximação, uma vez que não dará diferença de muitos kgs, se feito os cálculos em calculadoras científicas precisas.

remédios no posto de Vila Bela, o povo ficou sabendo. Na mineração trabalham com cianeto⁸ líquido, hoje é uma pasta, passarinho bebe a água contaminada e morre, nas chuvas vasa e escorre para o solo, cai no rio Guaporé e vêm pelo rio Sararé. Veio até o exército na mineradora, o cianeto mata depois de dois a quatro anos. A mineradora está na Serra da Borda. Trazem pessoas de outros lugares para mineração, são poucos de Vila Bela que trabalham lá. Trouxe policiamento dos EUA para resolverem os problemas que tiveram; eles são canadenses, cinco tipos de mineração é explorado lá, ninguém sabe de muita coisa. Tiram só de avião, as carretas que entram só são carregadas com minas, lá é cheio de minas, lá tem ruínas de pedra sobre pedra (patrimônio), os negros cuidavam do túnel com ouro, hoje estão detonando tudo. Lá ficou dois ou três anos sem ninguém entrar. Antigamente duas mil bombas detonavam por tarde, hoje são mais de três mil bombas. Já estão com quase 500 metros de profundidade as minas (ENTREVISTADO C., 2009).

O povo desconhece a segurança e o controle das ações da possível exploração, mesmo o governo sendo dono incondicional do subsolo⁹. A comunidade de Vila Bela deveria ser informada de todos os detalhes da mineração, uma vez que o material usado na extração de minérios contamina não só seus trabalhadores, alguns moradores da cidade de Vila Bela, mas também as nascentes, os córregos e os rios; e acabam, por decorrências desta contaminação, agredindo também a biodiversidade da região.

A situação da cidade, em se tratando de segurança, melhora aos poucos, segundo o relato que se segue:

⁸ Cianureto, também dito cianeto, é o nome genérico de qualquer composto químico que contém o grupo ciano $C\equiv N$, com uma ligação triplíce entre o átomo de carbono e o de nitrogênio. São substâncias extremamente tóxicas, entre os venenos mais letais conhecidos pelo homem. Possuem típico odor amargo, lembrando amêndoas. O cianeto de ouro é usado para a douração de certos metais, a frio (sem a necessidade de processo de eletrólise). A ingestão de uma dose de 0,5 a 1mg seria suficiente para matar instantaneamente um adulto. Nos campos de extermínio alemães da Segunda Guerra Mundial, foi usado um gás tóxico a base de cianureto, conhecido como Zyklon B ("Ciclone B") nas câmaras de gás. Informações obtidas no site <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cianureto>>.

⁹ Verificar a Constituição Brasileira de 1988, para termos ciência de nossos direitos e deveres enquanto cidadãos. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - casa civil - subchefia para assuntos jurídicos - constituição da república federativa do brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 07 de ago. 2009.

Diminuiu muito bandido, hoje temos a quem recorrer, antes chegava um e mandava, matava, pressionava etc., não tinha tanta polícia, hoje ela está sempre presente. Os rapazes consomem muito Canjinjim, assim como os visitantes. De primeiro tinha muita confusão por cachaça, hoje está um pouco diferente (ENTREVISTADO E., 2009).

Percebe-se que a população da cidade, que até há uns 50 anos atrás, vivia em descontrole (dado a ausência quase total do Estado), e ao mesmo tempo um controle por parte de quem detinha o poder, expresso pelas ações dos capangas ou jagunços a serviço dos latifundiários; hoje se sente mais segura, uma vez que há um efetivo policial cada dia mais presente. Algumas brigas são atribuídas ao consumo de álcool, principalmente por parte dos jovens. Mas há quem critique o trabalho do policiamento e sua postura:

Há bastante viciados em drogas, não vejo a segurança com bons olhos, aproveitam para ganhar dinheiro, tem elementos, mesmo ficando 2 a 3 anos em um lugar, logo, mesmo sem não ter chegado com nada, enriquece rápido (ENTREVISTADO G., 2009).

Por ser uma cidade de fronteira, o efetivo para com a segurança deveria ser fortalecido constantemente, fator contrário a esta ideia e que é usado como ponto de favorecimento, melhorando de situação financeira significativamente em um período curto, que segundo alguns moradores, apenas os salários não poderiam ser suficientes para conseguir tantos bens.

A saúde em Vila Bela, exceto o acontecimento da mineradora que é um caso a parte, onde o povo não tem esclarecimentos sobre o que acontece no campo de trabalho da mineradora, está bem desenvolvida se comparar com os tempos que se seguiram a sua criação. Conforme relatos registrados em Amado e Anzai (2006, p.41) no “mês de agosto (1734), começou a picar a peste... morreram... muitos... assim brancos como carijós e negros”. E não dando sossego ao povo da pequena cidade, no mesmo ano, “sem embargo de ser limitada a cheia do rio, com a vazante dele começaram a picar as sezões nesta Vila, geralmente em todos, padecendo-se por bastantes meses Sua Excelência e toda sua família, penetrando mais nos soldados dragões por viagem recente” (AMADO e ANZAI, 2006, p.52).

Os anos sucedem em Vila Bela oscilando e nunca livre das pestes, tendo em vista a quantidade de águas que havia na região, os alagamentos, o saneamento etc. Pelo relato de Amado e Anzai (2006, p.69), a cidade registra em “1758... um dos anos mais saudáveis e mais preservados de contágio ou epidemias”.

A posição geográfica do Vale do Guaporé com seus pantanais e alagamentos anuais não oferecia condições ideais de moradia para seus habitantes, mesmo quando as chuvas não eram intensas, conforme o relato registrado pela autoras referidas acima. No ano de 1785, não houve tantas chuvas nem alagamentos, e, no entanto, “houve moléstias graves, de que morreram muitas pessoas, entrando advogados, cirurgiões e até o único boticário” (AMADO e ANZAI, 2006, p. 255). Esse parece ter sido um dos anos mais terríveis para a cidade de Vila Bela. Esses acontecimentos ainda fazem parte da memória dos atuais habitantes da cidade. No ano citado vieram a óbito “figuras” importantes da cidade: um médico, que é o zelador da saúde do povo e o boticário, manipulador de remédios receitados pela medicina, ainda mais se observarmos que, na época, o acesso às informações, pessoal e produtos de toda espécie dependia muito do meio de transporte, sendo o mais rápido via fluvial.

O transporte, em direção a Cuiabá, era feito por via terrestre e para isso utilizavam mulas. Para isso necessitava realizar picadas e caminhos o que levava meses, para serem feitos e com o risco dos nativos atacarem; segundo relato. “Tinha sete etnias aqui na região da Vila Bela, índio nunca parou, tinha confronto, negros foram para São Vicente, aí tinha briga de índios e negros, o negro sempre gostou de beira de rio”, (ENTREVISTADO C., 2009). Percebe que estes nativos se comportavam de maneira nômade, e por serem conhecedores da mata, traziam muita preocupação para a cidade; mais tarde quando os “senhores do poder” mudam para Cuiabá, a briga ainda é acirrada entre negros e índios, permanecendo um problema sério de segurança social, ao final durante o século XIX e boa parte do XX.

A vigilância como princípio sinóptico, que Mathiesen anuncia como uma nova ordem para a figura do panóptico, já fazia se observar em Vila Bela no século XVIII, onde um observa poucos e todos se observam:

Foi destacado para o rio Barbados o cabo de pedestres, João da Silva, para com alguns moradores vigiar sobre aquele distrito e embaraçar a fuga dos nossos escravos, prendendo e dando parte, e ainda de outras pessoas que encaminhassem ao mesmo fim; e também desse parte dos espanhóis que encontrasse (AMADO e ANZAI, 2006, p.234).

São espaços construídos pelo poder, territórios guardados para uma observação e manutenção da ordem, do controle tanto de fronteiras quanto do contingente humano.

Hodiernamente, alguns vêem uma melhora significativa em relação à saúde, educação, segurança e serviços públicos. Não fazendo uma analogia com os tempos de fundação da cidade, aspecto que requereria um estudo mais minucioso, os moradores da cidade dizem que:

A saúde caminha devagar, melhorou muito, hoje há quatro médicos e enfermeiros são dez, tem programa da saúde da família, povo é assistido pela bolsa família. O álcool é bem regulado, no canjijim, têm vários remédios, da energia, força, o vilabelense é difícil se embriagar com canjijim, (Entrevistado B., 2009). Tinha malária aqui, hoje está bem pouca, nunca teve epidemia de dengue aqui. Hospital foi construído com recursos da Holanda, (ENTREVISTADO G., 2009).

Como podemos notar neste depoimento, e contrastando com outros ao longo do trabalho, há duas forças na cidade, dois discursos proferidos pelos próprios remanescentes dos escravos, fator que reforça a noção de nanopoder¹⁰ em um espaço vilabelense. Um discurso defende que não há um abuso de álcool pelos remanescentes e de que o trabalho do poder público não é dos melhores, mas está satisfatório em Vila Bela, justificando-se que na política as coisas acontecem de forma lenta e gradual. Dizem que “o álcool, o alcoólatra tem em todo lugar, antes tomavam muito mais, a juventude ainda está consumindo muito, há consumo limitado sem prejudicar o trabalho” (ENTREVISTADO G., 2009). Dão exemplo do motivo pelo qual a cidade ainda caminha devagar onde “a obra é sempre feita para mostrar, por exemplo, o esgoto ninguém vê, um poste e uma calçada todo mundo vê”, (ENTREVISTADO G., 2009).

Por outro lado, há quem defende que os jovens consomem muito álcool, sendo este fator, um dos motivos de desregulação da ordem social, implicando na segurança pública, e que o trabalho do poder público “está uma vergonha” em se tratando da facilidade que se tem hoje para conseguir auxílio junto ao governo estadual e federal para melhorar a cidade, suspeitando de que o poder público compactua com os capitalistas da região, que está “péssimo o trabalho da prefeitura e é triste. Os empresários não ligam para „pé de chinelo“, na festa¹¹ cooperam, mas é muito pouco, a festa é feita de doações” (ENTREVISTADO C., 2009).

Uma boa parte da população vê a educação como um motor propulsor, principalmente para a comunidade e que ela é elemento que ajuda o indivíduo a entender o que se passa ao seu redor:

¹⁰ Nanopoder, é o que se caracteriza pela (de) centralização do poder, tem-se uma formação de poder celular, com aglomeração de um pequeno grupo de indivíduos, agindo dentro de um grupo maior... este não pode ser visto como uma força inalienável e indestrutível ou passiva de corrupção, pois em sua essência, é uma força sem força, uma relação de poder que bem organizada pode gerar uma força positiva, mas é facilmente dissolúvel meio a ação hierárquica ou nivelada.

¹¹ Festa do Congo e do Chorado.

Escola é essencial acima de tudo, para desenvolvimento intelectual, abre caixa de ferramenta, mostra além, desenvolve a mente, a escola é o ponto de partida (Entrevistado G., 2009). Educação abre a mente, ajuda a desenvolver com ideias, o homem é igual uma lâmina, sem amolar não corta, não tem nem iniciativa. Ser humano: tem gente boa em todas as classes, muitos precisam de oportunidade, os fazendeiros da região se julgam bons. Se não souber o velho, não tem como criar o novo, só Deus criou do nada, (ENTREVISTADO B., 2009).

Veem a educação como uma ferramenta para a construção de uma nova vida, de uma nova condição social, a partir de uma conscientização frente ao modelo capitalista, que fecha, controla e pune os desprovidos de bens capitais, e esta ação é mais perceptível na relação entre os remanescentes e os empresários, os primeiros reivindicam a posse das terras no Vale do Guaporé, enquanto que os segundos permanecem indiferentes frente à situação da cidade.

Corpo subjetivo em Vila Bela

Em uma nova ordem social, o fazer viver ao invés de deixar morrer, o biopoder, atua como captura do indivíduo para um aproveitamento de energia, após um período soberano com martírios em praça pública para se dar o exemplo para os desobedientes. “São os corpos absolutamente matáveis dos súditos que formam o novo corpo político do Ocidente” Agamben (2002, p. 131), ao perpassar em revista o período disciplinar, aponta que é por meio bio-política, que há “a crescente implicação da vida natural do homem nos mecanismos e nos cálculos do poder” e indica que é por ela que as relações de força se dão. (AGAMBEN 2002, p. 125)

Para Agamben (2002, p. 149) “na biopolítica moderna, soberano é aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal”, onde independente de estarmos inseridos em um novo regime, os poderes podem emergir e imergirem a todo o momento, pois por mais que uma época alcance uma civilização avançada, há sempre novos territórios a serem alcançados. Seguindo a classificação de Foucault, a sociedade soberana dá lugar a uma nova ordem em fins do século XVI, a sociedade disciplinar, que começa a investir no corpo como fonte de energia.

Na antiguidade soberana, tinha-se o risco, a partir de suas punições severas, para servir de exemplo à população do soberano, ver seu império ameaçado por agitadores. Na soberania do quilombo do piolho, não se incorria neste perigo ativo de agitações e outros tipos de conspirações, afinal a população era de expressão pequena, e de súditos fiéis pelo medo ou

disciplina. Nesta sociedade permeiam, além de muitos mecanismos do biopoder, vestígios de todas as sociedades: disciplinar e de controle, a força dominante do nanopoder.

Como podemos notar em algumas literaturas acerca deste quilombo, estes eram organizados para o trabalho, de tal forma que não faltava alimentação para os moradores do local, estes alimentos eram oriundos da coleta e do plantio, e para o comando, por uma hierarquia militar, onde havia delegação de poder pela rainha, que governava o quilombo após a morte de seu esposo, atuava em uma organização “celular”¹², de forma a terem uma força capaz de controlar e manter seus indivíduos, mas não suficientes para suportar ataques e invasões de grupos maiores.

Para exemplificar fatos mais próximos da transitoriedade e atuação de mecanismos de uma sociedade em outra, temos “o fascismo e o nazismo, dois movimentos biopolíticos em sentido próprio, que fazem, portanto da vida natural o local por excelência da decisão soberana” Agamben (2002, p. 135); são ações em uma sociedade ainda disciplinar, caminhando a uma sociedade de controle, mas com práticas estritas da soberania.

Nos campos de concentração nazistas, há um pouco de deixar morrer e muito de fazer viver para aproveitamento da energia individual, bem como já encontramos aí pistas de uma sociedade de controle, como a nova identidade que os “concentrados” passam a receber, ao invés de seus nomes, agora são identificados por números e faixas, eis o controle contínuo.

Para Negri, “o poder é superstição, organização do medo: Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação”¹³, fatos evidentes, mas é importante perceber a dimensão que o controle toma em tempos atuais. Não há como ser desmedido em nossas ações pois, como afirma Deleuze e Guattari, há sim uma linha de fuga, pela qual podemos nos desvencilhar a todo o momento, assim como podemos ser capturados a todo instante. Os domínios do poder alisam e estriam o tempo todo, e vice-versa, o que nos remete ao questionamento: então estaríamos em uma sociedade do caos? Não, apenas não podemos ver o mundo como um “nômade ingênuo”.

Por mais que o poder possa ser apenas algo incutido em nós, há formas de desvencilhar deste, atentando-se na ação do perigo... para a linha de fuga, é o de cair em “linhas de abolição, de destruição, dos outros e de si mesmo” (DELEUZE e PARNET, 1987, p. 140 *apud* COSTA, 2007, p. 133).

É possível, mas somos quase incapazes de escapar da malha do controle, uma vez que “o poder hoje seria cada vez mais ilocalizável, porque disseminado entre os nós das redes. Sua ação não seria mais vertical, como anteriormente, mas horizontal e impessoal” (Costa, 2004,

¹² Verificar obra, Composição Filosófica, pp. 28-29.

¹³ NEGRI, A. Exílio. São Paulo, Iluminuras, 2001.

p. 162), e mesmo escapando um pouco que seja deste, somos novamente capturados e constantemente disciplinados pelo controle contínuo.

Ao se referir ao conceito de poder:

Henri Lefebvre sugere que o poder sobrevive pela produção do espaço; Michel Foucault sugere que o poder sobrevive pelo espaço disciplinar; Gilles Deleuze e Félix Guattari sugerem que, para reproduzir o controle social, o Estado deve reproduzir o controle espacial. O que Rogério Haesbaert sugere... é que o espaço do corpo humano é talvez o local mais crítico para observar a produção e reprodução do poder (COSTA, 2007, p. 102 – nota de rodapé 4).

Todos os campos possíveis de poder passam de um ponto a outro, o espaço e o corpo. Espaço, pois relaciona a força do Estado como agente de controle dos espaços geográficos para uma organização dos indivíduos; está relacionado ao corpo quando refere a uma ação disciplinadora neste, para assim disciplinar o espaço, e organizá-lo.

Ao se referir e tratar do poder nas sociedades, Foucault o vê de forma distinta de Deleuze e Guattari, onde para o primeiro este “é produtivo (e não só repressivo) e constituinte de toda relação social, organizado em torno de dispositivos como a “máquina” panóptica; em Deleuze e Guattari trata-se do desejo, também agenciado por “máquinas” e tendo um sentimento produtivo, construtivo” (COSTA, 2007, p. 118). É importante observarmos o questionamento que levantamos há pouco sobre um possível caos na sociedade, sabendo que o poder não é algo lastimável em sua produção, ele produz um saber que irá organizar, classificar e hierarquizar a sociedade.

Nesta nova época em que adentramos, “o controle da sociedade sobre os indivíduos não é feito apenas por meio da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo. Para a sociedade capitalista, a biopolítica é o que mais importa, o biológico, o somático, o físico” (FOUCAULT, 1994, p. 210). Nas emergências e até na indução de emergências biológicas, o Estado faz valer o controle das massas, pelas massas; o capitalismo se torna rigoroso e severo em suas aplicações, marcando campos de exclusão aos que não tem poder aquisitivo, uma vez que, para entrar na órbita de acesso a empréstimos, é necessário que o indivíduo possua algo a penhorar. Podemos citar: carros importados, imóveis, etc.

Referências

AGAMBEN, G. Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.



AMADO, J e ANZAI, L.C. Anais de Vila Bela 1734 – 1789. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato: EdUFMT, 2006. – (Coleção documentos preciosos).

BAUMAN, Z. Globalização: as conseqüências humanas. São Paulo: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. 148p. ISBN: 8571104956.

BANDEIRA, M. L. Território negro em espaço branco – Estudo antropológico de Vila Bela. São Paulo. Editora Barsiliense, 1988.

BOUTANG, P-A. ; PARNET, C.. L'Abécédaire de Gilles Deleuze. [Filme-DVD]. Produção e direção de Pierre-André Boutang. Paris, 1988-1989.

BARBIERI, R. Atlântico Negro – Na rota dos orixás. [Documentário-DVD]. Produção de Renato Barbieri. Barsil, 1998.

CARLOS, G. Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e história. São Paulo. Companhia das Letras. 1989.

COSTA, R. . Sociedade de Controle. São Paulo em Perspectiva, 18(1): 161-167, 2004.

COSTA, R. H. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

DELEUZE, G. Pourparlers. Paris: Lês Éditions de Minuit, 1990.

DELEUZE, G. “Post-Scriptum” sobre as Sociedades de Controle. In: Conversações. Trad. Peter Pál Pelbar. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. Foucault. Tradução Cláudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Vol. IV e V).

FOUCAULT, M. La Volonté de Savoir. Paris, Gallimard, 1976.

_____. Soberania e Disciplina. In Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

79

_____. Vigiante e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhe. 31ª. Ed. Petrópolis: vozes, 2006.

GUYAGROFOR, Projeto. Development of Sustainable Agroforestry Systems Based on Indigenous and Maroon Knowledge in the Guyana Shield Region. Coord. José Carlos Leite. Mato Grosso Federal Universidade -UFMT. Relatório de pesquisa, 2005.

MATHIESEN, Thomas. “A sociedade espectadora. O “panóptico” de Michel Foucault revisitado. Revista Margem – Tecnologia, Cultura, Nº 08. São Paulo: EDUC/FAPESP, dezembro de 1998, p. 77-95.

MATHIESEN, T. A sociedade espectadora: o “panóptico” de Michel Foucault revisitado. Margem, São Paulo, n. 8, p.77-95, dez. 1998.

MATHIESEN, T. The viewer society: Michel Foucault’s “Panopticon” revisited. Theoretical Criminology. 1997.

SANTOS, C.C. Composição Filosófica. Editora Baraúna, São Paulo, 2008.

TERRAS EM OCUPAÇÃO DO POVO BOE-BORORO, UM ESPAÇO EM CONFLITO, DISTRITO DE JARUDÓRI

Claudinei Caetano dos Santos¹

Introdução

Esta pesquisa nasce de uma preocupação atual, que envolve o povo Bororo e seu território no Distrito de Jarudóri, lugar onde cresci e tenho meus familiares, me distanciei e agora volto para compreender e atuar para uma (dês) configuração e reintegração de ações culturais para com o povo dono deste espaço, que, a língua do povo Bororo possui esta etimologia: jarudo peixe pequeno e ri é pedra. Segundo alguns estudiosos o nome da região tem outro sentido:

Jarudóri Bororo – Jarudóri, morro do bagre; boróro, aldeia [aldeia perto do morro do bagre]. Importante aldeia de origem assaz antiga, habitada por avultado número de índios, a meio caminho entre Poxoréo e Rondonópolis, por via fluvial. Nestes últimos tempos (1962) dividiu rapidamente, dando origem a um conglomerado de civilizados que conservou o mesmo nome. (EB-I, 1962: 686)².

Assim foi chamado de Jarudóri este distrito Boe-Bororo de Município de Poxoréo, Estado de Mato Grosso. Analisarei aqui o envolvimento das práticas culturais Boe-Bororo (real e imaginário) e sua relação com o “homem branco” neste espaço e o uso do poder para a expulsão³ dos Boe-Bororo de suas terras, como podemos perceber na fala de Kiareware: “o delegado da 5ª Delegacia de Cuiabá, o Coronel Pinho me afastou de Jarudóri, dizendo que ia tirar o povo e deixar a terra vazia e nos trazer de volta, isso não aconteceu”⁴.

Tendo como base a Constituição Federal de 1988, foi reconhecido aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que

¹ Graduado e Bacharel em Filosofia, Especialista em Comportamento Humano, Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea e Doutorando em Educação, todos pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/Cuiabá. E-mail: prof.claudineicaetano@hotmail.com

² BARROS, E.P., BORDIGNON, M. Jarudóri – Estudos e Levantamentos Prévios Histórico-Antropológicos. 2002. p. 48.

³ O termo expulsão é citado aqui levando em conta a fala do cacique J. L. Kiareware, em repúdio a um relatório da época em que foram retirados da região, onde afirmava que os índios haviam saído espontaneamente.

⁴ Filme, Jarudóri Terra Invadida. Fala do último cacique de Jarudóri da aldeia Boe-Bororo, José Luiz Kiareware.

tradicionalmente ocupam, sendo estas inalienáveis e indispensáveis, e os direitos sobre elas imprescritíveis. Os Bororos ocuparam grande território e sua população foi estimada por alguns estudiosos, em 16.000 pessoas, na época da colonização⁵.

Com a chegada dos colonizadores, os Bororos foram divididos pelos conflitos em Orientais e Ocidentais, conforme passaram a serem referidos aqueles que viviam do lado esquerdo ou direito do rio Cuiabá, respectivamente. Concomitantemente à imensa perda territorial, os Bororos Ocidentais sofreram uma (dês) população tal que Darcy Ribeiro, ao analisar o censo de 1932, afirmara encontrarem-se eles nas últimas etapas do processo de extinção⁶, sendo que Rettray Hay, em 1919, estimou que somente eles somavam cerca de 3.000 indivíduos⁷. Os Bororos que nos ocupam aqui etnograficamente conhecidos são chamados Orientais ou Coroados, incluindo os de Jarudóri. Diga-se de passagem, os Bororos situados entre o rio Cuiabá e a fronteira Oeste, assim como os do alto São Lourenço e dos afluentes do rio Araguaia e para além deste, sobretudo os chamados “independentes”, permanecem ainda hoje, do ponto de vista acadêmico, praticamente desconhecido.

A ocupação da região em foco iniciou-se na primeira década e fins do século XIX e intensificou-se no início do século XX, sobretudo, com extração de pedras preciosas no “triângulo dos diamantes”, como dizem os geógrafos⁸.

Tendo em vista que o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou ideologia, mas começa no corpo⁹, verificamos que o poder aplica técnicas de disciplina, e seus “métodos permitem o controle minucioso das operações do corpo e realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilização - utilização”¹⁰, ou seja, domesticando o corpo para o melhor aproveitamento de sua força de trabalho, fato notório onde o índio foi envolvido na ação de retirada dos diamantes, de suas terras, sendo parte da negociação entre outros a cachaça. Para aqueles que se negavam a se retirarem de suas terras, uma vez que eram em grande número, eram ameaçados pelos garimpeiros e houve guerras até com troca de tiros¹¹.

⁵ BARROS. E.P., BORDIGNON, M. Jarudóri ... op. cit., p. 03.

⁶ Ribeiro, 1970: 293

⁷ Rettray Hay, s/d: 80.

⁸ BARROS. E.P., BORDIGNON, M. Jarudóri ... op. cit., p.04.

⁹ MAIA, A. C, Biopoder, biopolítica e o tempo presente. In.: Novaes, A. O Homem – Máquina: A Ciência Manipula o Corpo. p. 80.

¹⁰ Ibidem p. 82

¹¹ Filme, Jarudóri Terra Invadida. Fala do último cacique de Jarudóri da aldeia Boe-Bororo, José Luiz Kiareware.

Como sinalizado¹², a partir do fim do século XVII, ao longo do século XVIII, e especialmente, no início do século XIX, desenvolveu-se e estruturou-se toda uma nova tecnologia de aproveitamento/utilização da força dos corpos, e, conseqüentemente, como pode ser visto, foi este crescimento progressivo. O objetivo desta investigação caminharia por esta via: como se deu o processo de ocupação das terras indígenas e as ferramentas do poder para esta ocupação!

O biopoder como força de criação biológica tem o poder de criação da vida, ou seja, produção das subjetividades coletivas, das sociedades, das formas de vida emergentes¹³, mas a preocupação aqui consiste em ver se os indivíduos estão envolvidos com os acontecimentos do poder atuante vertical e horizontal como é o caso do “capitalismo”, este ser humano contemporâneo que ocupa às terras dos índios já nasce incorporado. Mas este domínio se estende do poder político ao econômico com suas delimitações hierárquicas empresariais. Certos de que não estão envolvidos em um sistema estes não são capazes de perceberem este domínio. Ekureudo afirma: “o erro não começou dos pequenos, começou dos grandões lá de cima, de quem autorizou eles a entra”¹⁴.

Na fala de Maia, o “instaurar do biopoder como determinante da forma de estruturação do poder político nas sociedades contemporâneas constitui um horizonte de problemas postos ao futuro da espécie”¹⁵. Atualmente no modelo contemporâneo de economia e de sociedade, verificaremos como o índio, uma vez expropriados de suas terras atuam em meio a estas mudanças, pois “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínua e ilimitado”¹⁶. Ekureudo diz: “não estamos interessados por cidade, queremos terra, queremos mato, apesar de que hoje tá difícil viver sem usar a cidade, até para fazer as casas não tem mais madeira”¹⁷.

Para falar do biopoder é necessário situar o surgimento do capitalismo e da repressão como forma geral da dominação do capitalismo¹⁸. Neste contexto, os indivíduos apenas reciclam suas atitudes e aplicam sua força de trabalho para a sobrevivência. Estamos dispostos a nos tornar rebeldes do sistema? Vale ressaltar que a ressalva de Deleuze (1995) em relação ao controle é que é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. “O homem não é mais o

¹² Maia. p. 82.

¹³ Ibidem p. 92.

¹⁴ Filme, Jarudóri Terra Invadida. Cacique Bororo, Aldeia Nova, Maria A. Toro Ekureudo.

¹⁵ Maia. p. 101-102.

¹⁶ GILLES, Deleuze. Conversações. 1995. p. 224.

¹⁷ Filme, Jarudóri Terra Invadida. Cacique Bororo, Aldeia Nova, Maria A. Toro Ekureudo.

¹⁸ DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). 1995.p. 143.

homem confinado, mas o homem endividado”¹⁹. Este homem conseguiria driblar os meios de controle do capitalismo, tendo em vista que o dinheiro é um elemento primordial para o aprisionamento do homem na sociedade de controle. E será visto se este controle ultrapassou o domínio cultural dos Bororo e quais as possíveis reações frente a este domínio.

Desenvolvimento

A demanda do poder é ligada ao homem, pois, sem a inserção dos indivíduos disciplinados no aparelho de produção, as novas demandas do capitalismo teriam sido impedidas. “Paralelamente, o capitalismo teria sido impossível sem a fixação, o controle e a distribuição racional da população em larga escala”²⁰, que ultrapassa gerações e gerações sob o mesmo domínio do poder do Estado, e, uma vez que o índio começa a mesclar na cultura do branco os domínios do capitalismo se tornam pertinentes.

Nas épocas passadas, a “função da polícia era a articulação e a administração das técnicas do biopoder de modo a aumentar o controle o Estado sobre seus habitantes”²¹. Hoje ela faz o mesmo trabalho, e ainda cuida para que o homem esteja vivo, ativo e produtivo em vista do bom funcionamento do capitalismo. No processo de desapropriação do Bororo de suas terras em Jarudóri, os policiais da cidade de Poxoréo, foram até a porta da casa do cacique lhe ameaçar para forçar lhe a retirar com seu povo²².

O século XIX concentrou a produção e a propriedade²³. Cabe verificar como o espaço do capital se configura nos meios sociais que influenciou os habitantes de Jarudóri, mesmo com todas as transformações de espaço e a perda de identidades.

No mundo contemporâneo, “o investimento não é mais o corpo propriamente dito; interessa, agora, extrair o máximo de energias inteligentes, fazer participar, criar condições para cada um sentir-se atuando e decidindo no interior das políticas de governos, em organizações não governamentais e na construção de uma economia eletrônica”²⁴. Isto é que faz a exploração do indivíduo em seu mais alto grau e renova-o em cada época de sua vida ou ciclos de vida. Este trabalho tem o papel de ser uma contribuição acadêmica para compreender as também frentes de ação indígenas e indigenistas e contribuir com a solução

¹⁹ GILLES, D. Conversações... op. cit, p. 224.

²⁰ DREYFUS, H. L., RAVINOW, P. Michel Foucault... op. cit, p. 149.

²¹ Ibidem. p. 154.

²² Filme, Jarudóri Terra Invadida. Fala do último cacique de Jarudóri da aldeia Boe-Bororo, José Luiz Kiareware.

²³ GILLES, D. Conversações... op. cit, p. 223.

²⁴ RAGO, Margareth. ORLANDI, LUIZ B. Lacerda e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. 2002. p. 134.

dos conflitos estabelecidos e, não somente mais uma análise a ser engavetada como os processos que pediam a desocupação das terras dos Bororos.

O objetivo a ser analisado nesta pesquisa é como se deu a força do poder e sua intervenção na expropriação das terras Bororo no Distrito de Jarudóri, favorecido pelo poder Estatal, e pela falta de “proteção” dos órgãos competentes. Será verificado o conceito de “biopoder”, que se faz presente na análise de Foucault dos anos de 1975 a 1977, e posteriormente analisado por outros pensadores. A escolha desta temática não foi ao acaso, pois este conceito será verificado em contexto de uma preocupação atual e pertinente a transformações culturais e perda de identidade.

A área indígena de Jarudóri, de propriedade dos índios Bororo, foi demarcada por Cândido Rondon em 1912, este usou como marco, os morros típicos da região de Poxoréo, a área se estendia por 100 mil hectares. Em 1945, por meio de um decreto Estatal, a área indígena foi reduzida drasticamente, ficando um resto, pouco mais de seis mil hectares. Seis anos mais tarde, quando ouve a entrega do título definitivo das terras pelo governo, só restavam apenas 4,7 mil hectares, que assustadoramente não está de posse de seus devidos donos, os Bororos. Rondon demarcou Jarudóri ou São João de Jarudóri usando os morros como marcos naturais. Ele começou com o morro Nabureri, usando o rio Areia até perto da cidade de Guiratinga ou morro Três Irmãos, De lá foi à cabeceira do Paraíso que, em Bororo, se chama Porube, que juntamente com Poxoréo forma o rio Vermelho, São João ou Corubi. Dali foi ao morro Meari e seguiu no rumo do morro Nabureri, ou morro da Arara, situado em Jarudóri. Fecha-se assim uma área de mais ou menos 100.000 mil hectares de puro território tradicional Boe-Bororo.

A forma de poder atuante, na figura ou neste momento do Estado, seguiu interesses escuros e vendeu as terras, e o governo do Estado às loteou por intermédio da Codemat. Desta forma o povo Bororo que, na demarcação de Rondon contava com mais de 100.000 hectares de terra, agora tem apenas título de 4.706 hectares e nada de posse objetiva. Isso se traduz na revolta e indignação não só do povo Bororo, mas de outras pessoas preocupadas com a cultura e identidade dos povos, “a maior covardia feita com a terra dos Bororos”²⁵!

Neste contexto, quero analisar as técnicas de domínio do biopoder, que se estende pelos espaços culturais e se apodera das vidas das pessoas e, tendo em vista o esclarecimento dos meios que são utilizados pelo poder. Quero também desvendar por quais vias o poder mais ataca e apodera-se das forças dos indivíduos. O trabalho será norteado dentro de uma preocupação de controle e apropriação dos espaços do povo Bororo.

²⁵ Filme, Jarudóri Terra Invadida. Fala do último cacique de Jarudóri da aldeia Boe-Bororo, Mário Bordionon, missionário CIMI.

Jarudóri fica a 54 km a sudeste, no município de Poxoréo, criado através do Decreto Lei nº 208, de 26 de outubro de 1938. Localiza-se na microrregião homogênea de Tesouro e sua sede a 290 km da capital do Estado, Cuiabá.

O surgimento dos distritos de Paraíso do Leste e Jarudóri não estão associados ao garimpo como o surgimento do município de Poxoréo criado em 1929. Sua origem está associada à expansão agropecuária e à implantação de colônias agrícolas pelo Estado de Mato Grosso, através de iniciativas do presidente Getúlio Vargas, através das chamadas “Colônias Nacionais” do Programa Marcha para o Oeste.

O patrimônio e distrito de Jarudóri foram criados, respectivamente, nos anos de 1951 e 1958, pelo governo do Estado de Mato Grosso que, em 1945, instituiu a Reserva “para uso dos índios Bororo, do Jarudóri, município de Poxoréo, área de 6.000 hectares de terra”²⁶.

Jarudóri e Paraíso do Leste, onde se situa Pobojárí, tornaram se sedes de municípios criados na década de 50. Nesse período principalmente que os Bororo da Área Indígena São João de Jarudóri são expropriados. Os jornais da época denunciam a violenta expropriação de terras indígenas em Mato Grosso²⁷. 100.000 hectares de terras foram demarcados por Rondon em São João de Jarudóri nas primeiras décadas do século. Ali está a “questão” de Pobojárí, ainda hoje irresolvida, questão que merecerá uma análise cuidadosa de nossa parte²⁸, pois iremos buscar conhecer a cultura dos Boe-Bororo e não a cultura dos habitantes da região.

Esta área recebeu o nome de São João de Jarudóri [...] Mas na década de 40 e 50 foi sendo invadida e os Bororo, com a chegada dos brancos, foram contraindo doenças e morrendo em grandes quantidades. Sofrendo também a exploração de mão-de-obra e a dispersão de várias famílias (Gilberto Okoreo, 2001: s/p)²⁹.

Engrossando os pontos de ameaça da expropriação dos indígenas, no período de 1945-1965 registra se um fluxo muito grande de trabalhadores que vinham de outras regiões em busca de terras férteis e o distrito de Jarudóri possui terras próprias para a agricultura e criação de gado³⁰. Esta pesquisa pretende analisar a forma de abordagem de ocupação e da recente atuação de apropriação de suas terras por parte dos Bororos, dentro do conceito do biopoder, “poder que se aplica à população global e a toda espécie de vida”³¹. Também: François Ewald, Paul

²⁶ BARROS. E.P., BORDIGNON, M. Jarudóri ... op. cit., p. 16.

²⁷ Idem. p. 17.

²⁸ Idem. p. 20.

²⁹ Idem. p. 20.

³⁰ Idem. p. 62.

³¹ Maia. p. 96.

Rabinow, Gilles Deleuze, Antônio Negri, Michel Hardt e outros, darão embasamento teórico. A preocupação de Foucault, com o "biopoder não é só como o poder sobre a vida exercida desde cima, mas também o poder de criação, ou seja, produção das subjetividades coletivas, de sociedades, de formas de vida emergentes"³². Aí se configura o limiar de nossa investigação, pois interfere na vida das pessoas, no espaço em que vivem, tutelando e controlando suas ações dentro do conjunto social.

Rondon já se preocupava com a possível ocupação do território por parte de imigrantes, fato que levou a demarcar as terras para os índios. A antropóloga Edir Pimo de Barros diz que os índios não tiveram chances nem de reivindicar suas terras no momento de sua expropriação, pois eles foram expulsos, ameaçados e tiveram até suas roças queimadas³³. Aqui percebemos a força do poder atuante.

Levando em conta que o espaço dos Bororos foi invadido e as autoridades competentes (SPI e a FUNAI; 1967) não tomaram nenhuma providência em relação ao acontecimento. Mesmo assim, foram feitas denúncias e cinco processos foram parar nos gabinetes de Brasília e se encontram engavetados. Segundo Bordignon há um processo em andamento no Ministério Público, embora não está acontecendo nada, e os Bororo, cansados de esperar, "ocuparam sua terra na cara e na coragem"³⁴.

Analisando que o biopoder misturou-se mais dois polos³⁵ no início da Época Clássica e permaneceram separados até o início do século XIX, quando se uniram para formar etnologias que, a princípio se configuraram para disciplinar e se transformar em controle, poder que ainda caracteriza nossa situação atual³⁶. Verificarei pormenorizadamente, onde atua o controle, de que meios ele se apodera e em que tempo isto aconteceu primeiro; dentro do espaço de ocupação e expropriação do povo Bororo de suas terras em Jarudóri e segundo em dias atuais com a volta deste povo para suas terras.

Este trabalho analisará as formas de controle do poder sobre o homem, uma *modulação*, (Deleuze, 1995) uma moldagem auto deformante que muda continuamente, a cada instante, ou uma peneira cujas malhas mudam de um ponto a outro³⁷, o que faz com que o homem viva em constante vir a ser moldado pelo agente de controle³⁸.

³² Idem. p. 98.

³³ Filme, Jarudóri Terra Invadida. Fala do último cacique de Jarudóri da aldeia Boe-Bororo, Edir Pimo de Barros.

³⁴ Filme, Jarudóri Terra Invadida. Fala do último cacique de Jarudóri da aldeia Boe-Bororo, Mário Bordignon, missionário CIMI.

³⁵ Os dois pólos do biopoder, controle do corpo e controle das espécies, que se desenvolveu paralelamente no século XVIII, foram reunidos numa preocupação do século XIX com o sexo. p. 154.

³⁶ DREYFUS, H. L., RAVINOW, P. Michel Foucault... op. cit., p. 149.

³⁷ GILLES, D. Conversações... op. cit., p. 221.

³⁸ Entende-se por este termo o poder que domina e controla o homem.

Com a denominação de Aldeia Nova, novos ocupantes com a orientação da cacique Maria Aparecida Toro Ekureudo, em 2006 ocupou uma parte de suas terras em Jarudóri. Acamparam nas mediações da vila de Jarudóri. O “povo não notou” sua presença... Queimaram folhas para fazer fumaça para assim serem percebidos, mas não foi suficiente. Então a cacique foi até os habitantes falar da ocupação de suas terras. “Ao comunicar os habitantes do Distrito de Jarudóri que estávamos acampados ali, muitos me perguntaram se estávamos ali a passeio, e disse que havíamos vindo para ficar. Então perguntaram o que faríamos com a cidade, e disse que não era problema nosso, e sim da justiça”³⁹. Hoje faz parte desta nova territorialização e luta pela ocupação de sua cultura e identidade, cerca de cinco ou seis famílias, uma pauta de lança estratégica para testar as forças, o tempo e o espaço que os Bororos têm para retomarem suas terras!

No território ao qual são deles por direitos, a pouco tempo, da família que ainda restava do povo Bororo, foi assassinado o filho mais velho, em seguida, a mãe falece de repente e ficam apenas dois “filhos da terra”, únicos que sobrevivem por ali sem dar conta da importância que tem para a reconstrução de sua identidade, sua cultura.

Jarudóri, este grande e rico território se acha completamente invadido pelos não índios. Isso porque as autoridades da época que tinham compromisso e competência não tomaram providências cabíveis quando houve as primeiras invasões, os seus interesses eram outros. Jarudóri continuava sendo uma localidade apreciada pelos Bororos em decorrência da abundância da pesca e da caça e das maravilhosas das suas matas⁴⁰.

Em 1958, o SPI tentou estabelecer um Posto Indígena em Jarudóri, mas não concluiu esse projeto, inviabilizado pelas articulações de forças internas do distrito, do município e do Estado, Está clara a falta de respeito e de cumprimento da lei que atribui direito aos índios Bororos nesta área. O governo Estadual, através da Lei nº 1.191 de 20 de dezembro de 1998, publicado no Diário Oficial do Estado do dia 21 de dezembro de 1958, criou o distrito de Paz de Jarudóri⁴¹.

Considerações Finais

As invasões do próprio Estado de Mato Grosso, que insiste em desrespeitar os direitos indígenas, histórico e constitucionalmente garantido já naquela época foi a nomeação do titular vitalício do Cartório de Paz e Notas de Jarudóri, Epaminondas Correia da Silva, em 15 de novembro de 1969. Outro fato triste, em 1969, foi quando Ramis Bucair elaborou uma planta baixa da Terra Indígena Jarudóri e confirmou sua extensão: 4.706 hectares. Por que

³⁹ Filme, Jarudóri Terra Invadida. Cacique Bororo, Aldeia Nova, Maria A. Toro Ekureudo

⁴⁰ BARROS. E.P., BORDIGNON, M. Jarudóri ... op. cit., p. 48.

⁴¹ Idem. p. 63-64.

fazer e refazer os cálculos da extensão das terras remanescentes da Área Indígena de São João de Jarudóri com perdas progressivas para os Bororos? Em 1951 95.294 hectares estavam postos⁴²?

São poucas as referências nos estudos até hoje realizados sobre a história dos Bororos denominados erroneamente independentes na etnografia e, portanto, sobre São João de Jarudóri⁴³, e nosso trabalho vem não só fazer mais um registro deste povo desgarrado em meio a seu território, e também analisar possibilidades de intervenção na apropriação de seu devido território.

Com a ausência de uma assistência direta da FUNAI e o acirramento das tensões entre Bororo de Jarudóri e os moradores do lugarejo, em 1983, significativa parcela da população Bororo saíram da área e se deslocaram para outras aldeias da região⁴⁴. Em meio aos documentos encontrei um levantamento feito pelos próprios Bororos, ainda na década de 90, com os nomes dos componentes de diversas famílias referidas à “reserva Jarudóri”, totalizando 88 indivíduos. A própria Fundação Nacional do Índio, através de sua representação em Cuiabá, repassou uma lista dos moradores da aldeia do Garças da Terra Indígena Meruri, na qual se reuniu a grande maioria da população oriunda de Jarudóri. Nela constam 65 pessoas⁴⁵.

Referências

ABRAHAM, Tomás. *Los Senderos de Foucault*. Buenos Ayres: Nueva Visión, 1989.

ALLIEZ, Éric. *Da impossibilidade da fenomenologia – sobre a filosofia francesa contemporânea*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Deleuze – filosofia virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*/ Éric Alliez (org.); coordenação da tradução de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000. (Coleção Trans).

ALBISETTI, C., VENTURELLI, A. J. *Enciclopédia Bororo*, 3 volumes, Museu Regional Dom Bosco. Campo Grande, 1969.

⁴² Idem. p. 67.

⁴³ Idem p. 53.

⁴⁴ Idem. p. 69.

⁴⁵ Idem. p. 77.

APOSTOLIDÈS, Jean-Marie. *O rei máquina: espetáculo e política no tempo de Luiz XIV*. Trad. Cláudio César Santoro. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: EdumB, 1993.

AGUILERA, Antônio H. *Currículo e Cultura entre os Bororo de Meruri*. Campo Grande (MS). Ed. Da UCDB, 2001.

BARROS, Edir Pina de. *Laudo Histórico-antropológico: ação de desapropriação indireta (processo 17.624/86)*. In Maldí, Denise (org.). *Direitos Indígenas e Antropologia: Laudos Periciais em Mato Grosso*. Cuiabá. Ed. Da UFMT, 96-174, 1994.

BAUDRILLAD, Jean. *Esquecer Foucault*. Trad. de Cláudio Mesquita e Herbert Daniel. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BILLOUET, Pierre. *Foucault*. Trad. De Beatriz Sidou; revisão técnica Carlos José Martins. São Paulo: Estação Liberdade, 2003 (Figuras do Saber/6).

BORDIGNON, Mário. *Roiá e Baile. Mudança Cultural Bororo*. Campo Grande (MS). Ed. UCDB, 2001.

_____. *Os Bororo na História do Centro-Oeste Brasileiro: 1716-1986*. Campo Grande (MS), Missão Salesianas de Mato Grosso/ CIMI/MT, 1986.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Trad. De Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CUNHA, Manuela C. (org.). *História dos Índios do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1971.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. (1972-1990). Trad. de Peter Pál P. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Pós-Scriptum sobre a Sociedade de Controle*. Em *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, pp. 219-226.

ERIBON, Didier. *Michel Foucault e seus Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ESCOBAR, Carlos Henrique de. *Dossiê Delençe*. / Carlos H. E. (Org.); Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

_____. *Michel Foucault – O Dossiê – últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Livraria Tauros Ed., 1984.

EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa Veja, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. -(Coleção campo teórico).

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alexandre Fontana, por Frédéric Gros; trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. -(Tópicos).

_____. *A Ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. 2ª. Ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Ditos e escritos; II).

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. -(Coleção tópicos).

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Nau editora, 2001.

_____. *Doença mental e psicologia*. Tradução de Lilian Rose Shalders. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. -(Coleção tópicos).

_____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Ditos e escritos; III).

_____. *Estratégia poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e escritos; IV).

_____. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos e escritos; V).

_____. *Eu, Pierre Riviere, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão: um caso de parricídio do século XIX*. Trad. Denize L. de Almeida. 6ª. Ed. RJ: Graal, 2000.

_____. *História da loucura na idade clássica*. Trad. José Teixeira Coelho Netto. 6ª. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. -(Coleção Estudos).

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 16ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. *O Nascimento da clínica*. Trad. Roberto Machado. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1998.

_____. *O pensamento do exterior*. Trad. Nurimar Falci. SP: Editora Princípio, 1990.

_____. *Os anormais*: curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. -(Coleção tópicos).

_____. *Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. (Ditos e escritos; I).

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Trad. Andréa Daher; consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. *Um diálogo sobre os prazeres do sexo: Nietzsche, Freud e Marx*. Theatrum Philosophicum. Trad. Jorge Lima Barreto e Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Landy Livraria editora e Distribuidora Ltda, 2000.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 25ª. Ed. Petrópolis: vozes, 2002.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. BH: Autêntica, 2003. (Pensadores e Educação, 3).

HARDT, Michael. *Gilles Deleuze – um aprendizado em filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KREMER-MARIETTI, Angèle (Org.). *Introdução ao pensamento de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KIA, Gilberto. *História dos Bororo em Poxoréo e Atualidade*. Trabalho final do Projeto Tucum. Pólo III – Boe Bororo. Rondonópolis, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso/Município de Rondonópolis, fevereiro de 2001.

ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Cosmerina de Souza de Carvalho¹
Lívia Andrade Coelho²

Introdução

Após 14 anos da promulgação da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todas as modalidades de ensino no Brasil, nos deparamos ainda em pleno século XXI com o silenciamento da legitimação das discussões sobre essas culturas nas escolas. Reconhecer que a escola pública contemporânea ainda é tradicional e excludente, é crucial para implementar estratégias de resistência e superação para os/as estudantes.

Estudos apontam que o Brasil como um país historicamente formado por indígenas e afro-brasileiros, mas com forte característica colonial, impõe a cultura colonizadora ainda na contemporaneidade. Os saberes relacionados às culturas dos índios/as e africanos/as são silenciados tendenciosamente, mesmo diante de uma legislação que a ampara. Assim, são silenciados e negados, mesmo tendo tido grande relevância no processo histórico, mas não são valorizados e discutidos de maneira a evidenciar essas culturas no ambiente escolar.

Outrossim, nesse país, importante destacar que as lutas para estabelecer uma educação plural e inclusiva perpassa todo o século XX. Destacamos frente a esses movimentos a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro (TEN), Movimento Negro Unificado e movimentos indígenas (BRASIL, 2013). Apesar dessas lutas, conquistas legais e históricas no âmbito das relações étnico-raciais, os entraves ainda são intensos para que as políticas, como a Lei 11.645/08 possa ser efetivada no ensino. Isto porque historicamente a população negra e indígena sofre discriminação e seus direitos foram e ainda são negados na sociedade, e a

101

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UESC. Especialista em Leitura e Produção Textual aplicadas à Educação de Jovens e Adultos - EJA (IFBA). Graduada em Pedagogia (UESB). Docente da Educação Básica na rede municipal de Ilhéus/BA-Brasil. Grupo de Estudo e Pesquisa em Comunicação e Educação (UESC). E-mail: cscarvalho@uesc.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7064-9791>.

² Doutora em Educação (UFBA). Professora Titular no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UESC. Grupo de Estudo e Pesquisa em Comunicação e Educação (UESC). E-mail: livia@uesc.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0859-0271>.

escola, que deveria ser um espaço de acolhimento das diversidades silencia e nega esses direitos, o que fomenta o racismo estrutural por meio de ideologias que permeiam todas as esferas sociais, políticas e culturais.

Destarte, quando o acervo de livros de literatura de uma escola não representa crianças negras, ou os materiais didáticos só abordam questões da escravatura, colocando os/as negros/as como vítimas da história, silencia a religião de matriz africana ou trata a questão indígena de modo folclorizado. Além disso, Para Gomes (2017) existe uma lacuna nas práticas escolares em prol da superação do racismo, do reconhecimento da diversidade étnico-racial e a política educacional brasileira não tem mostrado interesse na agilidade dessas demandas tão necessárias e urgentes. Além disso, essa situação reverbera diretamente nas escolas, que continuam negando e silenciando direitos adquiridos legalmente e a Lei 11.645 não é implementada de modo eficaz.

Nesse aspecto é fundamental que os livros didáticos de posse do/a estudante e da/o professora/o sejam condizentes com a realidade deles, para que se sintam pertencentes no processo de conhecimento, uma vez que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE constatou que existe uma notável diversidade indígena com 305 grupo étnicos e 274 línguas em todos o país, BRASIL, 2010. Sendo assim, vale ressaltar que maioria da população está inserida na cultura afro-brasileira e indígena. Mas, a precarização relacionada a esses livros nas escolas que também fazem parte do currículo ainda tem sido ineficaz na implementação da Lei 11.645/08.

Face ao exposto, no Brasil o livro didático é um recurso pedagógico distribuído a cada quatro anos pelo governo federal desde 1937 para chegar às escolas públicas de Educação Básica dos municípios. Em 1985, por meio do Decreto 9.1542 de 19 de agosto, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas. Além dos livros didáticos o PNLD fornece materiais de apoio pedagógicos, nos segmentos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Os recursos para esse programa são de fontes, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dentre outras.

De acordo com o FNDE, entre o final de 2019 e início de 2020, foram distribuídos milhões de livros para atendimento aos alunos e professores de toda a educação básica das escolas brasileiras. Na etapa da educação básica aqui em questão, Ensino Fundamental (Anos Iniciais), foram 71.816.715 exemplares para 88.674 instituições de ensino, no valor total de R\$ 458.638.563,27 investidos.

Desse modo, os livros didáticos são escolhidos pelos/as docentes nas escolas os principais critérios de análise é a aproximação dos conteúdos abordados no recurso em questão, com

a realidade local e o Documento Curricular Referencial do município em consonância com Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi analisar os atravessamentos das questões étnico-raciais nos livros didáticos de História e Arte, do quinto ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), de uma escola pública no interior do Estado da Bahia. Para tanto, partimos do Artigo 26, da Lei 11.645/08 que torna obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e o Inciso 2º que estabelece os conteúdos referentes a esse ensino, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras (BRASIL, 2008).

A questão que este artigo buscou responder foi: A questão que este artigo buscou responder foi, como as relações étnicas-raciais estão sendo abordadas nos livros didáticos de História e Arte do quinto ano do Ensino Fundamental – anos iniciais? Enfatizando o cumprimento da lei 11.645/08 no ambiente escolar, a representatividade negra e indígena, o conhecimento e a valorização das culturas da população negra e indígena.

Dessa forma, conforme apontado nos parágrafos anteriores, metodologicamente optamos por uma abordagem qualitativa que para (ANDRÉ, 2013, p. 97) “se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. Nessa ótica, podemos afirmar que é uma pesquisa exploratória e documental, já que “recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Nesse sentido, os dados foram analisados por meio da técnica de análise do conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Para a autora, “é necessário desmembrar o texto em unidades para poder analisar por categorias, ou seja, em categorias segundo reagrupamento analógico” (BARDIN, 2011, p. 201). Analisamos dois livros de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), de uma escola pública do interior do Estado da Bahia. Esses livros chegaram às escolas no ano de 2019 e serão utilizados até o final de 2022.

Esperamos com este artigo contribuir para a ampliação das discussões acerca da visibilidade de culturas negadas e silenciadas no currículo escolar da Educação Básica, possibilitando processos de reflexão, mudança de ideologias dominantes e arbitrariedade no sistema educativo que oprimem, segregam e discriminam.

As relações étnico-raciais no contexto escolar

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, N. 9.394/1996, em seu Art. 26, inciso 1º regulamente que



O conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Nesse Artigo, a Lei 11.645/08 contempla e regulamenta a LDB. Partindo do pressuposto de que as leis estão em vigor, contudo é preciso que sejam implementadas políticas públicas educacionais, com vistas, por exemplo, de formação continuada que contemple essas temáticas, além de materiais didáticos para que de fato as/os docentes tenham condições para reflexões necessárias numa prática educativa que seja emancipatória e humanista.

Nesse sentido, é necessário reconhecer e compreender que o racismo estrutural faz parte das relações societárias, de tal modo que está imbricado nos processos educacionais, impedindo a eficácia do ensino nos aspectos sócio-culturais. Além disso, Almeida (2019, p. 41) afirma que “para as visões que consideram o racismo um fenômeno institucional e/ou estrutural, mais do que a consciência, o racismo como ideologia molda o inconsciente”. Dessa maneira, o racismo acaba sendo naturalizado de forma velada no cotidiano, porque todos os sujeitos fazem parte desse sistema, e se não busca uma formação consistente voltada para as questões étnico-raciais de modo crítico, pode materializar comportamentos e atitudes racistas de modo inconsciente.

Nessa prerrogativa, é importante salientar que é necessário vivenciar um processo de libertação e emancipação profissional para sair da consciência ingênua e enxergar o racismo dentro das escolas, ou seja, “libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2019, p. 43). Sob essa ótica, compreendemos que essa busca necessita ser um movimento individual permanente de formação docente para se construir a consciência crítica do mundo. Posto isto, colocar o/a professor/a como protagonista da educação não isenta o Estado da responsabilidade de implementar as políticas públicas educacionais, principalmente na formação inicial e continuada de professores. Porém, se o sistema é tradicional, ideológico e injusto, faz-se necessário implementar ações críticas e reflexivas por meio da prática pedagógica de modo organizado e articulado, para assim formar cidadãos/ãs críticos para atuar nas relações societárias de modo colaborativo e consciente a fim de buscar uma sociedade mais justa e equitativa para todos/as.

Cientes desse contexto, se a/o professora/o possui conhecimento crítico a respeito das relações étnico raciais, pode contribuir na escolha do livro didático, buscando um que aborda

essas questões de modo valorativo. Além disso, como nos asseveram Carvalho, Cruz e Coelho (2022, p. 10):

A escola, enquanto espaço de formação e certificação, é fundamental no desenvolvimento dos/as indivíduos como um todo. Destarte, os recursos que fazem parte do processo de aprendizagem são essenciais para o ensino e precisam ser selecionados com ética e respeito ao direito de aprender.

As referidas autoras apresentam a ética como um ponto de discussão pertinente na escolha do livro didático. Não dá para exercer a profissão docente fora do princípio ético, para não correr o risco de legitimar uma cultura em detrimento da outra, um conteúdo em detrimento do outro etc. A relevância da formação da/o professora/o, se dá na perspectiva que ela será a responsável inclusive no sentido de prepará-la/o para escolher o livro didático com o olhar crítico para as questões das relações étnico-raciais.

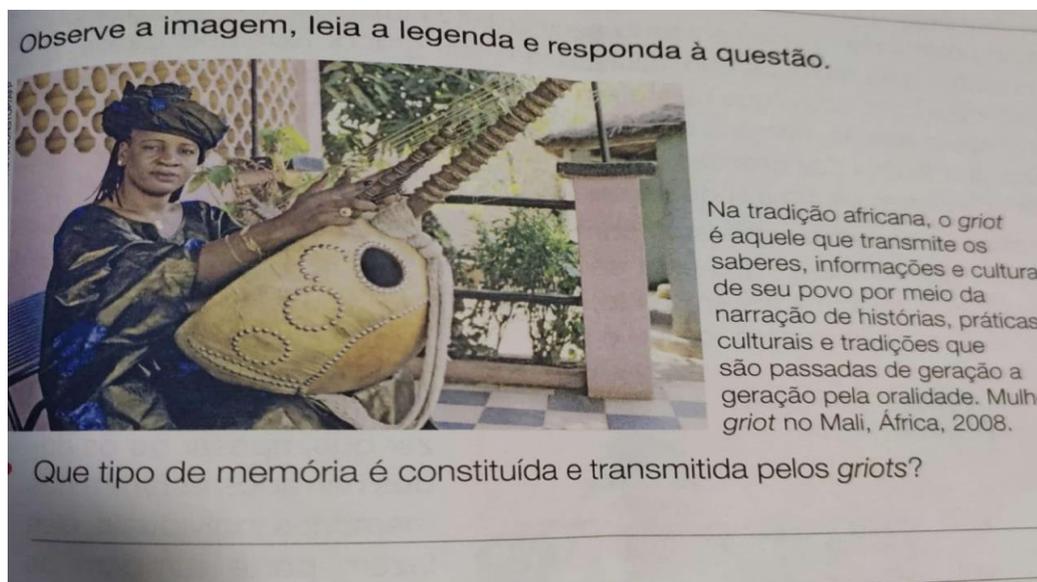
As lacunas que se estabelecem no livro didático: legislação em foco

Os resultados das lutas/pautas dos movimentos sociais estão nas escolas, por meio da aprovação da Lei 11.645/08. O Movimento Negro que, segundo Gomes, (2017, p. 42) é produtor de saberes emancipatórios, mas para autora “Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer os saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos”. Educar para a diversidade tem sido um desafio em uma sociedade marcada pelo colonialismo e hegemonia, em que os saberes que permeiam as culturas não são validados, deixando assim de problematizar, valorizar e provocar visibilidade aos diversos saberes da população diversa do país.

Nesse contexto, na perspectiva de Lajolo (1996, p. 04), “o livro didático é um instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal”. Embora a prática pedagógica não esteja restrita a este recurso, uma vez que a educação pode priorizar também projetos pedagógicos voltados para as questões sociais, que envolve pesquisas da história de autores negros e negras, músicas e manifestações artísticas, conhecimentos relacionados as comunidades indígenas, quilombolas dentre outros, que a pode colocar a escola na posição de assumir uma educação humanística e intercultural na contemporaneidade. Face ao exposto, no livro de História da escola pesquisada? (Figura 1), uma das atividades relacionadas a cultura africana é a seguinte:



Figura 01 - Mulher *Griot* no Mali, África, 2008



Fonte: Livro de História

106

Essa imagem está inserida em um capítulo que aborda tão somente a memória “Marcos de Memória”, do livro de História, e demonstra o *griot* como histórias das culturas e tradições contadas e cantadas oralmente de geração em geração. Percebemos que o livro traz o assunto de modo sucinto, como se acontecesse somente na África; apesar de ter a origem africana, o *griot* também é praticado em escolas e comunidades, como afirma Pacheco (2008, p. 58) “os grupos culturais que atuam como griôs, alimentam mais de 100 pontos de cultura espalhados pelo Brasil”. De certo que é herança da ancestralidade, mas é abordado como algo externo à cultura brasileira, os grupos que praticam *griot* no Brasil não são evidenciados. Nesse aspecto, Ribeiro (2019, p. 30) infere que “é importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade”. Essa análise nos permite inferir que esses grupos culturais afro-brasileiros existem e esses saberes no ambiente escolar precisam ser valorizados, respeitados e reconhecidos.

Figura 2 - Como as pessoas fazem para divulgar conhecimentos históricos



Fonte: Livro de História

107

A referida atividade está também no capítulo de Marcos de Memória, e nessa página específica apresenta os passos para se desenvolver uma pesquisa acadêmica, com vistas à produção de conhecimentos históricos. A primeira imagem é uma tela com a pintura de Zumbi dos Palmares, indicando a escolha do tema da pesquisa e orientação; a segunda, trata da fotografia de uma comunidade quilombola com temas, tempos e espaços; e a terceira, é imagem de um professor e aluno como busca por fontes para pesquisa. Essas abordagens são evasivas e pouco ou não problematizadas, tendo em vista que, apresentar a comunidade quilombola, poderia ser abordado aspectos culturais mais precisos diante de todo processo histórico desses povos no Brasil.

Nas duas atividades encontradas no livro de História é possível perceber o reducionismo nas abordagens das temáticas, que é feita de forma acrítica e pouco instigadora; na segunda não foi problematizada a história das culturas quilombolas e afro-brasileiras. A finalidade era a exploração da pesquisa acadêmica, porém, não propôs, por exemplo, como sugestão pesquisar a história de Zumbi e da comunidade quilombola apresentada. Salientamos que a/o professora/o tem autonomia na prática pedagógica para trabalhar com as questões que dialogam com a realidade dos/as estudantes e são fundamentais para a sua formação numa perspectiva crítica e política. Entretanto, vai depender de alguns aspectos para que essa autonomia entre em ação cotidianamente, a exemplo de uma formação inicial e continuada

que seja política e filosófica, para que o/a professor/a tenha um olhar cada vez mais crítico e supere situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo como o racismo nas escolas brasileiras (IMBERNÓN, 2011; 2016)

Nesse sentido, foi possível perceber a ausência de questões relacionadas aos povos indígenas. À vista disso, Santos (2015, p. 56) afirma que:

Um dos principais motivos na aplicação da Lei 11.645/2008 é porque ainda existe um descompasso entre os avanços das discussões conceituais e metodológicas envolvendo os Povos Indígenas e a sua aplicação no ensino, considerando também os saberes indígenas e as experiências do Movimento dos Povos Originários.

Nessa direção, a referida citação nos ajuda a compreender que os movimentos das lutas indígenas pela implementação da lei em questão, são pouco evidenciados, e para o autor não existe cobrança do Estado para que esses conhecimentos sejam incorporados nas atividades escolares. Dessa forma, a cultura indígena além de não estar presente no livro didático analisado, quando é abordada não é de modo valorativo, mas como vítimas, com culturas ultrapassadas ou agregados a sociedade.

Santos (2015, p. 56) assevera que é “comum professores argumentarem que não existe material didático relativo à temática indígena”. A vista disso, mesmo diante das lutas e resistências os direitos dos indígenas ainda são negados, uma vez que suas culturas são silenciadas no processo educacional, o conhecimento das trajetórias não chega a sociedade devido a intencionalidade das estruturas de poder na política, economia, a ideologia que perpassa as relações sociais, que se configura por meio do racismo estrutural e potencializa a discriminação desses povos.

Essa análise do autor incide a pensar que paradoxalmente no Brasil existe uma cobrança para eliminar o racismo das escolas, evidenciada em projetos esporádicos, especialmente no mês de novembro, período que se comemora a Consciência Negra, por exemplo. Entretanto, há um distanciamento no que preconiza a legislação e o que se efetiva nas práticas escolares. Falta conhecimento, falta respeito e valorização das múltiplas formas de ser e viver no mundo (indígenas, africanos/as, afro-brasileiros/as, etc.), tudo isso é evidenciado nos livros didáticos.

O livro de Arte traz uma atividade sobre fotografias que retrata um evento noticiado e apresenta a cerimônia de posse do Presidente Americano Barack Obama, apontando-o como o primeiro presidente afro-americano.

Figura 3: Interpretação de fotografia

Fonte: Livro de Arte

A questão racial atravessa a atividade, no sentido de uma pessoa negra ocupando um cargo de prestígio, embora o objetivo da atividade seja a interpretação de fotografias, como o contexto que se apresenta em determinada imagem, nessa situação é a reportagem, mas essa questão poderia ser melhor explorada no livro didático, uma vez que só aparece na legenda a descendência do ex-presidente, mas não é problematizada as questões raciais nas estruturas políticas da sociedade. Além disso, percebe-se que não há representatividade das pessoas negras que ocupam cargos de prestígios no Brasil. Essa problemática reflete na realidade do país, no qual Ribeiro (2019 p.32), sinaliza que “se a população negra no país é a maioria, quase 56%, a ausência de pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo chocante”. A escola é o espaço que deve proporcionar discussões e questionamentos sobre o espaço das pessoas negras na sociedade de modo reflexivo e crítico. Ainda na temática fotografias a imagem abaixo é de um fotógrafo que percorreu diversas regiões da África para documentar manifestações culturais.

Figura 4: Fotografias e as possibilidades na criação de identidades



Fonte: Livro de Arte

Ainda com confluência no livro didático, verificamos que a atividade proposta é a fotografia como meio de conhecer a história e perceber as diferentes identidades, no entanto, a imagem além de ser sintética para se referir a “várias manifestações culturais” na África, não problematiza, tampouco contextualiza as culturas e as identidades. As duas últimas atividades que representam a questão racial ignoram a trajetória dos/as negros no Brasil, a existência da representatividade negra no país, a cultura afro-brasileira, dentre outras questões que foram silenciadas em tais abordagens. Dessa maneira, a criança brasileira de posse desse material didático não se sente parte da produção do conhecimento. Ressaltamos que as atividades propostas não estão “erradas” ou que não se deve abordar as relações raciais em tais contextos, mas é apresentada de forma incipiente, pouco problematizadora e descontextualizada da realidade dos/as estudantes da escola em questão. Na perspectiva de Gomes (2017 p. 77)

Os saberes estético-corpóreos, sendo os mais visíveis do ponto de vista da relação do sujeito negro com o mundo, contraditoriamente podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, os quais são capazes transformar as diferenças inscritas da cultura negra em exotismo, hibridismo, negação; ou seja, em formas peculiares de não existência do corpo negro no contexto brasileiro.

Partindo dessa premissa, quando não existe representatividade negra na escola, que é um espaço da diversidade, o silenciamento evidencia o racismo estrutural, ao passo que esse silêncio tem efeito performativo e produz a negação da existência do racismo. Isso por se só é materializado nas vozes de professores/as que ensinam jovens, crianças e pessoas idosas. Ainda de acordo Gomes (2017), essa prática afeta o manual didático e a prática pedagógica. Os/as estudantes podem apresentar até dificuldade de se autodeclarar, uma vez que ser negro não é contextualizado, embora seja a característica da maioria dos brasileiros, mas é ideologicamente velado pela miscigenação, essa situação torna o ambiente escolar propício de discriminação entre os sujeitos.

Considerações finais

Com este estudo foi possível compreender que a Lei 11.645/08 não está presente de modo a atender as diversidades presentes na escola, tudo isso é evidenciado na invisibilidade dos povos indígenas e da cultura afro-brasileira, visto que não estão representados de modo valorativo, como também a representatividade negra é pouco abordada e descontextualizada. As atividades propostas nos livros não problematizam a etnicidade, tampouco a questão racial, em um país com a maioria da população negra. Além das questões assinaladas, percebemos que o material didático não condiz com a realidade contemporânea, os movimentos sociais são invisibilizados, como as lutas e resistências dos povos indígenas e movimento negro.

Importa destacar que a cultura indígena está presente no cotidiano da sociedade por meio da linguagem, alimentação, brincadeiras, dentre outros aspectos; porém, são ignorados e silenciados no livro didático. Além disso, as imagens apresentadas são de outras realidades, tal situação não traz visibilidade para as culturas locais, o que torna o processo de aprendizagem distante do contexto dos/as estudantes e implica na aquisição do conhecimento de modo significativo, uma vez que estes/as não se sentem sujeitos na produção do próprio conhecimento.

Essa problemática revela a falta de conhecimento, de tempo e orientação das/os professoras/es na escolha do material didático na escola, mas essas adversidades vão muito além do momento da seleção do livro didático. Nessa vertente, é relevante destacar que os livros didáticos destinados às escolas públicas passam pela avaliação do Ministério da Educação - MEC até chegar aos municípios. Nesse prisma, reverbera o racismo estrutural ao desluzir as questões étnico-raciais nos recursos didáticos.

Desse modo, é necessário buscar estratégias de modo articulado e colaborativo para superar essa problemática, como abordar a temática nos cursos de formação continuada, pautas de reuniões

pedagógicas, realizações de projetos pertinentes e que contemplem as questões raciais e étnicas, dando visibilidade às culturas afro-brasileiras e indígenas, associado a isso discutir a importância dos movimentos sociais com as/os docentes, para que essas propostas sejam adaptadas a cada etapa de ensino no planejamento, e no momento da escolha do livro didático as/os professoras/es sejam diligentes a essas questões, de modo a resistir ao modelo eurocêntrico e hegemônico que são impostos nas escolas, utilizando do silenciamento para dominar.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luis de. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2018.

BRASIL, Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 1985.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p. ISBN 978-85-7994-0798.



CARVALHO, Cosmerina de Souza, CRUZ, Lilian Moreira e COELHO, Livia Andrade. As interfaces de atividades com o uso das tecnologias digitais nos livros didáticos: tensionamentos e perspectivas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidades**. v. 3, n. 8, p. 1-19, abr./jun. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. de 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e do professorado: uma mudança necessária**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v.16, n. 69, Jan/Mar, 1996.

MOREIRA, Antônio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. (orgs) ed. São Paulo, Cortez, 2002.

PACHECO, Lillian. PEDAGOGIA GRIÔ: ritual de vínculo e aprendizagem. **Presente! Revista de educação**/Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Ano 16 n. 4 (dez/2008). Salvador: CEAP, 2008 a.16, n. 63.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos (Casé Angatu). Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial!. In: MATTAR, S.; SUZUKI, C.; PINHEIRO, M. (Org). **A Lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectiva indígenas e afro-brasileiras**. São Paulo: ECA-USP, 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel. Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, jul. 2009.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LA ENTREVISTA PERIODÍSTICA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Dennis Castanheira¹

Introducción

Según Marcuschi (2008) y Bezerra (2017), el estudio de los géneros no es nuevo, pero recurrente y con distintos abordajes y variados desarrollos. En la literatura, en general, hay muchos trabajos que revisan los postulados de Mikhail Bakhtin y los asocian a las teorías lingüísticas actuales, sobretudo la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso en sus diferentes visiones.

Uno de los géneros que ha sido estudiado es la entrevista. Como argumenta Castanheira (2020), esa ya ha sido investigada por distintos profesionales de variados campos de conocimiento en relación a su circulación y a su constitución. En Lingüística y en Comunicación, hay algunos de gran importancia: Arfuch (1995), Marcuschi (2001), Schneuwly y Dolz (2004), Essensfelder (2005), Días-Bravo *et al.* (2013) y García-Gutiérrez (2013), por ejemplo.

De acuerdo con Noci (2000), la entrevista periodística es uno de los textos más novedosos del periodismo y sigue modelos y técnicas previamente establecidos, muchas veces con la idea de una proximidad con el posible lector. Además, según Noci (2000), la entrevista no es una simple transcripción de un diálogo hablado, ya que hay, en su construcción, un complejo proceso de elaboración.

En este trabajo, adoptamos un abordaje metodológico cualitativo bibliográfico y de investigación-acción para que sea posible revisar lo desarrollado y establecer propuestas. Esa opción es importante porque nuestro objetivo es establecer estrategias de enseñanza para las entrevistas periodísticas en clases de lengua portuguesa en los años finales de la escuela en Brasil.

Para eso, nuestro artículo se organizará de la siguiente manera: en la próxima parte, se presentarán los fundamentos teóricos sobre las temáticas aquí desarrolladas – los géneros y la enseñanza; posteriormente, se presentarán la caracterización de las entrevistas periodísticas y posibles estrategias de enseñanza; en fin, se presentarán las conclusiones y las referencias.

¹ Doctor en Lengua Portuguesa. Profesor e investigador en Universidad Federal Fluminense. Correo electrónico: denniscastanheira@gmail.com

Los géneros y la enseñanza

Según Bakhtin (1997[1979]), los géneros son formas con relativa estabilidad que pueden caracterizarse por medio de su tema, su composición y su estilo. En general, el contenido temático es lo dicho (y lo que se puede decir) en cada género, la composición es la construcción formal y el estilo está relacionado a los usos lingüísticos en el léxico y en la gramática. Aunque separados en muchos manuales técnicos, esos puntos están directamente conectados, visto que el enunciado tiene condiciones específicas en sus temáticas, estilos y composiciones en cada género.

De acuerdo con Marcuschi (2008), existen distintos abordajes en esos estudios en las investigaciones en el rededor del mundo, siendo algunos: comunicativo, social y histórico, funcional, retórico, crítico e interactivo. Por otro lado, para el autor, en el contexto brasileño, los abordajes bakhtiniano, funcional, swalesiano y más general son centrales. En este trabajo, vamos a elegir el abordaje más general, lo cual es definido como una tendencia teórica que une a distintos autores, una síntesis brasileña, muy relacionada con la enseñanza en las escuelas.

Bawarshi y Reiff (2013) atribuyen esa nueva tendencia a la publicación de documentaciones oficiales para la enseñanza en el Brasil, por ejemplo, los Parámetros Curriculares Nacionales. Aún sobre eso, Bezerra (2017) define el abordaje más general por la gran influencia de Bakhtin, el papel interactivo del lenguaje y la unión de visiones. En esos estudios, por lo general, hay una variación de etiqueta: algunas veces, los géneros son nominados discursivos y otras veces como textuales. Esa distinción está directamente relacionada con la diferenciación entre los conceptos de discurso y texto. En algunos abordajes, ese punto es central, sin embargo, en otros, no. En este artículo, defendemos, como Castanheira (2020), que texto y discurso no deben ser comprendidos como distintos, ya que el texto es un complejo proceso social, cognitivo y interactivo y no hay como delimitarlo apenas por su materialidad lingüística. Así, el texto es esencialmente contextual.

En la caracterización de los géneros, también es importante destacar su circulación. Según Marcuschi (2005), la difusión de textos está relacionada al funcionamiento de la sociedad. Entonces, hay géneros que están en variados contextos (listas y documentos, por ejemplo), pero otros están solo en situaciones específicas (sermones y clases, por ejemplo). Además, los géneros surgen e son utilizados ante las necesidades comunicativas y, por eso, con el desarrollo tecnológico, han surgido nuevos géneros (correos electrónicos, *chats*, etc.) que están relacionados con las prácticas actuales.

Por eso, históricamente, Marcuschi (2002) argumenta que hay cuatro fases: (a) la existencia amplia de los géneros hablados; (b) el surgimiento de los géneros escritos con el inicio de la escritura alfabética; (c) la expansión de la cultura impresa y de los géneros escritos; (d) el surgimiento de nuevos géneros, sobretodo por el comienzo y la ampliación de internet. Sin embargo, es importante registrar que mucho de los nuevos géneros son similares formal o funcionalmente a otros ya existentes, ya que hay transmutación de géneros. Con eso, un correo electrónico, por ejemplo, en su concepción inicial, era semejante a una carta.

El estudio de los géneros es de gran importancia para la enseñanza porque el texto y sus categorías son centrales en las clases de las escuelas. El estudio por medio de los géneros permite conocer el funcionamiento contextual, las temáticas más frecuentes, las estructuras de los textos y otros puntos relevantes. Con eso, será posible tener un conocimiento más amplio y realizar reflexiones diversas, lo que es necesario para una formación compleja e crítica.

En Brasil, con la publicación de algunos documentos oficiales (Parámetros Curriculares Nacionales, Orientaciones Curriculares Nacionales y Base Nacional Común Curricular, por ejemplo) en el final del siglo pasado y en este siglo, ese asunto se convirtió en uno de los principales en el país. Muchos materiales didácticos e investigaciones sobre el tema fueron hechos desde esa época, ya que su influencia es grande en la elaboración de propuestas y currículos.

La enseñanza por medio de los géneros es necesaria para la formación de lectores más consientes de las complejidades de los sentidos y de productores en mejores condiciones para confeccionar sus textos. Esa tarea no es fácil, visto que son muchos los desafíos didácticos, incluso el establecimiento de estrategias para la inclusión de un género en las clases. Por eso, en este artículo, se presentarán estrategias de enseñanza para el género entrevista para que este sea trabajado más exitosa en la escuela.

Estrategias de enseñanza de la entrevista periodística

Según Schneuwly e Dolz (2004), la entrevista es una práctica del lenguaje que sigue un patrón muy rígido con las expectativas de los participantes de la interacción. En ese sentido, los autores afirman que el entrevistador empieza y cierra la entrevista, hace preguntas, empieza nuevos temas, y el entrevistado contesta y sigue lo establecido en la situación comunicativa.

Noci (2000) defiende que la entrevista es de la tradición periodística anglosajona, basada en la información y con características distintas de la latina, generalmente relacionada a los textos de opinión. Según el autor, desde el siglo XVII, existen diferentes géneros en el periodismo, por ejemplo, ensayo, artículo de opinión, noticia, editorial y reportaje. Sin embargo, apenas

en 1836 se publicó la primera entrevista periodística en Estados Unidos y solo casi un siglo después con una concepción dialogada.

Por otro lado, de acuerdo con Noci (2000), la entrevista es, en cierto modo, semejante a los textos platónicos, aunque con muchas distinciones. En los textos de Platón, la expresión de opinión y el nivel de las entrevistas eran distintos, visto que en las entrevistas el interés está en lo que el entrevistado pueda decir y los participantes tienen funciones distintas. Además, Díaz-Bravo *et al.* (2013) defienden que el histórico de la entrevista, en sentido amplio, es relacionado a las confesiones religiosas y legales que se desarrollaran por medio de otros métodos clínicos e informativos.

De igual importancia es la influencia del habla en la constitución de entrevistas escritas. Conforme Noci (2000), esos textos no son una transcripción de una conversación, pero un complejo proceso de elaboración. De esa manera, su base es muy importante, porque

(...) en los géneros dialógicos escritos para ser leídos y no representados, aunque en estos, por supuesto, también haya artificio: es conocida la discusión acerca de Celestina (¿es una novela o una obra de teatro?), en la que la balanza se inclina del lado de los críticos que consideran que es una obra pensada para ser leída por un público culto. Su extensión rebasa evidentemente lo razonablemente representable. Los géneros dialógicos e incluso aquellos en que se incorpora la voz de los personajes, como todos los géneros por otra parte pero en contra de lo que más de uno pudiera suponer, son una convención, fruto de un refinado proceso de elaboración, que a su vez exige del receptor estar familiarizado con determinadas técnicas. De ahí que los géneros dialógicos estuviesen en un principio, salvo que se destinasen a la representación oral pública como el teatro, destinados a elites cultivadas y desde luego letradas. (NOCI, 2000, p. 138).

Esas reflexiones son importantes, porque la entrevista es un género constituido oralmente y transformado en escritura por medio de algunas estrategias. Muchas veces, para mantener la identidad discursiva, es necesario tener una gran atención en ese proceso para que no se pierda la identidad del contenido.

Además, Marcuschi (2001) defiende que los géneros de habla y escritura están en un *continuum*, con algunos con más características de un habla y otros de escritura, al contrario de una visión opuesta. Según Marcuschi (2001), el abordaje dicotómico no es bueno, ya que las distinciones en las características de los géneros de habla y de escritura son graduales. Las entrevistas, aunque sean escritas, muchas veces fueran hechas por medio del habla y después

cambiadas para una versión escrita. Así, se pueden percibir algunas marcas, dado que la nueva versión tiene que mantener el sentido del texto original.

De acuerdo con Hoffnagel (2002) y Merlinsky (2006), las entrevistas se caracterizan por: (i) la presencia de dos personas con funciones específicas (preguntar y contestar); (ii) la organización del pensamiento; (iii) la construcción subjetiva de la reflexión sobre la experiencia; (iv) la negociación de los sentidos. Por eso, hay una inestabilidad en este género, con preguntas que pueden bloquear los entrevistados.

Según Díaz-Bravo (2013), se puede hacer la entrevista de tres maneras: (a) con preguntas fijadas en orden y categoría combinada; (b) con las preguntas como un punto de partida pasible de cambio a lo largo de la interacción; (c) con las preguntas planeadas e hechas mientras se desarrolla la entrevista. La decisión de la estrategia utilizada es fundamental para seguir el propósito de la reunión y, por eso, no puede ser aleatoria.

Díaz-Bravo (2013) también afirma que la entrevista se divide en cuatro fases: la preparación de los objetivos y de las preguntas; la explicación de los objetivos al entrevistado; el desarrollo de las preguntas y de las respuestas; el resumen y la reflexión final. Así, la entrevista necesita estar planificada y bien organizada para que se respete su estructura y el desarrollo discursivo sea efectivo.

Como estrategias de enseñanza pueden ser adoptadas tres fases de trabajo: antes de leer el texto, mientras el texto es leído y después de leerlo. Sin embargo, para eso, hay que seleccionar las entrevistas que se utilizarán. En este artículo, las sugerencias son dos textos de la revista brasileña *Veja*: “Sou da família Queen” (Soy de la familia Queen) y “A internet é uma ilusão” (La internet es una ilusión).

En la primera etapa son estrategias posibles las preguntas de verificación del conocimiento sobre el género (si han leído o visto alguna entrevista, dónde, cuál, quién han sido el entrevistador y el entrevistado). Para hacer las actividades con el texto, también son necesarias, antes de leer el texto completo, la distribución de las entrevistas para los alumnos y las preguntas sobre el título y las partes del texto.

También es fundamental el estudio de la estructura y de las características del texto. Por esa razón, el profesor debe solicitar (a) la identificación de los nombres del entrevistador y del entrevistado; (b) la identificación de las partes de la entrevista; (c) la división de la entrevista en partes (título, presentación, habla del entrevistador y del entrevistado); (d) la explicación de la función de la primera parte; (e) la caracterización de las partes; (f) el resumen de los contenidos de las partes; (g) la identificación de la temática de la entrevista.

Después, debe hacer preguntas de interpretación, con cuestionamientos efectivos de comprensión. Para eso, los alumnos deben leer el texto sin hablar con los demás y después debe ocurrir una lectura colectiva.

En relación a la entrevista “Sou da família Queen”, algunas preguntas posibles son las relacionadas a (a) la descripción del significado de la palabra “queen”; (b) la descripción del conocimiento del estudiante sobre la banda “Queen”; (c) la explicación de la pertenencia a la familia de la banda; (d) la explicación del contacto del cantante con la banda y de su influencia en su carrera; (e) la motivación del título; (f) la explicación de la relación del entrevistado con Brasil.

En relación a la entrevista “A internet é uma ilusão”, algunas posibles preguntas están relacionadas con (a) la descripción de su relación con la internet; (b) la descripción de la (ausencia de) veracidad de los contenidos digitales; (c) la descripción de la profesión del entrevistado; (d) la explicación de la construcción de perfiles falsos en la internet; (e) la explicación del cambio profesional de Hugo Gloss a lo largo del tiempo y de sus motivaciones; (f) la motivación del título.

También es necesario resaltar, en la etapa textual, que las entrevistas periodísticas circulan en medios digitales e impresos. Aún es posible estudiar las características de los textos de las revistas para que haya un trabajo completo.

En la etapa final, es necesario caracterizar el género y los contenidos por medio de la síntesis de las ideas. Esa estrategia es fundamental para que los estudiantes tengan una visión amplia del discurso.

120

Conclusiones

Con base en las discusiones de este artículo, es posible concluir que la entrevista periodística es una temática muy importante para la enseñanza de lengua portuguesa, lo que incluye el contenido, el texto y su producción. Hay puntos de intersección relevantes entre esas prácticas de lenguaje que permiten nuevas reflexiones sobre la inserción de las entrevistas en las clases.

También es importante decir que, en este trabajo, revisamos estudios desarrollados que fueron esenciales para nuestra investigación, incluso en la caracterización de la entrevista periodística en distintas áreas del conocimiento. Además, destacamos que la lectura de trabajos de periodistas proporciona una visión más amplia, ya que abordan puntos teóricos y prácticos distintos a los de la Lingüística.

Luego, este artículo contribuye a los estudios de géneros y de educación por medio de reflexiones aplicables en las clases de lengua portuguesa en los años finales de la escuela en Brasil. En futuras investigaciones, existen algunos caminos: (a) la aplicación didáctica de las estrategias presentadas; (b) el estudio del abordaje de los materiales didácticos sobre el tema; (c) la expansión de las reflexiones para otros contextos de uso de este género.

Referencias

- ARFUCH, L. *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Traduzido por Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. p. 261-306.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Trad. B. G. Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BHATIA, V. K. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*. Bruxelles, v. 75, p. 629-652, 1997.
- CASTANHEIRA, Dennis. *Anáforas encapsuladoras e construção do gênero entrevista: análise textual-funcional*. 235 f. 2020. Tese (Doutorado em Letras (Letras Vernáculas)). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- CERQUEIRA NETO, J. C.; SANTOS, A. P. A entrevista como um gênero do discurso: conceitos e fundamentos. *Travessias*, Cascavel, v. 11, n.1, p. 244 – 269, jan./abr. 2017.
- DÍAS-BRAVO, L. *et al.* La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Inv Ed Med*. v. 7, n. 2, 162-167, 2013.
- GARCÍA-GUTIÉRREZ, A. Entrevistas periodísticas y textos declarativos: un procedimiento de análisis y recuperación documentales basado en modos de búsqueda pronominal. *El profesional de la información*, julio-agosto, v. 22, n. 4, pp. 315-325, 2013.
- HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 195-208.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-34.

MERLINSKY, G. La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebio*, núm. 27, diciembre, 2006, pp. 27-33. Universidad de Chile Santiago, Chile.

NOCI, J. D. Las raíces de los géneros periodísticos interpretativos: precedentes históricos formales del reportaje y la entrevista. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Barcelona, 2000, n. 6, 135- 152.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Traduzido por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das letras: 2004.

ENTRE OS CÂNONES E AS MEMÓRIAS MUSICAIS LOCAIS: UM CAMINHO PARA O ENSINO DE LITERATURA E APRECIÇÃO MUSICAL EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM UMA INSTITUIÇÃO BRASILEIRA

Fernando Lacerda Simões Duarte¹

Introdução

O reconhecimento de que o ensino de música no ambiente universitário se encontra em crise tem sido compartilhado em diversos autores (CASTAGNA, 2015; 2019; PEREIRA, 2014; QUEIROZ, 2019; 2020). Igualmente, o ensino específico da história da música faz parte desta crise, ora como legitimador de um discurso eivado de colonialidade, acerca de um repertório pretensamente universalista, ora como um processo extenso de crise do próprio método de ensino. O ensino reflete, em parte, o enquadramento de memórias históricas específicas, tendo a historiografia da música privilegiado, enquanto método, e não de maneira isenta ou inocente, a produção de obras musicais e as inovações estilísticas que elas traziam, sobretudo aquelas de autoria de compositores germânicos. Assim, a busca por uma identidade nacional germânica ainda no século XIX (POTTER, 2015) acabou por se refletir em grande parte da historiografia da música assimilada no Brasil.

Longe de buscar aprofundar análises acerca das raízes da crise do ensino de história da música e de seu impacto no ensino superior, este trabalho é um relato de experiência que traz a discussão para o âmbito de um curso técnico de nível médio, apontando as alternativas que propostas em três disciplinas de Literatura e Apreciação Musical, as quais têm sido ofertadas entre os anos de 2020 e 2022, dialogando, tanto quanto possível com os referidos autores, mas também com a noção de memória e identidade coletivas, em Joël Candau (2011) e a de cânones na história da música, em Carl Dahlhaus (2003).

As disciplinas de Literatura Musical em questão compõem os cursos técnicos de nível médio em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), os quais abrangem canto – coral, erudito e popular –, instrumentos de orquestra e de banda. O componente curricular é ministrado em quatro módulos e tem uma perspectiva historicamente linear, sendo o primeiro deles dedicado ao período que se desenvolve desde a Pré-História e Antiguidade até a música barroca vocal – que tem como termo final o ano

¹ Doutor em Música. Docente da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, Brasil. Contato: lacerda.lacerda@yahoo.com.br.

de 1750. O segundo módulo inicia com a música instrumental barroca (1600-1750), concluindo nos compositores românticos tardios ou da *Belle Époque*. Diferentemente do primeiro módulo, o programa de ensino – mormente baseado em *Uma breve história da música*, de Roy Bennett (1986) – passa a contemplar algo acerca da música colonial, imperial e dos primeiros anos da República no Brasil, porém de maneira separada da Europa. Em ambos os módulos nada se discute acerca da América Latina e muito pouco acerca da Península Ibérica – basicamente, dois compositores renascentistas e um Romântico. Os módulos semestrais foram organizados de maneira ao primeiro corresponder ao segundo semestre do curso, o segundo, ao terceiro semestre e os dois últimos, ao quarto e último semestre. O terceiro módulo de Literatura e Apreciação Musical contempla a música “erudita” do século XX, enfocando, sobretudo, as vanguardas europeias, cabendo ao Brasil e especificamente ao Pará, duas ou três aulas. Já o quarto módulo é dedicado à música popular. Neste trabalho, é descrita e analisada a proposta de ensino dos módulos I a III do referido componente curricular.

Ensejaram as propostas de ensino e, por consequência, a redação do presente trabalho, as seguintes questões: quais as memórias privilegiadas (cânones) e quais os esquecimentos e silêncios dentro da abordagem proposta no componente curricular Literatura e Apreciação Musical (I a III)? Quais alternativas podem ser encontradas de maneira a aproximá-lo das práticas musicais pretéritas em âmbito nacional e regional? Como localizar os dados para poder proceder ao ensino de tais memórias? As respostas a tais questões serão abordadas doravante.

Para que a descrição e análise possam ser, contudo, devidamente aclaradas, parte-se de uma breve discussão acerca da construção de cânones na história da música, dos interesses aos quais esses cânones servem, de uma eventual identidade coletiva dos músicos “eruditos” que se baseia em uma perspectiva eurocentrista imaginada, além da noção de colonialidade interna e alguma perspectiva decolonial no ensino de música. Em seguida, parte-se especificamente para o relato do processo de ensino aqui enfocado e, por fim, para o papel da pesquisa arquivística no deslocamento de uma abordagem baseada em obras para outra baseada nas práticas musicais locais e o papel da pesquisa na reconstrução de uma história da música aparentemente estanque e monolítica.

Cânones, esquecimentos e colonialismo

O componente curricular Literatura e Apreciação Musical ofertado aos cursos técnicos de nível médio em Música da EMUFPA reproduz o modelo de historiografia da música encontrado nos principais manuais sobre o tema. Nele, é enfatizada, contudo, a audição das

obras consideradas mais representativas de cada período histórico, buscando reconhecer nelas elementos musicais específicos tais como melodia / temas musicais, textura, ritmo, técnicas composicionais, além de aspectos contextuais que são muito menos centrais. Tal modelo é organizado cronologicamente, tendo a criação musical (composição) no centro da abordagem e as inovações técnico-estilísticas, como elemento propulsor das mudanças. A escrita da história da música carrega consigo, portanto, uma noção subjacente de progresso técnico no campo da criação ou da “lógica musical” (DAHLHAUS, 2003, p. 20-21), e tende a desconsiderar os usos do repertório – tais como as continuidades ou manutenções, os descartes e resgates intencionais de obras ou gêneros – nas práticas musicais. Ademais, há de se observar as implicações de um aparente apartamento dos eventos históricos contido na noção de obra artística, como se esta prescindisse de seu tempo ou de alguma adequação inescapável às demandas do tempo presente, que não necessariamente aquelas observadas ao tempo de sua criação:

O conservadorismo torna-se historicismo quando o prolongamento do passado no presente é submetido a uma reflexão da qual surge a ideia ou o sentimento de que o passado – justamente em sua caducidade, e não porque uma substância permaneça invariável – representa um aspecto essencial ao presente. O reconhecimento histórico analisado por uma obra musical no contexto da época de sua aparição deve ser inequivocamente assimilado pelas experiências estéticas, ao invés de ser excluído delas pela abrupta diferença de categoria entre o caráter de documento e o de obra. A consciência do passado não é o oposto da atualização estética, mas um elemento que faz parte dela (DAHLHAUS, 2003, p. 87, tradução nossa).²

Para além do aspecto temporal, os aspectos geográfico e cultural devem ser observados, bem como as relações de poder muitas vezes normalizadas que emanam da desigualdade de tratamento dispensado a diferentes repertórios:

² “El conservadurismo pasa a ser historicismo cuando la prolongación del pasado en el presente es sometida a una reflexión de la cual surge la idea o el sentimiento de que el pasado - precisamente en su caducidad, y no porque una sustancia se mantiene invariable - representa un aspecto esencial del presente. El reconocimiento histórico analizado por una obra musical en el contexto de la época de su aparición debe ser asimilado sin ambages por las vivencias estéticas, en lugar de ser excluido de éstas en razón de la abrupta diferencia de categoría entre el carácter de documento y el de obra. La conciencia del pasado no es lo opuesto a la actualización estética, sino un elemento que forma parte de ella”.

[...] a chamada “história universal da música” começa a ser contada de forma mais contundente a partir da idade média na Europa, como se o resto do mundo e os períodos que antecedem tal época fossem somente pano de fundo para a história da “música verdadeira”. Isso implica dizer que, na história consolidada pela colonialidade, a produção musical de culturas outras, não europeias ocidentais, e de épocas que antecedem a modernidade (mesmo considerando que a produção europeia da idade média é evidenciada com certo valor no [sic] livros de história [sic] da música), foram violentamente negadas como música ou, pelo menos, como “música boa”. Com base nesse paradigma excludente do saber do outro, foi constituída a base de inserção da música nas instituições de ensino do Brasil (QUEIROZ, 2019, p. 5).

Note-se, contudo, que mesmo a noção de Europa é bastante restrita, não contemplando, em grande parte dos currículos brasileiros, aqueles passados musicais com os quais a música praticada outrora no país tivesse maiores vínculos: as práticas e repertórios da Península Ibérica ou mesmo da América de dominação espanhola. Pelo contrário, o destaque dado a territórios modernamente compreendidos na Itália, Alemanha, Áustria, França e Inglaterra denotam aspectos de uma suposta universalidade musical, a qual se naturaliza nos currículos de maneira a minimizar relações de poder ou opções envolvidas na seleção de memórias específicas.

Sob tal perspectiva, a colonialidade pode ser definida como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação. Na prática, sendo constitutiva da força da modernidade no mundo atual, a colonialidade representa a ascensão da Europa sobre o mundo desde o século XVI e a imposição de sua história e das suas formas de conceber a sociedade como uma referência universal (QUEIROZ, 2020, p. 157).

Longe de ser um dado objetivo, fruto das ausências em outras regiões do planeta, a ênfase em determinados territórios europeus é uma escolha, um enquadramento de memória compartilhado entre os músicos. Considerando que as memórias coletivas servem, segundo Candau (2011), à legitimação de identidades compartilhadas em um grupo, a ênfase no repertório de regiões tão restritas apenas reafirma aquilo que pode ser observado nas grandes salas de concerto do país: o repertório considerado de “obras primas”, dignas de serem performadas, é constituído basicamente de compositores do Barroco tardio, do Classicismo

– sobretudo, os de língua germânica – e do Romantismo – com uma divisão dos programas entre germânicos, italianos e alguns compositores do leste europeu. Obras de compositores mais antigos acabam por ficar circunscritas aos grupos de câmara de “música antiga”, que se valem dos procedimentos e métodos da interpretação historicamente informada, e as dos mais recentes – especialmente dos movimentos de vanguarda do século XX –, a ambientes frequentados por especialistas. Assim, a História da Música e a Literatura e Apreciação Musical, tal como estabelecidas nos cursos de Música, apenas reforçam um esforço no sentido de conservar identidades musicais anacrônicas, constituídas em torno de cânones.

O cânone do qual parte a historiografia musical – um cânone que ela não fixa, mas encontra já prefigurado – foi transmitido pela tradição. E esse estado de flutuação entre uma "relação de valores", que é um objeto, e uma "valorização" que representa uma ação, parece característico da tradição. O cânone constitui, por um lado, uma resistência contra a qual a crítica histórica se desgasta em vão e, por outro, um suporte do qual não pode prescindir. (Um historicismo que conseguisse penetrar completamente na tradição se privaria da substância de que se alimenta.) A historiografia da música é, por si só, incapaz de fundamentar juízos estéticos que possibilitem a separação entre o que é essencial e o que não é. Para não se afogar no caos de fatos e relações arbitrariamente construtíveis, o historiador precisa de uma norma imposta "de fora". (Além da impossibilidade lógica de derivar princípios normativos de princípios descritivos, a diferença entre a essência estética da música como obra e a existência histórica como "documento", impede o historiador – desde que permaneça dentro dos limites de seu *métier* – de fazer juízos decorrentes da experiência musical na situação estética de quem se esquece do mundo e de si mesmo ao mergulhar numa obra. Pode e deve estabelecer "relações de valor", mas justificar "valorizações" não lhe compete). Por outro lado, a historiografia depende de diferenciações estéticas para determinar o que pertence à história e o que não pertence (DAHLHAUS, 2003, p. 120-121, tradução nossa).³

³ “El canon del cual parte la historiografía musical – un canon que ella no fija sino que ya encuentra prefigurado – fue transmitido por la tradición. Y parece característico de la tradición ese estado de fluctuación entre una "relación de valores", que es un objeto, y una "valoración" que representa una acción. El canon constituye, por una parte, una resistencia contra la cual se desgasta en vano la crítica histórica y, por otra, un sostén del cual no puede prescindir. (Un historicismo que lograra penetrar por completo en la tradición se privaría de la sustancia de la cual se alimenta.) La historiografía de la música es, de por sí, incapaz de fundamentar juicios estéticos que hagan posible la separación entre lo esencial y lo no esencial. Para no ahogarse en el caos de hechos y de relaciones arbitrariamente

A consciência da existência de um cânone, um rol de obras e compositores que foram elevados, a partir de valorações estéticas feitas em outros tempos, pode conduzir ao questionamento dos esquecimentos que esse mesmo cânone produz. Há, por certo, quem ainda hoje defenda esse cânone e uma tradição tradicionante (CANDAUI, 2011), legitimadora do *status quo*, por se julgar totalmente contemplado por ela. Prova disto é a manutenção do que Marcus Pereira (2014, p. 93-94) denominou o *habitus conservatorial*, sobre o qual se assenta uma tradição que tem como características: o ensino aos moldes do ofício medieval, com um mestre de ofício que transmite aos discípulos o conhecimento; a formação de um músico professor ao final do processo educativo; o individualismo no processo de ensino; o poder concentrado nas mãos do professor; a supremacia absoluta da música erudita de tradição escrita; a primazia da performance; o desenvolvimento técnico com vistas ao virtuosismo vocal ou instrumental; e o caráter seletivo de estudantes baseado na noção de talento.

O modelo de ensino vigente ainda hoje nos cursos superiores em Música no Brasil – nas licenciaturas e, tanto mais, nos bacharelados – reafirma uma tradição musical importada para o Brasil, sobretudo, no século XIX, e que permanece até o presente. Nesta concepção da atividade-fim do discente quando egresso, os cânones são reforçados e a diversidade, diminuída, sob o peso de uma tradição tradicionante. Essa tradição que “engessa” também reproduz desigualdades, sejam elas regionais, de raça, mas também de sistemas culturais – e, especificamente, repertórios musicais – considerados mais dignos de serem estudados que outros, o que remete à noção de colonialidade interna:

A conformação do campo de estudo sobre as produções musicais no Brasil tem sido mais intensa nos grandes centros. Mesmo que algumas localidades estejam ativas, elas não são consideradas como representativas da cena em contexto nacional. Firma-se, dessa forma, uma relação de poder entre localidades/produções dominantes no contexto nacional, que podemos chamar de *colonialidade interna*, termo cunhado por Nelson Maldonado no contexto do grupo Modernidade Colonialidade. Nelson Maldonado propõe que com a *colonização* cria-se e perpetua-se a *colonialidade*

construibles, el historiador necesita una norma impuesta "desde afuera". (Además de la imposibilidad lógica de derivar principios normativos de principios descriptivos, la diferencia entre la esencia estética de la música como obra, y la existencia histórica como "documento", impide que el historiador – mientras permanezca dentro de los límites de su métier – emita juicios surgidos de la experiencia musical en la situación estética de quien se olvida del mundo y de sí mismo al sumergirse en una obra. Puede, y debe, establecer "relaciones de valores"; pero justificar "valoraciones" no es de su incumbencia.) Por otra parte, la historiografía depende de diferenciaciones estéticas para poder determinar qué pertenece a la historia y qué no.”



interna, ou seja, os mecanismos de *colonialidade* vividos entre nações é reproduzido internamente nos países, nas cidades, no local, acentuando-se as diferenças étnico-raciais e classistas (NEIVA, 2020, p. 2).

Se pensada no âmbito da seleção do repertório nas grandes salas de concerto, para além de um cânone nacional ou local, pouco se performa as obras de compositores brasileiros e, sobretudo, de latino-americanos. Assim, os próprios sujeitos que têm sua produção musical invisibilizada reforçam o modelo que cria e mantém a invisibilidade.

No âmbito das disciplinas de carácter histórico, uma alternativa à tradição tradicional e à colonialidade interna que sustenta referenciais culturais eurocentristas pelos próprios sujeitos nativos, pode estar em buscar apontar, além das relações de poder que geraram e sustentam os cânones, a diversidade de compositores(as), obras, especialidades e sonoridades a serem descobertas.

Um olhar para além dos cânones

O ponto de partida para as disciplinas de Literatura e Apreciação ministradas pelo autor deste trabalho sempre foi a noção de cânone, evidenciando os compositores europeus que o compõem, ao partir das memórias dos próprios discentes. Os nomes foram, quase invariavelmente, os mesmos, lembrados em todas as turmas: Vivaldi, Haendel, Bach, Mozart, Haydn, Beethoven, Brahms, Schubert, Schumann, Verdi, Mahler e Chopin. O exercício foi repetido a cada novo módulo da disciplina, uma vez que havia discentes que, em razão da pandemia de COVID-19, não haviam dado prosseguimento aos estudos em formato virtual e que, portanto, não teriam tido contato anterior com a explicação acerca dos cânones. Acerca da história da música no Brasil, foram reproduzidos, basicamente, nomes canônicos em âmbito nacional e no estado do Pará: Carlos Gomes, Heitor Villa-Lobos, Waldemar Henrique e Wilson Fonseca. O nome do pianista e compositor Altino Pimenta (1921-2003), que foi diretor da EMUFPA, sendo reiteradamente executado em atividades artísticas da escola, também foi apontado pelos estudantes. Uma vez constatada a existência de um panteão de compositores – propositalmente comparado, nos *slides* da aula, a uma ilustração do panteão de deuses gregos –, os discentes foram confrontados com nomes de compositores e compositoras do Renascimento europeu, coloniais brasileiros e uma série de compositores atuantes no Pará entre fins do século XIX e a primeira metade do século XX. Ademais, os nomes de Luigi Bordèse (1815-1886) e Jacques-Louis Battmann (1818-1886), demonstrados, que demonstramos, em nossa investigação doutoral (DUARTE, 2016), terem sido executados em igrejas católicas de grande parte do Brasil na primeira metade do século XX, se revelaram totalmente desconhecidos – o que também se observou, por

questionamento semelhante, entre graduandos, graduados e pós-graduandos que não atuam diretamente com a pesquisa arquivística da música.

Nas aulas iniciais de cada turma em cada módulo, ficou estabelecido que os discentes teriam a primeira atividade avaliativa em forma de trabalho escrito, a ser realizado em duplas ou trios, e que deveria versar sobre compositor(a) fora do cânone e comentários a partir da audição de suas obras. No primeiro semestre em que ministramos o componente – nas quatro turmas de Literatura e Apreciação Musical II –, propusemos nomes de compositores não-canônicos para cada turma. A partir do segundo semestre atuando no mesmo componente – Literatura e Apreciação Musical I e, somente no segundo semestre de 2022, no terceiro módulo da disciplina –, deixamos o rol de compositores livre e fomos surpreendidos por compositores cuja obra até então desconhecíamos, revelando a eficiência de aliar a pesquisa ao ensino na proposta didática em tela.

De maneira a acompanhar o conteúdo cronológico dos sucessivos módulos de Literatura e Apreciação Musical, é possível apontar algumas iniciativas no sentido de ir além dos cânones ou de uma abordagem solidificada que se baseasse exclusivamente nos manuais. A primeira delas foi, ao abordar a Pré-História, trazer para a discussão de um artigo acerca da arqueologia musical na Amazônia, ou seja, de estudos musicais aplicados a vestígios de ocupação humana na região que possivelmente poderiam ter sido utilizados em práticas sonoras, além de um catálogo recentemente publicado pelo Laboratório de Etnomusicologia da Universidade Federal do Pará, de sua coleção de réplicas de tais achados arqueológicos.

Quanto à Idade Média, ao Renascimento e ao Barroco, além do canto-chão gregoriano, foram apresentadas outras expressões do canto cristão, tais como o canto bizantino, o mozárabe, o copta e o ambrosiano. Ademais, buscou-se trazer também compositoras, tais como Hildegard Von Bingen, Maddalena Casulana, Francesca Caccini e Barbara Strozzi, além de alguma diversidade religiosa para além do Cristianismo, ao abordar as obras de Salomone Rossi. A aproximação da história da música na Península Ibérica e do Brasil ficou evidenciada nas discussões em torno dos vilancicos, sejam aqueles registrados em códices recolhidos a acervos europeus, seja *Matais de Incêndios*, obra registrada em manuscritos musicais localizados na cidade paulista de Mogi das Cruzes, cujas fontes serviram de preenchimento para as capas de livros forais.

A cada novo período histórico, foram apontados os principais acontecimentos gerais e musicais no mundo, no Brasil e na região Amazônica, enfatizando, por exemplo, entre a segunda metade do século XVI e a primeira do XVII, a elevação da Bahia a bispado e a consequente instituição de um cargo de organista para a catedral, o início da dominação europeia para fins de colonização na Amazônia, por franceses e portugueses – sucedendo as incursões neerlandesas para a exploração de recursos naturais –, mas também a presença de

um organeiro de nome João Xaver Traer em Belém do Pará, cuja obra escultórica ainda hoje adorna o convento de Santo Alexandre na cidade.

Já a América que esteve sob a dominação espanhola é rememorada não apenas na apresentação de compositores do México e outros países, mas também no papel que a impressão de música pode ter representado em termos de impacto para a preservação de fontes. Ainda neste sentido, foram citados os possíveis impactos da Reforma Geral Eclesiástica, ocorrida em Portugal, no ano de 1834, e os da proibição aos noviciados no Brasil, em legislação de 1855. Sobre as reduções jesuíticas, foi apresentada a obra *Adagio para cordas, órgão e oboé*, de Domenico Zipoli, comparando-a com o tratamento musical dado por Ennio Morricone ao seu *Gabriel's oboe*, tema do filme *A missão*.

Ao abordar a passagem do Renascimento ao Barroco e o surgimento da ópera e dos oratórios, foram comentadas ainda as fontes de libretos de óperas recolhidos à Biblioteca Fran Paxeco, do Grêmio Literário e Recreativo Português do Pará, que foram tema de um de nossos trabalhos (DUARTE, 2020).

Outro objetivo foi aproximar temporalmente as práticas ocorridas no Brasil, América Latina e Península Ibérica daquelas que ocorriam na Europa, e não tratá-las como se fossem universos radicalmente separados, reiniciando uma sequência cronológica ao abordar o Brasil. Obviamente, foram tomados os devidos cuidados para não sugerir confusões estilísticas entre o repertório europeu e o local. Isso tanto se aplica a *Hanaçpachap cussicuinin*, de autoria anônima, constante do livro *Ritual Formulario, E Institución de Curas*, sistematizado padre Juan Perez Bocanegra (1598-1645), da Terceira Ordem Regular de São Francisco, em 1631, quanto a Joseph Boulogne (1745-1799), o *Chevalier de Saint-George*, nascido Baillif é uma comuna francesa na região administrativa de Guadeloupe, que ficou conhecido como o “Mozart negro”. Aplicou-se ainda à comparação entre a “Estética do Impreciso e Paradoxal”, de Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), músico alemão radicado no Brasil, e as propostas técnicas e estéticas de John Cage (1912-1992).

Para compreender as continuidades e rupturas do tecido histórico, bem como os resgates intencionais de determinadas técnicas, foram trazidas obras corais do compositor estadunidense Eric Whitacre (2012) para demonstrar elementos técnicos e estilísticos da música renascentista hibridados com elementos da música popular, como é o caso da harmonia baseada nas gravações da banda inglesa *Queen* (2008). Por outro lado, buscou-se também trazer também manifestações musicais da religiosidade popular no Brasil, apontando-lhes as raízes medievais – devoção ao Divino, associada às folias e às músicas de caixeiras – ou a manutenção de técnicas de harmonização improvisadas muito semelhantes ao *falsobordone* italiano renascentista (THE MARIAN CONSORT, 2021) nas ladainhas em

língua latina entoadas na comunidade da Juaba, na cidade de Cameté, interior do estado do Pará (SELO MUNDO MELHOR, 2020).

Fez-se constar no conteúdo de Literatura e Apreciação Musical II algumas práticas musicais de função religiosa com matriz africana, que se desenvolviam nas irmandades de africanos escravizados e seus descendentes, no Brasil, durante a colônia e o império: ainda que não tenham restado vestígios sonoros ou musicográficos do repertório e suas performances, relatos de viajantes e outros documentos deram conta delas.

Já em Literatura e Apreciação Musical III, foram propostas ainda imersões nas técnicas composicionais, seja na criação de séries dodecafônicas e seu uso, seja na execução de música intuitiva ou ainda através de notação alternativa, muito semelhante àquela planimétrica, desenvolvida por J. H. Koellreutter.

Em suma, o caminho proposto para que o conteúdo do componente curricular Literatura e Apreciação Musical fosse ministrado buscou evidenciar aos(às) discentes que a história da música é sempre uma seleção de fatos e obras musicais do passado e que nunca estará totalmente escrita, sendo possível ampliar ou restringir tais seleções, de maneira a manter uma identidade coletiva do ser “músico erudito” ou a questioná-la e ampliá-la, rumo a uma compreensão mais ampla das atividades musicais.

As memórias locais e um olhar para os acervos

A proposta para a realização das disciplinas de Literatura e Apreciação Musical I a III tal como descrito anteriormente somente foi possível graças a um processo de pesquisa arquivística em mais de cento e trinta cidades brasileiras. O papel da pesquisa arquivística no deslocamento de uma abordagem baseada em obras para outra baseada nas práticas musicais locais e o papel da pesquisa na reconstrução de uma história da música aparentemente estanque e monolítica.

A pesquisa empreendida se refletiu ainda na constatação do risco de perecimento de documentos musicográficos em diversas regiões do país, o que implicou ao menos uma aula que visava a conscientização, especialmente dos alunos do curso de banda, para a necessidade de conservação preventiva dos documentos.

Para ilustrar o risco de perecimento de documentos que permitem o conhecimento histórico das práticas musicais locais, foi trazido à baila ainda o caso dos dois volumes de manuais de canto-chão dos frades mercedários da Província do Grão-Pará impressos ainda no século XVIII. Embora os dois volumes sejam parte do registro das práticas musicais locais, os exemplares conhecidos não se encontram em Belém do Pará: um exemplar do primeiro volume foi adquirido em Portugal pelo historiador Vicente Salles, ao passo que o único

exemplar conhecido do segundo volume até o momento se encontra na Sessão de Obras Raras da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, tendo sido localizado pelo musicólogo André Alves Gaby. Ademais, foram trazidos para as aulas parte dos resultados do trabalho de pesquisa de um acervo bibliográfico e documental na Sé de Belém, no qual o Laboratório de Documentação Musical da UFPA – sob coordenação do autor deste trabalho – esteve envolvido.

Há de se evidenciar, neste ponto, que Belém foi, por algum tempo, a capital do Estado Ultramarino do Grão-Pará e Maranhão, colônia diversa do Brasil. O território foi marcado por ao menos dois grandes ciclos econômicos, que resultaram em adensamento urbano e, possivelmente, o incremento das práticas musicais. O primeiro deles esteve relacionado às chamadas drogas do sertão: guaraná, salsa, urucum, baunilha, castanha-do-pará e, principalmente, cacau. Ademais, o intenso comércio de seres humanos na praça do Maranhão colaborou para o enriquecimento de parte da elite local. A expansão econômica e populacional decorrente do ciclo das drogas do sertão parece explicar a razão para, além dos trabalhos de missionação – e, conseqüentemente, das práticas musicais – realizados por carmelitas, franciscanos, jesuítas e mercedários, Belém tenha sido elevada a bispado ainda em 1719, apenas quarenta e dois anos após o bispado do Maranhão e mais de duas décadas antes de Mariana, em Minas Gerais, onde viria a se desenrolar o Ciclo do Ouro.

O segundo ciclo econômico da região se deu aproximadamente entre as décadas de 1880 e 1910, tendo o látex ou a borracha como o principal produto de exportação. Esse ciclo exitoso, mas profundamente desigual entre diferentes estratos econômicos da população, conduziu a uma *Belle Époque* local, na qual a cidade foi reurbanizada e marcada por um sem número de edificações de traços *Art Nouveau*. Nesse contexto, o trânsito internacional de músicos foi estimulado, tornando Belém e Manaus palcos de turnês, em seus imponentes teatros de forte inspiração europeia. Um deles é o Theatro da Paz, que, juntamente com o Conservatório Carlos Gomes – ainda hoje em pleno funcionamento, embora tenha passado por um período de descontinuidade de suas atividades ainda no entresséculos – acabou por firmar uma tradição da música erudita na cidade que ainda hoje pode ser observada.

Observar os vestígios arquitetônicos de espaços ligados às práticas musicais do passado e conhecer parte da história de tais práticas conduz inevitavelmente a uma questão: quanto do repertório praticado no período foi preservado? Existe quantidade de documentos musicográficos capaz de refletir a intensidade das atividades musicais dos dois grandes ciclos econômicos da Amazônia? A resposta certamente será menos positiva que se poderia esperar, contudo, nem todo o repertório se perdeu, tendo sido conservadas ainda muitas fontes nas cidades de Belém e de São Luís, no estado do Maranhão, nos acervos Vicente

Salles – recolhido à Biblioteca do Museu da Universidade Federal do Pará – e João Mohana – recolhido ao Arquivo Público do Estado do Maranhão.

Se o movimento decolonial que se encontra em curso em grandes instituições museais europeias propõe a repatriação de obras para as antigas colônias, localmente, é possível dizer que a pesquisa arquivística tem conduzido, ainda que timidamente, à restituição do próprio passado musical local. Um dos desdobramentos mais significativos neste sentido foi a proposição, por parte dos(as) discentes da disciplina de Literatura e Apreciação Musical II, no primeiro semestre de 2022, de serem praticadas obras relativas ao passado musical na Amazônia. A atividade então centrada nos instrumentos de cordas dos participantes da disciplina acabou por se transformar em uma Orquestra de Câmara do Laboratório de Documentação Musical da UFPA (OrCam/DoMus), que já chegou a apresentar, em concerto, motetos de passos compostos por Vicente Ferrer de Lyra (ca.1796-1857), compositor lusitano que passou a atuar como mestre-de-capela na Sé do Maranhão, na década de 1820, além de um *O Salutaris* da compositora francesa Marcelle Guamá, composto quando de sua estadia em Belém. Ademais, o concerto contemplou também arranjos de canções litúrgicas que ainda hoje são entoadas na igreja onde foi realizado (DOMUS / UFPA, 2022). Longe de ser iniciativa inédita, a OrCam/DoMus se aproxima da proposta do projeto Sarauparauara, que também é desenvolvido na EMUFA. Este enfoca, contudo, o repertório paraense, ao passo que aquela, a produção musical, sobretudo de função religiosa, na Amazônia.

Considerações finais

Em resposta aos problemas que ensejaram as práticas pedagógicas aqui analisadas, mas também a redação deste trabalho, é possível afirmar que existe um cânone musical em torno de cerca de uma dezena de compositores europeus dos períodos Barroco, Clássico e Romântico, que são certamente os mais executados nas salas de concerto no Brasil. Longe de ser simples coincidência, a formação deste cânone remete à tradição musical europeia, que também procedeu a seleções, privilegiando a produção musical de determinados países em detrimento de outros. Tal seletividade acaba por se refletir e se acentuar quando se pensa no conteúdo programático de componentes curriculares ligados à história da música ou, neste caso, à Literatura e Apreciação Musical. Além dos cânones que integram uma suposta “música universal”, existem cânones de abrangência nacional e mesmo local.

A existência dos cânones implica, pela via da alteridade, esquecimentos de obras e compositores considerados “menos bons” ou menos dignos de serem rememorados. Em nível internacional, este rol abriga aqueles que atuaram na Península Ibérica e na América

Latina – o que inclui, por óbvio, o Brasil. Contestar os silêncios e esquecimentos de maneira não-dualista – sem deixar de abordar, portanto, o cânone – implica um incremento à diversidade da produção musical, mas também uma busca pelo resgate das memórias musicais regionais – da América Latina –, nacionais e locais.

Ao longo do trabalho foram descritas algumas alternativas encontradas para superar o enfoque exclusivo nos cânones e o conseqüente reforço ao *status quo* de uma identidade musical coletiva “erudita” que prescindiria de um olhar crítico dos discentes anterior à adesão a ela, justamente por ter sido naturalizada em uma história da música aparentemente acabada e monolítica, cujas valorações foram naturalizadas. As ações acabaram por passar pela reflexão acerca da própria construção da historiografia da música, pelo estímulo à pesquisa de compositores, mas também pela comunicação de resultados de pesquisa anteriores ao longo das aulas expositivas.

A opção por enfatizar compositores não-canônicos, especialmente ao lidar com os séculos XVII a XIX, os contextos da produção musical, bem como por buscar exemplos em práticas musicais amazônicas e por apontar os processos de construção da história da música – enquanto processos de pesquisa e seleção de memórias – despertou um olhar crítico por parte dos discentes, os quais já identificam as limitações dos programas de concerto existentes e têm buscado propor alternativas até mesmo para suas práticas profissionais. Ademais, a organização de uma orquestra de câmara para a performance do repertório sacro relativo à Amazônia aponta para uma dessas alternativas.

Finalmente, aponta-se como uma mudança positiva no currículo dos cursos técnicos de nível médio em Música da EMUPA a partir de 2023: o conteúdo de Literatura e Apreciação Musical deixará de ser cronológico e linear – reforçando uma ideia subjacente de progresso técnico –, para que se possa focar na apreciação musical como método, a partir de seleções específicas determinada pelo docente que a ministrará. Assim, a quantidade de módulos diminuiu de quatro para dois semestres. No novo currículo, será possível focar, por exemplo, a música produzida no Pará ou as semelhanças e particularidades observadas nos repertórios coloniais brasileiros e de outros países latino-americanos. Em outras palavras, o enfoque do componente curricular poderá passar dos cânones aos silêncios e esquecimentos, sem uma abordagem necessariamente dualista.

Referências

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

CANDAU, Jöel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.



CASTAGNA, Paulo. Raízes da crise no ensino de história da música: o caso de São Paulo. *In*: VERMES, Mónica; HOLLER, Marcos (org.). **Perspectivas para o ensino e pesquisa em história da música na contemporaneidade**. São Paulo: ANPPOM, 2019. p. 9-58.

CASTAGNA, Paulo. Dificuldades, reflexões e possibilidades no ensino da história da música no Brasil do nosso tempo. **Arteriais**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, Belém-PA, a. 1, n. 1, p. 147-157, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/2104>. Acesso em: 5 out. 2022.

DAHLHAUS, Carl. **Fundamentos de la historia de la música**. Barcelona: Gedisa, 2003.

DOMUS / UFPA - Laboratório de Documentação Musical. **Concerto Sant'Ana e Passos**. Playlist. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UGFEP88YSrM&list=PLmvJ-XM31YYPdh0CDfszaZIVeoblaEcqN>. Acesso em: 12 out. 2022.

DUARTE. Fernando Lacerda Simões. Patrimônio musical bibliográfico na Seção de Obras Raras da Biblioteca Fran Paxeco do Grêmio Literário e Recreativo Português em Belém do Pará: um estudo acerca de memórias e identidades em uma coleção especial. **Orfeu**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 444-480, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/17873>. Acesso em: 5 out. 2022.

DUARTE. Fernando Lacerda Simões. **Resgates e abandonos do passado na prática musical litúrgica católica no Brasil entre os pontificados de Pio X e Bento XVI (1903-2013)**. São Paulo, 2016. 495 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

NEIVA, Tânia Mello. “Eu não vou mais recuar. Qualquer um é o meu lugar” a trajetória de uma artista paraibana: Luana Flores. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 30., Manaus, 2020. **Anais [online]**. Manaus: ANPPOM, 2020. p. 1-10. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/30anppom/30CongrAnppom/paper/view/358>. Acesso em: 9 set. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina-PR, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 5 out. 2022.

POTTER, Pamela M. **A mais alemã das artes: musicologia e sociedade da República de Weimar ao fim da era nazista**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

QUEEN. **Queen – Bohemian Rhapsody (Official Video Remastered)**. Disponibilizado em 1 ago. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fj9rUzIMcZQ>. Acesso em: 10 ago. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas-SP, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., Campo Grande-MS, 2019. **Anais [online]**. Campo Grande: ABEM, 2019. p. 1-17. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/view/137>. Acesso em: 9 set. 2022.

SELO MUNDO MELHOR. **Ladainha em Latim na Vila da Juaba Cameté-PA out 2008**. Disponibilizado em 28 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XQFCuuj62ZU>. Acesso em: 10 ago. 2022.

THE MARIAN CONSORT. **How Allegri's Miserere should really sound | The Marian Consort**. Disponibilizado em 9 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h6hD8YtO5HI>. Acesso em: 10 ago. 2022.

WHITACRE, Eric. **When David Heard - Eric Whitacre (SHEET MUSIC)**. Disponibilizado em 4 nov. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQBNDnrS8HY>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BASES LEGAIS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA CRÍTICA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Alyne Crystina Alves Magalhães¹

Giliarde Benavinto Albuquerque Cavalcante Virgulino Ribeiro Nascimento e Gama²

Introdução

Este trabalho proporciona reflexões de pesquisa e desenvolvimento no ensino fundamental I de Palmas, capital do Estado do Tocantins da República Federativa do Brasil.

Inicialmente identificou-se a necessidade de analisar as bases legais a partir das concepções teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento a fim de identificar os conceitos subjacentes às políticas educacionais e sua adequação às etapas do desenvolvimento humano.

Pesquisar é o ato de procurar, diligentemente, respostas a indagações ou informações. Igualmente, o relato reflexivo contribui para a construção do conhecimento. Na Educação, a pesquisa deve ser uma atividade capaz de produzir um conhecimento “novo” a respeito de um determinado assunto, relacionando as informações obtidas por meio da empiria. Dois fatores são essenciais para que isso ocorra: o aluno deve ser sujeito da educação e, o professor, o mediador desse processo.

A prática da pesquisa, constatável na experimentação prática, e da busca pelo conhecimento reflexivo deve estar aliada ao processo educacional para que o aluno tenha mais autonomia no processo de aprendizagem, sendo capaz de desenvolver uma perspectiva crítico-reflexiva do conhecimento a partir das análises resultantes de seu hábito de experimentação.

O relato ora tratado busca verificar, reflexivamente, como as bases legais brasileiras estimulam esta percepção crítico-reflexiva e, também, como as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem se unem para desenvolver, ou não, este perfil autônomo e crítico.

Pois bem, para este relato, foram analisados o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/14) e o Plano Municipal de Educação da cidade de Palmas -TO (Lei nº 2.238/16). O

139

¹ Bacharel em Direito – UFT (Universidade Federal do Tocantins). Especialista em Ciências Criminais – UFT (Universidade Federal do Tocantins). Pesquisadora. E-mail: alynemagalhaes@uft.edu.br

² Doutorando em Desenvolvimento Regional (UFT). Mestre comunicacional e societário (UFT). Especialista em Criminologia, em Direito e Processo Penal, em Direito e Processo do Trabalho, em Direito e Processo Tributário. Bacharel em Direito (UFT). Professor de Direito (UNITINS). Pesquisador. E-mail: benavinto.gama@gmail.com.

primeiro Plano possui estrutura puramente organizacional, estipulando as diretrizes, metas e estratégias da educação nacional, do nível básico ao superior. Por sua vez, o segundo Plano dispõe sobre o ensino no município de Palmas, estipulando princípios e objetivos que vão desde as disposições gerais do tema à forma como devem ser executados tais objetivos de ensino, todos a corroborar para a suficiente experimentação e narrativa do relato.

Portanto, aqui tem-se um relato crítico-reflexivo sobre as práticas de pesquisa e desenvolvimento no ensino fundamental na cidade de Palmas – TO (do 1º ao 5º ano do Primeiro Ciclo).

Inicialmente, identificou-se a necessidade de analisar as bases legais (nacional e municipal) a partir das concepções teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento a fim de identificar os conceitos subjacentes às políticas educacionais e sua adequação às etapas do desenvolvimento humano no ensino fundamental da capital Palmas. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental com vistas a identificar o arcabouço teórico que trata do desenvolvimento e aprendizagem humanos.

Na sequência, foi feita uma análise documental das bases legais que sustentam as políticas educacionais brasileiras com o fito de verificar se as teorias em comento se encontram presentes nesta legislação e, em última análise, verificar se esta comunicação colabora para o pleno desenvolvimento do estudante como potencial pesquisador e/ou cientista em se considerando o ensino fundamental na cidade de Palmas - TO.

A experimentação possibilitou compreender as estruturas bases da aprendizagem para o desenvolvimento humano infantojuvenil em Palmas, resultando em prognósticos positivos de efetividade da norma base no município.

Teorias de aprendizagem e desenvolvimento

Aqui se abordam os pressupostos básicos dos principais teóricos que contribuiram para a compreensão dos aspectos relacionados à psicologia do desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem para, posteriormente, se analisarem as bases legais da educação no sentido de identificar as visões implícitas na legislação e sua relação com o incentivo à prática de pesquisa e desenvolvimento (P&D).

Jean Piaget – A criança é um ser dinâmico

Segundo Jean Piaget, a criança é concebida como um ser dinâmico, que a todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. Essa interação com o ambiente faz com que ela construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las



funcionar, pois a inteligência é um instrumento de adaptação do sujeito ao meio. As relações epistemológicas que se estabelecem entre o sujeito e o meio implicam um processo de construção e reconstrução permanente que resulta na formação de estruturas do pensamento, ou seja, o aprendizado (MORIN, 2001).

Portanto, é preciso considerar a distinção entre o fazer e o compreender para que a prática pedagógica tenha uma perspectiva reflexiva.

Assim, a escola deve partir dos esquemas de assimilação da criança (conhecimento prévio), propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

O teórico destacado valoriza o fracasso das ações como estímulos à tomada de consciência, com o sujeito da ação buscando novos métodos para a resolução dos pontos onde houve falha da adaptação.

Piaget divide o processo de aprendizagem em três noções, a saber: Esquema, Assimilação e Acomodação. Os esquemas são estruturas mentais referentes a um todo organizado, relacionado com uma estrutura cognitiva específica; a assimilação é a capacidade do sujeito de incorporar objetos da cognição à sua estrutura cognitiva; e a acomodação são reajustes ocorridos na estrutura para incorporar o novo objeto. (MORIN, 2001).

Quando o esquema de fato incorpora o novo objeto à sua estrutura preexistente ocorre o fenômeno da manutenção, e além destes anteriormente citados existe um mecanismo que talvez seja o mais interesse para a análise a ser realizada, que é o da regulação.

Mas qual o motivo de tamanha ênfase em determinado mecanismo no estudo do desenvolvimento cognitivo inter-relacionado à aprendizagem? Ora, se para Piaget regular é manter, modificar ou variar a ação seguinte em função dos resultados da ação anterior e tendo em vista que o enfoque de sua teoria está em uma abordagem ativa do sujeito, torna-se fácil compreender que este sujeito, diante da resistência do objeto efetua modificações em seus esquemas assimiladores para dar conta da nova ação que sentiu ser incapaz. Como resultado, surge desta experiência um sujeito mais capaz.

A partir de tal enfoque é possível perceber que Piaget mesmo não sendo pedagogo, contribuiu e muito para a elaboração de uma pedagogia ativa, uma vez que, calçou sua abordagem na ação (MORIN, 2001).

O teórico confere especial destaque à pesquisa espontânea do aluno, afirmando que toda verdade a ser adquirida seja reinventada por ele e não apenas transmitida. Desta forma, Piaget confere autonomia ao sujeito, seja ele criança ou adolescente, como modificador de seu próprio processo de desenvolvimento cognitivo, e completa dizendo que o conhecimento resulta de interações sujeito-objeto e não apenas do sujeito ou do objeto, isoladamente (MORIN, 2001).

Piaget, na obra em destaque, leciona que é a relação do meio escolar com todo esse processo de maturação que corrobora para a autonomia do sujeito, afirmando que a escola deve partir dos esquemas de assimilação da criança e do adolescente, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio e reequilíbrio sucessivos, conduzindo o aluno a novas descobertas e à construção do conhecimento. Enfatizando, assim, o papel substancial da escola no processo de desenvolvimento pessoal do aluno.

Por fim, Piaget entende que o processo de conhecimento se torna algo prazeroso se a proposta interessa de fato ao aluno. Para ele, os pequenos obtêm um rendimento escolar melhor quando o ensino se volta para seus interesses e suas necessidades, trazendo uma sensação de facilidade e diminuindo a fadiga (MORIN, 2001).

Perspectiva Behaviorista

Burrhus Frederic Skinner é reconhecido como o expoente da corrente teórica Behaviorista radical do início do século XX. Seus pressupostos são comumente tratados, atualmente, como defasados e inadequados ao processo de ensino-aprendizagem. Porém, como salienta Rodrigues (2012), as críticas estão associadas à uma análise rasa dos conceitos propostos por Skinner.

Talvez o ponto que origina maior crítica esteja relacionado à visão de homem e de ciência que embasam a teoria behaviorista. Skinner parte do pressuposto de que é possível estabelecer relações de causalidade para o comportamento humano, nos moldes das ciências naturais. Sua visão deve ser compreendida no contexto americano desenvolvimentista onde o conhecimento deveria ser pragmático e, ainda, pelo cenário da psicologia à época que debatia qual seria o objeto de estudo próprio da psicologia (CARMO e RIBEIRO, 2012).

Nesse contexto, Skinner propõe que se abandone as explicações “mentalistas” para o comportamento humano sob o argumento que ao recorrer aos construtos subjetivos para explicar, o comportamento recaía-se numa visão dualista onde seria precedido por alguma ação mental que o determinasse (BETTIO e LAURTENTI, 2018).

Skinner propõe que esse modelo seja abandonado em favor de uma visão na qual a causalidade do comportamento estaria relacionada à interação entre o organismo e seu ambiente, sendo que este é compreendido para além do ambiente físico externo, mas também como aquilo que Skinner denominou “ambiente privado”, ou seja, os fenômenos psicofisiológicos que ocorrem “debaixo da pele” (BETTIO e LAURTENTI, 2018).

De fato, ele utiliza o argumento de que pensamentos, emoções e sentimentos não seriam causas dos comportamentos, mas sim os próprios comportamentos, cuja diferença reside apenas em que não são diretamente observáveis, como o comportamento de caminhar, por

exemplo. Porém, ainda que não possam ser acessados diretamente, estes poderiam ser estudados através do comportamento verbal², ou seja, dos relatos sobre esses comportamentos encobertos (sentimentos, pensamentos, emoções).

A palavra chave da teoria de Skinner, portanto, é comportamento, sendo que este é tido como resultante da interação entre o indivíduo e o meio, e sua causalidade só pode ser compreendida levando-se em conta três níveis de análise: o filogenético, o ontogenético e o sócio cultural (CARMO e RIBEIRO, 2012). Apesar de não ter concebido uma teoria do desenvolvimento propriamente dita, sua visão sobre esse aspecto está implícita em várias de suas obras.

Para Skinner, a aprendizagem se dá através da seleção pelas consequências, ou seja, o indivíduo vai acrescentando comportamentos ao seu repertório à medida que estes produzem efeitos desejáveis ou indesejáveis. O aparato biológico que inclui as funções cognitivas básicas como memória, por exemplo, permite ao indivíduo distinguir as situações e antecipar resultados de suas ações, constituindo assim uma aprendizagem cumulativa mas, ao mesmo tempo, sujeita a alterações caso o ambiente varie e o comportamento deixe de produzir os efeitos desejados. Concentra-se na capacidade de estimular ou reprimir comportamentos, desejáveis ou indesejáveis. Na sala de aula, a repetição deve ser incentivada segundo ele, pois esta leva à memorização e assim ao aprendizado (CARMO e RIBEIRO, 2012).

Na teoria de Skinner o ensino é obtido quando o que precisa ser ensinado pode ser colocado sob condições de controle e sob comportamentos observáveis. Dessa forma, segundo Skinner, a aprendizagem concentra-se na aquisição de novos comportamentos. A aprendizagem ocorre através de estímulos e reforços, de modo que se torna mecanizada. De acordo com a teoria de Skinner, os alunos recebem passivamente o conhecimento do professor. É o chamado ensino por transmissão (CARMO e RIBEIRO, 2012).

Em sua visão, os comportamentos são obtidos pelo reforço - estímulo do comportamento desejado. O papel do professor é criar ou modificar comportamentos para que o aluno faça aquilo que o professor deseja. É adequada para cursos técnicos, especialistas e treinamentos ou, ainda, em atividades que visam ensinar conteúdo e tarefas que se apoiam na memorização e fixação dos conhecimentos. Para o autor, a compreensão do comportamento humano apoia-se em seu comportamento operante. Em seus últimos anos, Skinner atacou a psicologia

² O conceito de comportamento verbal inclui mais do que simplesmente a fala, mas todo comportamento que é desenvolvido numa “comunidade verbal” e que depende do reforço do ouvinte para ser desenvolvido. Esse conceito é a base para a compreensão das leis como regras que estabelecem o contexto para que determinados comportamentos ocorram.

cognitivista, afirmando que a educação é um modelo que se dá do meio para o indivíduo, e não o contrário.

O modelo Behaviorista de Skinner, em sua unidade conhecida como Behaviorismo Radical, é ainda muito popular, crescendo anualmente em relação ao número de estudiosos. Segundo ela, os fenômenos mentais devem ser discutidos como padrões de comportamento. Todo comportamento é fruto de um condicionamento, e assim não existem habilidades inatas nos organismos (CARMO e RIBEIRO, 2012).

Perspectiva teórica de Vygotsky

Ao contrário de Piaget que trabalha a relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem partindo de uma análise introspectiva do sujeito, Vygotsky possui uma abordagem histórica do tema, ligada às condições objetivas da organização social, considerando o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas do seu desenvolvimento (CORREA, 2017).

O teórico Vygotsky argumenta que tal desenvolvimento não é determinado por leis naturais de caráter universal, evidencia a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural.

Vygotsky defende a importância do conceito de mediação, pois acredita que a relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada. O mesmo destaca a dependência do desenvolvimento psicológico da criança em relação aos processos educativos e indica que o professor ao planejar seu trabalho pedagógico deve considerar que ele é um mediador da cultura socialmente valorizada, situando-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, possuindo como objetivo fazer com que o aluno se apoie na escola. (CORREA, 2017).

Logo, para Vygotsky em cada etapa de desenvolvimento psicológico da criança surge também uma nova formação central que configura um guia para uma nova base do processo de organização da personalidade, tendo sobre a contradição entre a capacidade atual da criança, suas necessidades e desejos e as demandas e possibilidades do ambiente, uma tendência de evolução psíquica.

Todavia, a ênfase do estudo de Vygotsky é o que se conhece como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é dividida em Zona objetiva e Zona subjetiva. A Zona objetiva reflete as funções psicológicas que precisam ser formadas ao longo de um determinado período etário para que se forme o período seguinte; já a zona subjetiva é a avaliação do estado atual da criança em relação às funções psíquicas necessárias à transição de um nível de desenvolvimento a outro (CORREA, 2017).

O mais interessante no que diz respeito à ZDP é a sua forma de identificação ou avaliação em uma criança, que ocorre por meio da observação da “imitação” de certas atitudes de um adulto por parte de uma criança, ou das próprias crianças umas em relação às outras.

(...) a imitação se torna possível porque as funções psicológicas em maturação são ainda insuficientes para sustentar um desempenho independente, mas desenvolveram-se o suficiente para que uma pessoa possa entender como servir-se das ações colaborativas de outra (CORREA, 2017).

Para o teórico, caso a criança não possua nenhuma capacidade de imitação é motivo de preocupação por parte dos pais ou professores, pois esta não estaria aprimorando a sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

Paulo Freire – Ensinar não é transferir conhecimento

Para Freire (2002), ensinar não é um mero ato de repassar conhecimento. A pedagogia deve deixar espaço para o aluno construir seu próprio conhecimento, sem se preocupar em repassar conceitos prontos, o que frequentemente ocorre na prática tradicional. Para o teórico, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, sendo que sem a curiosidade que move o aluno, que o inquieta, que o insere na busca, este nada aprende nem ensina.

O homem desenvolve relações entre ação e reflexão por meio da experiência concreta. Para Freire, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade-pesquisa. (FREIRE, 2002).

Nesse sentido, a educação deve ter um caráter “problematizador”, buscando ampliar os horizontes do educando. Segundo Freire (2002), é dever do professor e da escola respeitar os saberes prévios do aluno, tanto os histórico-culturais, quanto os construídos socialmente. E, através desses saberes do senso comum, torná-los críticos.

Análise das bases legais à luz das teorias no município de Palmas

Após tratar as bases legais da educação e as teorias da aprendizagem, não foi difícil identificar as teorias de aprendizagem naquelas, sobretudo no que diz respeito ao incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento científico.

No Plano Nacional de Educação, onde se lê:



Art. 2º São diretrizes do PNE:

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País (...).

A letra expressa da lei se encaixa perfeitamente nas teorias de ensino-aprendizagem com ênfase nas ciências, e as semelhanças não param por aí. Ao adentrar nas metas e estratégias educacionais, foi possível observar diversos artigos e incisos que caminham lado a lado com as teorias da aprendizagem, como a estratégia de número 1.9 da Meta 1 do PNE, a saber:

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e **cursos de formação para profissionais da educação**, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (...).

Também o PME em sua Meta 13 aduz:

META 13. Contribuir para a formação, em nível de pós-graduação, de 50% (cinquenta por cento) dos professores que atuam na educação básica no município de Palmas, sendo 30% (trinta por cento) destes em pós-graduação stricto sensu, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (**grifo nosso**).

146

Fragments estes que condizem com a Teoria da Aprendizagem por Transmissão de Skinner (CARMO e RIBEIRO, 2012), pois foca na qualificação do professor, que deve transmitir as ideias aos alunos, exercendo papel tutelar e autoritário sobre os conhecimentos científicos. Por outra via, tal incisos se assemelham aos conceitos de mediação de Vygotsky, que afirma que toda relação do homem com o meio era mediada, além de conferir aos professores o papel de mediadores em sua teoria (CORREA, 2017).

Em contrapartida, na Meta 2 do PNE é possível ler: 2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental; 2.12) oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades.

Tais estratégias possuem semelhanças com a teoria de Piaget que tem como enfoque o desenvolvimento cognitivo calcado na ação, conferindo destaque à pesquisa espontânea do aluno (MORIN, 2001).



Além do nexos entre as políticas educacionais e as teorias, foi possível perceber que muitas metas do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação em Palmas - TO estão intimamente ligadas aos Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) de cada instituição de ensino, para que possam de fato serem aplicadas, como por exemplo na Meta 3 do PNE:

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade (...).

Ademais, pode-se verificar que os mecanismos de ação que esta lei preconiza materializam toda a dinâmica a que deve ser submetido o indivíduo em seu processo de aprendizagem para que este se conserve interessante e relevante, conforme observado na análise das teorias. Destarte, a concepção das legislações aqui analisadas apresenta-se permeada de elementos, os quais permitem conceber uma influência das teorias cujas concepções são embasadas em uma educação cidadã, como se pode notar no PNE, Art. 8º § 1º, e seus respectivos incisos:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: **I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (...).** (grifo nosso).

Também o PME, nas estratégias da Meta nº 1, aduz:

1.5) garantir até 2016 as populações de 4 a 5 anos de idade, **residente no campo o atendimento na educação infantil**, realizando consulta prévia



e informada às comunidades, **observando as peculiaridades locais** no deslocamento das crianças (**grifo nosso**).

Aproximam-se, portanto, das concepções de Paulo Freire e Vygotsky, cujas obras são marcadas pelo princípio da educação como prática ético-política, como nos lembra Marques e Marques (s.d.). Além de considerar as relações sociais e as condições históricas vivenciadas pela criança.

É importante ainda reconhecer que as legislações ora analisadas concebem o processo de aprendizagem em íntima relação com o desenvolvimento humano, o que é corroborado pela visão de Vygotsky.

Na mesma perspectiva, verificou-se a presença da Teoria dos Estímulos e reforços de Skinner (CARMO e RIBEIRO, 2012) para contribuir no processo de aprendizagem, sendo o aluno condicionado a determinados hábitos que o levam à aprendizagem. Conforme as estratégias da Meta 2 do PME que falam em “implantar e/ou incrementar programas, projetos e/ou atividades de desenvolvimento e estímulo às habilidades esportivas e culturais nas escolas, em consonância com os planos nacionais”.

Na Meta 15 do PME verifica-se a concepção de abordagem ativa do sujeito, idealizada pelo teórico Jean Piaget (CARMO e RIBEIRO, 2012), no qual é conferida autonomia ao sujeito como modificador de seu processo de desenvolvimento. Esta teoria valoriza a ação do indivíduo:

15.15) implementar política de fortalecimento do **protagonismo infanto-juvenil**, promovendo a composição e a manutenção de grêmios estudantis em todas as escolas, assegurando-lhes espaço para reuniões e realização de seus trabalhos **e estimulando a liderança desde a educação infantil** (...) (**grifo nosso**).

Logo, ao comparar a legislação educacional com as Teorias da Aprendizagem e Desenvolvimento, observa-se que as teorias estão presentes nas metas educativas, tanto a nível nacional como municipal.

Considerações finais

A pesquisa, como precursora do desenvolvimento científico e conseqüentemente tecnológico de um país, encontra-se com o processo educacional muito tarde no atual modelo de ensino brasileiro, destacando-se o local (Palmas –TO).

Formalmente instituída na graduação, a pesquisa como cume do desenvolvimento deve se materializar no ensino fundamental como prática transversal aprimorando a capacidade de leitura e escrita como habilidades essenciais para o descobrimento de novos conhecimentos e para a divulgação de novas experiências.

A base legal educacional brasileira valoriza a formação sistematizada de um aluno pensante e envolvido com o seu processo de formação, colaborando para a formação do seu conhecimento e acumulando experiências para poder alcançar voos mais altos em busca do desenvolvimento do seu pensar crítico.

Noutra seara, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação trazem ferramentas perfeitamente moldadas para o sucesso de práticas de pesquisa e desenvolvimento em todas as fases do processo educacional, mas especialmente relevantes no ensino fundamental na cidade Palmas - TO.

Assim, se observa que a educação, nos moldes em que é aventada, se presta a inserir um caráter cidadão ao processo de aprendizagem na medida em que reconhece e faz reconhecer no indivíduo um valor que reflete o coletivo quando a busca por solução para problemas sociais, que se revela por meio da pesquisa. Neste sentido, as habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante crítico e dinâmico, do ensino fundamental I Ciclo de Palmas – TO, encontram terreno fértil para o seu desenvolvimento na educação ambiental.

Desenvolver novos modelos epistemológicos na produção do conhecimento e reconhecer a complexidade e variedade presentes no contexto educacional são postos como desafios contemplados nas legislações analisadas.

O caráter multidisciplinar da educação colabora para que esta faceta proativa se desdobre nas várias áreas do conhecimento e reflita o preconizado nas diversas teorias da aprendizagem e desenvolvimento, que devem se somar a outras áreas do conhecimento, atendendo ao preceituado nas bases legais da educação brasileira, com arrimo para diretrizes e objetivos considerados ou assumidos pelos planos municipais de educação, aqui, voltando-se para o da cidade de Palmas – TO num olhar de constatação teórico-prático das abordagens de aprendizagem.

Referências

BETTIO, Claudia Daiane Batista; LAURTENTI, Carolina. **Contribuições de B.F. Skinner para o estudo do desenvolvimento humano**. Acta Comportamental. V. 24, n. 1, 2018.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.



BRASIL. **Lei nº 2.238**, de 19 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Palmas – PME e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Palmas, TO, 19 jan. 2016.

CARMO, João dos Santos; RIBEIRO, Maria Júlia Ferreira Xavier. **Contribuições da Análise do Comportamento à Prática Educacional**. 1ª ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2012.

CORREA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. **A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 379-386, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300379&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky Sobre Educação**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf>>, acesso em 01/07/2019. S.D.

RODRIGUES, Maria Ester. **Ensaio acerca de meias verdades comuns sobre Behaviorismo Radical e Análise do Comportamento na Área Educacional**. Disponível em: <https://comportese.com/2012/08/09/ensaio-acerca-de-meias-verdades-comuns-sobre-behaviorismo-radical-e-analise-do-comportamento-na-area-educacional/>. Acesso em 05 nov. 2022.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro S. **Teorias da Aprendizagem e o Ensino/ Aprendizagem das Ciências: da introdução à aprendizagem**. Psicologia Escolar e Educacional, 2003.

REVOLVENDO AS BASES DO DIREITO PENAL EM TRABALHOS DE PESQUISA DISCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE JURISTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS, CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS, BRASIL

Giliarde Benavinito Albuquerque Cavalcante Virgulino Ribeiro Nascimento e Gama¹
Alyne Crystina Alves Magalhães²

Introdução

A formação acadêmica em Direito, na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Câmpus Paraíso, Brasil, tem demonstrado o constante desafio docente em proporcionar abordagens teórico-práticas capazes de demonstrar, ao longo das cadeiras de Direito Penal, a unicidade da Ciência Jurídica e, outrossim, a continuidade dos estudos penais sustentados num olhar humanista, constitucionalista e não autorizador do exercício do *ius puniend* de forma alheada ao Estado Democrático de Direito.

A fim de tornar a experimentação do Direito Penal Constitucional Humanista, a turma do quarto período noturno de Direito, da Unitins Paraíso, foi provocada, na componente curricular de Penal II, a desenvolver produtos acadêmicos dirigidos em pesquisa (resumos simples), de revalidação das bases deste regulatório ramo do poder estatal na condução da liberdade humana, em desvencilho de qualquer olhar penalista mera e puramente punitivista sentido ao longo das aulas.

As produções foram acompanhadas e orientadas pelo docente da referida componente formacional de graduação e, ao mesmo tempo, objetadas em discursos transversais aos conteúdos ordinários do ementário previsto no Plano Pedagógico de Curso desta cadeira de Penal.

Os produtos entregues pelos discentes, aprazadamente, possibilitaram, na análise docente, reflexão-crítica sobre institutos inarredáveis na boa instrução e formação em Direito,

¹ Doutorando em Desenvolvimento Regional (UFT). Mestre comunicacional e societário (UFT). Especialista em Criminologia, em Direito e Processo Penal, em Direito e Processo do Trabalho, em Direito e Processo Tributário. Bacharel em Direito (UFT). Professor de Direito (UNITINS). Pesquisador. E-mail: benavinito.gama@gmail.com.

² Bacharel em Direito – UFT (Universidade Federal do Tocantins). Especialista em Ciências Criminais – UFT (Universidade Federal do Tocantins). Pesquisadora. E-mail: alynemagalhaes@uft.edu.br.

especialmente, em Direito Penal II, especializando o olhar discente para os mandamentos gerais da seara.

Alfim, notou-se que o quadro experimentado confirma que a pesquisa imbricada ao ensino é capaz de proporcionar resultados mais sinalagmáticos entre a teoria penal e o papel do Estado perante a sociedade, afirmando bases formacionais caras ao bom desenvolvimento jurídico.

Experimentação científica no ensino jurídico de nível graduação

A proposta de confecção de produtos científicos, resumos simples, na componente curricular de Direito penal II, surgiu da visualização docente da dificuldade, por parte de discentes do quarto período de Direito da Universidade Estadual do Tocantins (Câmpus Paraíso), de consideração e interconexão entre os conteúdos da disciplina de Direito Penal I (ofertada no terceiro período acadêmico noturno) e a disciplina de Direito Penal II (ofertada no quarto período acadêmico noturno).

Ao sentir docente, as bases constitucionais do Direito Penal não estavam sendo bem percebidas pela maioria dos discentes quando dos estudos da Parte Geral do Código Penal Brasileiro de 1940, a qual é juridicamente debatida por doutrinas especializadas na área.

Os princípios penais constitucionais, observados ao longo da Constituinte Brasileira de 1988, de forma expressa e implícita, servindo como cláusulas de acatamento da Ordem Jurídica Constitucional-Positiva, não tem ganhado o esperado espaço nas leituras e compreensões do Direito Penal II dos alunos do quarto período noturno do Curso de Direito já informado. Logo, notou-se mácula à formação jurídica de qualidade, a ver, as normas principiológicas são inarredáveis de observação e consideração por qualquer jurista ou estudante da Ciência Jurídica sob pena de desnaturação da base formacional jurídico-científica chanceladora dos mais conclamados estudos modernos em Ciência Penal.

Como produto da disciplina, proporcionando ao discente a vivência necessária da pesquisa-ensino em Direito e a obtenção de conceito na componente curricular, resumos simples sobre princípios penais de ordem constitucional, definidos e atribuídos pessoa a pessoa pelo docente da disciplina, foram exigidos e confeccionados de forma dirigida e orientada ao longo do segundo semestre acadêmico do ano de 2022.

A produção ganhou cronograma executivo com três etapas de produção, com duração média de 16 dias entre uma fase e outra. Sobre as três etapas, tem-se que a *Primeira Etapa*, de caráter orientativo, consistiu na entrega de um esboço do levantamento teórico do princípio reglado ao discente (levantamento bibliográfico e metodológico básicos). A *Segunda Etapa*, de caráter orientativo e saneador, pautou-se na entrega secundária do material analisado e apontado em

direcionamentos pelo docente, momento em que o discente tinha a oportunidade de receber dicas de bibliografias, de esboço escrita científica e abordagem técnica do Direito em princípios penais. E, por último, a *Terceira Etapa*, de caráter avaliativo, prestou-se a receber os estudos realizados pelos discentes, após orientação, dentro dos parâmetros científicos, técnicos e jurídicos considerados, trabalho a trabalho, pelo docente quando do processo produtivo iniciado.

No que toca à atribuição de princípios certos de Direito Penal, explícitos e implícitos, a cada discente do quarto período acadêmico noturno da disciplina de Penal II, foram considerados os logo relacionados: i) Princípio da Ofensividade/Princípio da Inevitabilidade, ii) Princípio da Exclusiva Proteção do Bem Jurídico/Princípio da Responsabilidade Penal pelo Fato, iii) Princípio da Intranscendência ou Pessoalidade da Pena/Princípio da Taxatividade, iv) Princípio da Imputação Pessoal/Princípio da Insignificância, v) Princípio da Inafastabilidade do Controle Jurisdicional em Matéria Penal/Princípio do Impulso Oficial, vi) Princípio da Razoável Duração do Processo Penal/Princípio da *Ultima Ratio*, vii) Princípio da Individualização da Pena/Princípio da Adequação Social, viii) Princípio do Contraditório e da Ampla Defesa/Princípio da Responsabilidade Pessoal, ix) Princípio da Subsidiariedade/Princípio da Consunção, x) Princípio da Publicidade/Princípio da Humanidade, xi) Princípio da Pessoalidade/Princípio da Individualização da Pena, xii) Princípio da Culpabilidade/Princípio da Ofensividade, xiii) Princípio da Presunção de Inocência/Princípio do Duplo Grau de Jurisdição, xiv) Princípio do Juiz Natural/Princípio da Individualização da Pena, xv) Princípio da Busca da Verdade Real em Matéria Penal/Princípio da Alternatividade, xvi) Princípio da Não Auto Incriminação ou *Nemmo Tenetur se Detegere*/Princípio da Especialidade, xvii) Princípio da Exteriorização ou Materialidade do Fato/Princípio da Proibição de Proteção Deficiente, xviii) Princípio da Alteridade/Princípio da Intervenção Mínima, xix) Princípio da Fragmentariedade/Princípio da Retroatividade *In Malam Partem*, xx) Princípio da Legalidade/Reserva Legal/Irretroatividade, xxi) Princípio do *In Dubio pro Reu*/Princípio da Vedação das Provas Ilícitas e xxii) Princípio do *Ne Bis In Idem*/Princípio da Proteção da Confiança.

Girou outro, a estrutura definida pelo docente para seguimento discente, construção dos resumos simples entre 500 e 700 palavras, consistiu em: i) Introdução [*histórico jurídico-penal do princípio e apresentação da metodologia adotada – adotando-se pesquisa exploratória, do tipo qualitativa, de base bibliográfica e/ou jurisprudencial ou sumular*], ii) Desenvolvimento [*conceituação principiológica e aplicação no mundo jurídico – apresentando e comentando uma súmula, um acórdão, ou um informativo, etc.*], iii) Conclusão [*tratar a importância da estrutura jurídico-penal analisada para a bigidez do Direito Penal no Estado Democrático de Direito aos ventos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*].

Não obstante, e curando as etapas apresentadas, informa-se que em razão de situações excepcionais (institucionais e pessoais de discentes), o cronograma executivo não respeitou bem as etapas e seus termos, tendo sido experimentada, docente e discente, tão só a *Primeira Etapa*. Com isto, não foi possível lograr êxito na completa experimentação da produção científica em Direito Penal, ante a necessidade de suspensão das atividades, ao que não se respeitou as três etapas de execução (1ª - caráter orientativo, 2ª - caráter orientativo e saneador e 3ª - caráter avaliativo, respetivamente).

De todo modo, foi possível constatar a carência da segurança jurídica discente em enxergar e valorar princípios penais básicos, constitucionalmente falando, quando dos estudos de outros temas do Direito Penal. Tal quadro demonstra a possível fragilidade de algumas leituras, interpretações e compreensões jurídicas por acadêmicos em formação inicial, dificultando uma adequada e densa experimentação da Ciência Jurídica.

Direitos e garantias fundamentais: a importância da pesquisa no ensino jurídico de direito penal como resistência ao poder alheado das normas constitucionais mínimas estruturantes

Compulsando a literatura jurídico-legal, nota-se que os direitos fundamentais são evocados sob algumas nomenclaturas, podendo ser conhecidos como: a) direitos humanos, b) direitos naturais, c) direitos individuais, d) direitos públicos subjetivos, e) liberdades públicas, f) liberdades fundamentais, g) direitos fundamentais do homem *et cetera* (SARLET, 1998).

A título ilustrativo, encontramos na Carta Magna de 1988 expressões alusivas como: 1) direitos humanos (art. 4º, inc. II); b), 2) direitos e garantias fundamentais (epígrafe do Título II, e artigo 5º, § 1º); 3) direitos e liberdades constitucionais (artigo 5º, inc. LXXI) e 4) direitos e garantias individuais (artigo 60, § 4º, inc. IV).

Defende-se que o pensamento jusnaturalista é ponto de partida para a análise. Pois bem, o *jusnaturalismo* prega que o indivíduo é detentor de direitos que independem da figura do Estado a brindar-lhes de reconhecimento para fins de instrumentalidade formal, pois são essenciais, tais como o direito à vida, à dignidade, à propriedade, à liberdade *et cetera*, gozando, portanto, de aplicabilidade imediata.

À sua vez, os *direitos naturais* são aqueles considerados inatos à natureza do homem, pelo simples fato, *in casu*, da existência da pessoa natural. Aos *direitos naturais*, desse modo, pertencem os direitos intelectuais, os direitos de agir do ser humano em busca do próprio bem-estar (BOBBIO, 1992).

Demonstra-se, dessarte, que os *direitos naturais* são tidos como as primeiras benesses a figurarem o universo de direitos mínimos comuns aos dias de hoje, adotando nomenclatura

mais atual de *direitos humanos*. Nada obstante, registrando-se o vencer do tempo, a expressão *direitos naturais* foi substituída pela expressão *direitos do homem*, tudo em razão do processo de laicização do Direito Natural, quando do seu apogeu no Iluminismo.

Com o evoluir do pensamento humano e do reconhecimento vertiginoso do indivíduo como sujeito autônomo, moral *et cetera*, surgiu a *Declaração dos Direitos do Homem* em sintonia com a nova adoção terminológica de atualização dos *direitos naturais*. Registra-se que, com a Declaração, observou-se o nascimento dos *direitos fundamentais* que formam universo de bens próprios e autônomos dos indivíduos, não podendo ser atacados pelo Poder. Ora, foi o reconhecimento do indivíduo enquanto *sujeito de direito* que fundamentou toda a estrutura que comporta os *direitos do homem* (CANOTILHO, 2002; BOBBIO, 1992).

“A noção de direitos fundamentais é mais antiga que o surgimento da ideia de constitucionalismo, que tão somente consagrou a necessidade de insculpir um rol mínimo de direitos humanos em um documento escrito.” (MORAES, 2008, p. 19).

Como se vem notando, os direitos cá em debate não são aclamados e reclamados somente nos dias de hoje, ante larga história registrada na literatura. Explorando mais o tema dos *direitos fundamentais*, Bonavides (2008) observa que os bens em tratamento são, essencialmente, os *direitos do homem* na condição de livre e isolado frente ao poder do Estado. Viu-se que os *direitos fundamentais* têm nos *direitos naturais* traços de origem e continuidade de frente valorativa da autonomia e das liberdades humanas.

Em esteira outra, Willis (1997, p. 9) retrata a importância dessas benesses, afirmando que “são o que há de se considerar como mais importante hoje em dia, porque o direito de um Estado Democrático deve ser constituído (e desconstituído), tendo como parâmetro o aperfeiçoamento de sua realização”.

Agora, veja-se o que se tem por *direitos fundamentais*, na exata nomenclatura que encabeça o subtítulo investigativo. Para contextualizar a compreensão, faz-se estudo do *Estado de Direito*, ratificando ao longo da exploração a devida importância da instituição para a gnose cintilada dos *direitos e garantias fundamentais* em lastro pátrio de bens jurídico-constitucionais.

Conheça-se, a partir de agora, o que se tem por *Estado de Direito*, a começar pela visão de Canotilho (1999, p. 249):

Estado de direito é um Estado ou uma forma de organização político-estadual cuja atividade é determinada e limitada pelo direito. Estado de não direito será, pelo contrário, aquele em que o poder político se proclama desvinculado de limites jurídicos e não reconhece aos indivíduos uma esfera de liberdade ante o poder protegido pelo direito.

Verifica-se a existência de *Estado de Direito* quando se tem a corpulência subjetiva de um conjunto de normas expressas ou principiológicas que determinam como devem ser realizadas as ações de um poder político organizado, governante ou não.

Canotilho contribui ainda mais (1999, p. 249, grifo nosso), ao dizer que

Estado de direito é o Estado que respeita e cumpre os direitos do homem consagrados nos grandes pactos internacionais (exemplo: **Pacto Internacional de Direitos Pessoais, Cíveis e Políticos; Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**), nas grandes declarações internacionais (exemplo: **Declaração Universal dos Direitos do Homem**) e noutras grandes convenções de direito internacional (exemplo: **Convenção Europeia dos Direitos do Homem**).

Para fecho de ideias iniciais, um *Estado de Direito* se afigura como tal quando do exercício do respeito, da limitação do poder, da garantia e do zelo aos *direitos fundamentais*.

Noutra linha, Viana (2010) defende que os bens sob avistamento se apresentam como positivos, garantidos constitucionalmente e encobertos de valores éticos e morais. Eles têm o *status* de direito público interno, valendo-se de mecanismos de defesa e ampliação por meio de leis constitucionais e infraconstitucionais.

Na opinião de Pfaffenseller (2007), os *direitos fundamentais* também podem ser entendidos, classicamente, como instrumentos de proteção do indivíduo frente à atuação do Estado. Com as definições trazidas ao picadeiro de exploração, percebe-se que os bens mínimos são de observância necessária em medidas e ações idealizadas, iniciadas ou continuadas dentro de um *Estado de Direito*, ainda mais em se sabendo tratar de um *Estado Democrático de Direito* para os dias de efeitos disciplinadores da Carta Magna de 1988.

Percebe-se que os *direitos constitucionais* são de observância necessária nas medidas adotadas dentro de um estado, em que pese um *Estado democrático de Direito*, devendo estar aberto ao diálogo com a sociedade, à qual realmente os reflexos de todas as ações (des) respeitosas não de recair.

Ora, apresenta-se o fundamento dos bens jurídicos básicos, isto é, o elemento nuclear que legitima todos os direitos encartados. Estar a se falar da *dignidade da pessoa humana*, princípio dirigente e fundamento da roupagem estatal em uso nos tempos de comando da Lei Maior de 1988.

Para apresentar reconhecido elemento nuclear, far-se-á busca de conceituação filosófica capaz de fornecer os principais elementos que orbitam o núcleo terminológico. Considera-se convergente analisar a *dignidade da pessoa humana* sob olhar filosófico, buscando a modo

certo e suficiente encontrar representativo conjunto de ideias de sustentação de definição objetiva respeitante.

Pois bem, de agora em diante, tratar-se-á de tomar como base de reflexão e discussão o lampejo de ideias abstraídas da leitura da obra *A Metafísica dos Costumes* de autoria do filósofo alemão Emmanuel Kant, tudo num projetar contemporâneo de institutos outrora apresentados ao mundo pela mente destacada.

Ante o exposto, é válido posicionar-se diante da aludida obra de maneira reflexiva no tocante às principais construções de juízos em Kant para o empoderamento da *dignidade humana*.

As acepções que se ligam ao entender da *dignidade humana* trazidas na obra em epígrafe, em sentido amplo, formam-se num todo afeto de sentido e razão instituidora, quer dizer, de fundante caracterização e razão do ser destinatário das construções ideárias.

Abstrai-se que do nascedouro da moral obtém-se a ideia de fim. O nascimento da moral não se dissocia da ideia de dignidade, tendo por razão que esse, quando racionalmente entendido, prima por aquela que é justificativa do dever todo e qualquer posto em movimento ao atingimento da satisfação da natureza humana, que é o bem-estar (KANT, 2004).

Nesse fulcro, a dignidade tem na virtude ímpar fundamento. Ao fundamento de sinalização, por sua vez, volver-nos-ia à máxima de entrelaçamento dos dois objetos ao cumprimento da natureza humana. Não obstante, a desvinculação da humanidade desse fim fere o sentimento moral, aquele que mantém o indivíduo crente da necessidade de cumprimento do próprio dever existencial.

O ato de ferir o sentimento moral distancia a humanidade da própria natureza humana, isto é, do manter-se virtuosa. A virtude, nas leituras de Kant (2004), apresenta-se como o agir embasado pela máxima dos fins que, por consequência, cria uma espécie de lei universal que passa a ser atendida por todos.

Neste passo, Kant (2004) diz que o ser humano pôr-se-ia como fim para si mesmo, bem como para os outros da mesma espécie. As ideias postas conectam-se em essência por serem expressão de apropriação de fundamento racional cogente à natureza da própria humanidade. A dignidade é indeclinável ao atendimento fim da natureza humana, podendo aquela ser tocada por meio da busca consciente de fins comuns e satisfativos às necessidades de todo o gênero. Dispondo olhar mais atento ao sentido de dignidade, trabalhado pelo filósofo em estudo, tome-se passagem da notória obra alhures destacada, e, ponha-se a refletir sobre.

[...] a virtude é sua própria recompensa. Se esse mérito é o mérito de um ser humano em relação a outros seres humanos para a promoção do que todos os seres humanos reconhecem como seu fim natural (para tomar a felicidade deles a sua própria). [...] os seres humanos estão inclinados por simpatia a se regalarem. (KANT, 2004, p. 235).



Depreende-se que a dignidade se sustenta na relação de consciência pessoal e coletiva sensível à humanidade que, em confluência, promove o reconhecimento da sustentação de um conjunto ideário de caráter atingível por parte dos seres dotados de racionalidade.

Esse conjunto de ideias orientadoras de ações presentes e futuras da humanidade cria uma espécie de atmosfera de equilíbrio e satisfação por parte do corpo social que, diante dessa postura a ser despreendida por todos, é capaz de perceber uma vida distinta da tida pelas outras espécies animais.

Diante da busca universal, por todos os seres humanos, a dignidade apresenta-se como *bem comum universal* indispensável e sustentador da vida individual e, conseqüentemente, da vida coletiva. Em sendo o fim fundamento necessário à *dignidade humana*, a vida sem fim não se imbuí da dignidade que, por seu turno, nega a vida em sociedade de forma harmoniosa.

No voltado ao surgimento dos *direitos fundamentais*, há defesas que apontam que se estabeleceram com a Declaração dos Direitos do Povo da Virgínia (1776), com a Declaração dos Direitos do Homem (1789), quando pela primeira vez tais bens foram devidamente positivados, ou seja, foram previstos por escrito em cartas políticas ou constituições (SARLET, 1998).

Pois bem, feita toda essa experimentação teórica sobre sendas de justificação dos direitos e das garantias fundamentais, entende-se pela sua inafastabilidade dos estudos em Ciência Jurídica durante e após a formação de nível superior em Direito. A compreensão dos princípios penais constitucionais parte da consideração do grande tema “direitos e garantias fundamentais”, cumprindo ao discente a aproximação e respeitabilidade às bases desta Ciência.

Considerações finais

Entende-se ser a formação jurídica, nível graduação, como sendo o melhor momento ou oportunidade de se experimentar afincadamente as bases do Direito, especialmente, do Direito Penal que tem elevada função institucional quando da atuação de estrutura limitante ao exercício qualquer do Poder do Estado sobre a liberdade e os demais possíveis direitos da pessoa humana lançada à arena da seara incriminadora. Portanto, cumpre a pessoa do docente singular exercício do ensino jurídico, combinado com a pesquisa ou extensão universitária, ao trabalhar de forma efetiva os princípios penais de escalão constitucional, buscando espiritualizar na formação jurídica da pessoa discente as mínimas bases de leitura, interpretação e compreensão de tão simbólico e necessário ramo do Direito Moderno.

Ao fim, a atividade do ensino-pesquisa proporcionou, ainda que estacionando-se na *Primeira Etapa*, aos discentes do quarto período do curso de Direito da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS Paraíso, tornar a experimentação do Direito Penal Constitucional Humanista quando do desenvolvimento de produtos acadêmicos dirigidos em pesquisa (resumos simples), de revalidação das bases deste regulatório ramo do poder estatal na condução da liberdade humana, desvencilhando qualquer olhar penalista mera e puramente punitivista sentido ao longo das aulas.

Referências

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 13/03/2018. Acesso em 18 out. 2022.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. 5. ed. Coimbra Portugal: Almedina, 2002.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf>. Acesso em 18 out. 2022.

KANT, E. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2004. 117 p. (Textos Filosóficos).

MORAES, A. R. A. **Direito Penal do Inimigo: A Terceira Velocidade do Direito Penal**. Vol. 01. São Paulo: Juruá, 2008, p. 56.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PFÄFFENSELLER, M. **Teoria dos direitos fundamentais**. Revista Jurídica, Brasília, v. 9, p.94, 2007.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

VIANA, L. S. O Estado democrático de direito e os direitos fundamentais: perspectivas históricas. **Revista da FESP**: periódico de diálogos científicos. [online]. 2010, vol. 1, p. 8-23. Texto disponível em: <<http://www.revistadafesp.com.br> >. ISSN: 1982-0895. Acesso em 21 mar 2020.

WILLIS, S. G. F. (Coord). **Dos direitos humanos aos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 1997.

ARTES, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE TECNOLOGIA SOCIAL

Adriana Russi¹
Gilmar Rocha²
Juliana Carneiro³
Erica Mendonça⁴

Introdução

O artigo relata a experiência do projeto de extensão “Artes, Diversidade Cultural e Educação”, tendo em vista desde sua implantação no ano 2019. Tal ação tem formato de curso de extensão de formação continuada direcionada aos educadores da rede municipal de Rio das Ostras e Macaé, região norte do estado do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo, ocorre simultaneamente como disciplina optativa homônima da graduação no curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense, unidade de Rio das Ostras/RJ. Desde 2020 o curso tem funcionado de forma remota, devido ao contexto da pandemia da COVID-19. Sendo assim, o curso se divide entre atividades online síncronas e assíncronas perfazendo um total de 90 horas de carga horária.

Nos encontros síncronos são desenvolvidos os pressupostos teórico-metodológicos que balizam e orientam as reflexões e ações da equipe proponente juntamente com os professores da rede de ensino municipal da região e os discentes do curso de graduação em Produção Cultural. Do ponto de vista teórico o curso explora a relação arte-educação e diversidade cultural. As atividades assíncronas são destinadas à elaboração e desenvolvimento de projetos de produtos digitais com objetivo de servirem de apoio didático na prática dos professores. Na versão 2021, adicionamos um novo objetivo: analisar as experiências anteriores, visando

161

¹ Dra. em Memória Social (UNIRIO). Profa. Departamento de Artes e Estudos Culturais da Universidade Federal Fluminense/RJ; Programa de Pós-graduação em Memória Social / UNIRIO/RJ.

² Dr. em Antropologia Cultural (IFCS/UFRJ). Prof. Departamento de Artes e Estudos Culturais e do Programa Pós-Graduação Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense/RJ. gr@id.uff.br.

³ Dra. em História (UFRJ). Profa. Departamento de Artes e Estudos Culturais da Universidade Federal Fluminense/RJ; pesquisadora da rede de pesquisadores da Cátedra UNESCO de Políticas Culturais (FCRB). jucarneiro@id.uff.br

⁴ Graduanda em Produção Cultural, Universidade Federal Fluminense /RJ. Bolsista de Extensão. neveserica@id.uff.br

creditar a extensão no currículo da graduação de Produção Cultural. O projeto então, tem como objetivo principal ampliar e aprofundar, do ponto de vista teórico-metodológico e prático, reflexões e ações em torno da diversidade cultural e sua interface com as artes e a educação.

Trata-se de uma experiência que articula extensão, pesquisa e ensino, tendo como foco privilegiado de ação a questão da diversidade cultural e suas implicações junto, principalmente, aos alunos do ensino básico, médio e universitário, promovendo reflexões em torno de temáticas relacionadas a identidades, memórias, etnias, gêneros, expressões de culturas populares, linguagens artísticas etc. Essa experiência tem como lastro, projeto anterior de Educação Patrimonial (Rocha, Russi, Alvarez, 2013) voltado para formação continuada de professores, realizado na região amazônica, no município de Oriximiná/PA entre os anos 2008 a 2019, com apoio do MEC/SISU, o qual prenuncia a questão da diversidade cultural e suas ressonâncias no campo da educação com a mediação das artes, em geral. O resultado, como será visto à frente, é a produção de produtos digitais de apoio metodológico aos processos de aprendizagem de crianças e adolescentes.

Fundamentação teórica-metodológica

No século XXI, questões ligadas à arte, à diversidade cultural, à educação, à identidade étnica, ao patrimônio cultural, todas muito próximas do campo da cultura, têm adquirido grande visibilidade desde então. Vivemos um cenário cultural internacional complexo marcado, de um lado, pelos movimentos teóricos e ações políticas de inspiração pós-colonial e de crítica à desigualdade social, do outro, com o acirramento das intolerâncias, das práticas xenófobas, das agendas conservadoras das extremas-direitas na contemporaneidade, tem nos alertado para a importância de se discutir tais questões com vistas a se adquirir uma maior compreensão conceitual e o aprofundamento das implicações práticas das mesmas no curso da vida cotidiana.

Sem pretender apresentar, neste momento, um amplo e complexo painel teórico-metodológico acerca da arte, da diversidade cultural e da educação, destacamos dois ou três pontos fundamentais que balizam as preocupações teóricas que cercam o projeto proposto Artes, Diversidade Cultural e Educação.

Pode-se começar destacando a importância da perspectiva multi e interdisciplinar na abordagem da diversidade cultural com a educação por meio e através da arte. Em um antigo texto sobre a vocação interdisciplinar da antropologia, Roberto DaMatta (1993) lembra que a disciplina nasce sob o signo humanista do “estudo do homem”; essa fórmula seria posteriormente aprimorada, por exemplo, com base nas noções de “fato social total” e de

“homem total” de Marcel Mauss (2003), exigindo uma perspectiva multi e interdisciplinar à fim de se capturar a interculturalidade e Inter territorialidade que atravessam e compõem os fenômenos culturais, artísticos, educativos, religiosos, políticos etc. Assim, a captura ou apreensão de um fenômeno social qualquer só é possível à luz de uma dupla abordagem capaz de combinar o fato único e singular com o contexto global (aquilo que Wright Mills chama de “imaginação sociológica”) e por meio de uma visão plural, multidisciplinar. E “a julgar pela experiência antropológica parece que a interdisciplinaridade possui uma disposição natural para ensaiar perspectivas múltiplas, para escutar vozes múltiplas, e, finalmente, para procurar um ponto de vista holístico”, observa o antropólogo DaMatta (1993: 49). Não por acaso, outro antropólogo, Clifford Geertz, irá destacar que o processo de apreensão da arte requer a apreensão da cultura simultaneamente, pois, diz ele: “A participação no sistema particular que chamamos de arte só se torna possível através da participação no sistema geral de formas simbólicas que chamamos de cultura, pois o primeiro sistema nada mais é que um setor do segundo. Uma teoria da arte, portanto, é, ao mesmo tempo, uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo. E, sobretudo se nos referirmos a uma teoria semiótica da arte, esta deverá descobrir a existência desses sinais na própria sociedade, e não em um mundo fictício de dualidades, transformações, paralelos e equivalências (Geertz, 1998: 165).

Portanto, não se pode pensar a arte sem levar em conta a cultura; ambas devem ainda ser pensadas numa perspectiva multi e interdisciplinar. Também para cultura existe uma vasta produção teórica que nos remete desde aos autores clássicos da antropologia como Bronislaw Malinowski, Franz Boas aos contemporâneos Claude Lévi-Strauss e ao já citado Clifford Geertz. Mas, o período pós-guerra produziu uma vasta produção teórica em torno da cultura que tem nos “Estudos Culturais” nomes como Raymond Williams, Stuart Hall, Nestor Canclini, isso sem deixar de fora a produção mais recente dos “decolonialistas” que produzem crítica cultural contundente às abordagens colonialistas com nomes como Boaventura Santos (2009; 2019). Deve-se destacar ainda que essas novas abordagens, de velhos problemas, estão profundamente marcadas pela perspectiva multi e interdisciplinar, além do foco político das teorias.

É o que faz com que Nestor Canclini (1999), entre outros, defenda a ideia de que uma política cultural voltada ao patrimônio não pode ser uma política voltada ao passado, tampouco arraigada à ideia de autenticidade, pois qualquer prática de preservação do patrimônio deve estar assentada naquilo que é culturalmente representativo para os grupos aos quais pertence. Tais práticas são fundamentais ao processo de constituição das identidades sociais, organização da memória coletiva, transmissão das tradições.

A exemplo da arte, da cultura, do patrimônio cultural, também a questão da educação é, hoje, atravessada por um vasto e complexo conjunto de formulações, teorias e práticas que envolvem interdisciplinaridade, dimensão política, reflexão sobre o significado da aprendizagem, e sobre o significado mesmo de educação e antropologia, como nos sugere Ingold (2020).

Assim sendo, a proposta em curso tem nos possibilitado promover um rico processo de conhecimento sobre o patrimônio cultural local (no caso, a Região dos Lagos e, em especial, as cidades de Rio das Ostras e Macaé/RJ) destacando aspectos da arte e da diversidade cultural tendo como campo (teórico e empírico) a educação. Assim, como premissa, tomamos emprestado do educador brasileiro Paulo Freire sua aguda observação pedagógica segundo a qual “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1981: 79).

Portanto, o curso/projeto proposto apresenta como estratégia teórico-metodológica, ou melhor, uma perspectiva epistemológica que entende estar a prática pedagógica ancorada no saber e no fazer dos grupos locais. Trata-se de um procedimento de investigação que está sendo construído há alguns anos e que teve como projeto seminal o Programa de Educação Patrimonial em Oriximiná/PA. A abordagem da etnoeducação (Rocha; Russi, Alvarez, 2013), tem contribuído significativamente na produção de conhecimento e no processo de ensino e aprendizagem há mais de uma década. Numa definição, a etnoeducação pode ser entendida como: “O processo metodológico multidisciplinar no campo da Educação Patrimonial que visa a valorização dos saberes e das tradições (patrimônio material e imaterial) e o respeito pelo outro. Reconhece o pertencimento dos sujeitos em seus grupos sociais e lugares e inclui estratégias de pesquisas educacionais que promovam a memória coletiva. É uma ação educativa e dinâmica, participativa e ética que ocorre em ambientes escolares e fora dele. Essa abordagem se constrói na partilha e na convivência. Essa ação lida com o passado no presente e se preocupa com a construção do futuro” (Conceito construído coletivamente por educadores de Oriximiná com membros da equipe do Programa da UFF em reunião de abril de 2015).

Essa proposta vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como se pode ver, no caso, os dedicados à Pluralidade Cultural e a Arte. Segundo este último se reconhece que: “A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas” (1997a: 19).

Nessa perspectiva, cabe então ao educador promover a organização de várias situações que levem o aluno a mergulhar em diversas experiências artísticas que permitam a ele se expressar e comunicar, vivendo e revivendo suas tradições, se sentindo parte e, assim, tendo um motivo cidadão para a preservação e valorização de sua cultura.

É sabido que as manifestações artísticas estão presentes na humanidade desde os primórdios. Tempo suficiente para se saber também que “O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida, propõem os referidos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a; 1997b). Por sua vez, ao se ter contato com manifestações artísticas de outros grupos culturais ou de outros tempos, o estudante poderá compreender a relatividade de seus valores e isso propiciará maior abertura à diversidade cultural humana. A arte é reveladora de outros modos de se perceber, de existir e de se manifestar próprios à cada cultura.

Os estudos sobre educação ética, estética do cotidiano e formação artística em muito contribuem para o processo de aprendizagem, para ampliação e aprofundamento do conhecimento, enfim, para a abertura à diversidade cultural, étnica, religiosa etc, dos grupos que habitam o mundo. Marca esta trajetória a premissa de que o processo pedagógico-artístico deve estar ancorado na integração entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. Esta premissa da abordagem triangular, como ficou conhecida no Brasil, foi amplamente divulgada pela arte educadora Ana Mae Barbosa (2002). Esta abordagem está profundamente ligada ao que o esteta Luigi Pareyson (2005) considera como aspectos decisivos do processo artístico: o fazer, o conhecer e o exprimir. Com base nessa premissa e, em acordo com Alfredo Bosi (1991), torna-se possível e desejável compreender a arte em três dimensões: arte como fazer (como construção, habilidade técnica que transforma a matéria); arte como conhecimento (forma de conhecer o mundo, relacionado ao cognitivo, representação); arte como expressão (como forma de comunicar). Por meio e com a arte, o indivíduo pode desenvolver suas tendências individuais, o “gosto”, assim como, cognitivamente ampliar seu estoque de conhecimentos e alargar sua visão de mundo.

É sabido que a arte estimula a inteligência, a investigação, a pesquisa, contribuindo para a formação da personalidade do indivíduo. A arte na educação proporciona uma reflexão individual e coletiva, e pode ser um instrumento para conhecer melhor, entender e transformar a realidade à sua volta em diálogo com os seus contemporâneos e com o seu ambiente. E quando um grupo conhece e compreende a sua realidade, abre a possibilidade

de estabelecer uma relação mais estreita com o patrimônio e a identidade cultural daquele lugar.

Todo esse processo nos leva ao campo da educação e da diversidade cultural por meio da arte. Sabemos que na *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (UNESCO, 2005) o termo: “Diversidade cultural” se refere à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados. Assim o documento reconhece “(...) a importância dos conhecimentos tradicionais como fonte de riqueza material e imaterial; que a diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, assim como nas expressões culturais dos povos e das sociedades que formam a humanidade; que a diversidade cultural cria um mundo rico e variado (...), e reafirma o papel fundamental que a Educação desempenha na proteção e promoção das expressões culturais. (UNESCO, 2005).

Assim a arte e as culturas populares, como expressões comunicativas (linguagens, narrativas) próprias dos grupos sociais, articulada à educação patrimonial estão entre as metas da *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade Cultural*. Tanto a primeira quanto a segunda podem ser caminhos educativos que, entrelaçados, favorecem um percurso criador e facilitador da promoção da diversidade cultural. O aluno que conhece e vive suas manifestações culturais certamente vai se reconhecer pertencente a este grupo, valorizando as tradições e reconhecendo a importância da preservação do patrimônio material e imaterial da comunidade em que vive. Conhecendo as manifestações artísticas e culturais populares do seu e de outros tempos, bem como, de outros grupos rurais ou urbanos aprenderá a respeitá-los, o que pode promover a tolerância, o reconhecimento do outro, o respeito à diferença. Embora a proposta não se limite ao espaço formal da escola é preciso reconhecer, num primeiro momento, que ela constitui um território privilegiado para se apreender a cultura e a arte que ela oferece, assim como aquelas que ela abriga e que são trazidas pelos alunos e pelos professores em suas trocas linguísticas, performáticas, identitárias, simbólicas, no cotidiano.

Em suma, todo esse complexo sistema ou conjunto de referências que formam os pressupostos teórico-metodológicos e que orientam nossas reflexões político-culturais e nossas ações pedagógicas pode ser observado no diagrama abaixo (Figura 1):



Figura 1: Diagrama do Referencial teórico-metodológico



Fonte: Equipe do projeto

Metodologicamente, inúmeras ações têm sido realizadas em conjunto pela equipe de professores e bolsista de extensão (Sigproj protocolo 364199), e em diálogo com a Secretaria de Cultura de Rio das Ostras e Macaé/RJ e professores da região. Assim, em razão da pandemia do COVID 19, as aulas têm sido realizadas no formato remoto, sendo a metade da carga horária dedicada à apresentação, reflexão crítica, elaboração e acompanhamento dos projetos a serem desenvolvidos pelos grupos de professores da rede de ensino local e os alunos da graduação de Produção Cultural; e, a outra metade, com atividades assíncronas em que os grupos se reúnem para desenvolver os projetos propostos. Lembrando sempre que os temas dos projetos devem, prioritariamente, tratar de questões relativas à diversidade cultural tendo as artes em suas múltiplas linguagens como forma de mediação. Por certo que o campo epistêmico que envolve a questão da diversidade cultural estabelece aproximações com as temáticas da diferença e da desigualdade social.

Em paralelo às atividades de ensino, a equipe desenvolveu um conjunto de encontros em que convidados das mais diversas áreas, mas convergentes com a questão da diversidade cultural, processos de aprendizagem e possibilidades de reflexão crítica a partir das artes,

foram convidados para debaterem a diversidade cultural em tempos de pandemia. Um total de 13 lives com duração em média de 2h foram realizadas ao longo de 2010, estão disponíveis no canal do Youtube da Uniteve da UFF⁵.

Não menos importante, metodologicamente, toda essa experiência tem estimulado não só a equipe de professores do projeto, mas do curso de Produção Cultural de Rio das Ostras, a tomarem a referida proposta como espécie de “projeto piloto” para se pensar o processo de implementação da creditação da carga horária de extensão na matriz curricular do curso de Produção Cultural da UFF Rio das Ostras, exigência do Ministério da Educação (Resolução n. 07, de 18 de dezembro de 2018).

Por fim, a equipe do projeto tem se reunido com relativa frequência com a Secretaria de Educação de Rio das Ostras e de Macaé/RJ, e com professores egressos das edições anteriores do curso Artes, Diversidade Cultural e Educação, ofertado como disciplina optativa no curso de Produção Cultural/UFF, a fim de avaliar e estudar o material das edições anteriores com o objetivo de propor novas ações que visam promover a sustentabilidade da projeto com a ampliação e implementação dos produtos desenvolvidos ao longo nesses últimos anos.

Resultados alcançados

Resumidamente, a fim de desenvolver o projeto em formato de curso e cumprir com o objetivo da análise da política cultural em torno da diversidade e seus impactos territoriais, aulas expositivas, em formato remoto, são propostas. Essa foi a mesma metodologia adotada para o objetivo de explorar as correlações entre cultura, artes e educação a partir de questões como diversidade, diferença e desigualdade.

Para que esses produtos sejam desenvolvidos, disponibilizamos um roteiro para elaboração de projeto. Momentos de supervisão de cada equipe também aconteceram em formato remoto síncrono. O desenvolvimento dos projetos e dos produtos aconteceram de forma paralela às aulas, devendo o conteúdo abordado nas mesmas ser utilizado para inspirar o que cada grupo desenvolveria.

A edição de 2021 também transcorreu em formato remoto, devido a pandemia da COVID - 19. Sete professores da rede participaram das atividades, sendo cinco deles de Rio das Ostras e dois de Macaé. Entre os discentes da graduação de Produção Cultural, vinte e dois alunos computaram horas como parte de sua carga horária em disciplina optativa da graduação.

⁵ Ciclo de debates Artes, diversidade cultural e educação: disponível em https://www.youtube.com/watch?v=sOWSyWoHDRo&list=PLn7pl_cElpoFK9J-uhXDEpkw87tr0fLv7&index=136



Ao final do curso, foram apresentados seis produtos desenvolvidos pelos grupos: dois ebooks, um webfólio, um projeto fotográfico, um projeto de cineclube com produção textual e uma cartilha virtual. Esses produtos abordam diversas temáticas, como a diversidade étnica, modos de brincar em diversas localidades do Brasil, a relação dos povos indígenas com a permacultura, etc. Todos esses materiais desenvolvidos estão disponíveis online (<http://patrimoniocultural.uff.br>).

Abaixo (Figura 2), apresenta-se a capa de alguns dos projetos desenvolvidos no ano de 2020/2021.

Figura 2: Produtos desenvolvidos pela turma 2020/2021



169

Fonte: Equipe do projeto

Certificados foram entregues para os professores da rede que estiveram no projeto e a equipe do projeto se dedicou a analisar os resultados descritos até então. Um grupo de diálogo foi formado a fim de que possíveis desdobramentos e projetos futuros sejam conversados. Essa interlocução tem acontecido de maneira direta com parceiros como a SEMED.

Por fim, outro resultado já alcançado pelo projeto de extensão foi a certificação e validação para estar presente no Catálogo de Tecnologias Sociais 2021. Após a inscrição no Edital de Chamamento e Registro de Experiências de Tecnologia Social 02/2021 AGIR/PROPPi da

Universidade Federal Fluminense e algumas fases de seleção o projeto foi aprovado. Indicando assim, a relevância temática do projeto⁶.

Em suma, objetivamente, podemos listar como resultados alcançados nesses anos de desenvolvimento do projeto Artes, Diversidade Cultural e Educação os seguintes pontos:

Parceria com a SEMED de Rio das Ostras e Macaé e mais recentemente com o Conselho Municipal de Cultura de Rio das Ostras (cadeira de Patrimônio Cultural);

Discussão acerca da diversidade cultural fomentada pelos grupos heterogêneos;

Desde a edição de 2019, o curso já atendeu, diretamente, 23 docentes, 64 graduandos e elaborou 14 projetos;

Participação ativa dos professores da Rede Municipal e dos discentes da graduação – impactos no Ensino universitário;

Processo de avaliação da experiência envolvendo as edições anteriores e dialogando com nossos parceiros da SEMED;

Estudo de viabilidade de constituição da experiência em Laboratório de práticas metodológicas;

Integração da experiência à proposta de creditação extensionista (Resolução Federal n. 7, de 2018), no curso de Produção Cultural de Rio das Ostras/RJ, a ser implantada a partir de 2023;

Reconhecimento da experiência como Tecnologia Social pela UFF, catálogo de 2021.

Considerações finais

A despeito das adversidades do momento pandêmico e de um curso em formato remoto, pode-se dizer que os objetivos propostos foram cumpridos. A equipe do projeto vem trabalhando para delinear e definir novos parâmetros para o projeto em 2022, analisando o que foi construído até o momento presente. Esse momento de reflexão permite pensar edições anteriores, como a de 2019, e analisar seus pontos positivos.

Por fim, percebe-se a potência da extensão universitária em diálogo com a comunidade, fazendo cumprir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os muros da universidade se romperam a partir dos diálogos que o curso promoveu, alcançando a população com êxito e de forma efetiva, e oxigenando o próprio ensino da graduação, numa relação em que todos têm algo a ensinar e aprender.

Considerando o campo da extensão como uma via de mão dupla, este curso se constrói a partir do levantamento de dois campos de saberes: o acadêmico e os ditos saberes locais.

⁶ O Catálogo de Tecnologias Sociais da Universidade Federal Fluminense, edição 2021 que incorporou ações de anos anteriores está disponível em: https://tecnologiasocial.uff.br/?page_id=6151

Dessa forma, as artes e o patrimônio cultural são apreendidos, conceitualizados e descritos através destes dois campos para, num processo dialógico, comporem matrizes conceituais. Assim, dialeticamente, a pesquisa, o ensino e a extensão se retroalimentam; afinal, a pesquisa possibilita a construção dos projetos a serem propostos e desenvolvidos pelos educandos/educadores que, por sua vez, se alimentam da relação com a comunidade local por meio dos saberes e práticas culturais e artísticas populares, ou seja, seus patrimônios culturais, enriquecendo o ensino de um modo geral. Por fim, é desnecessário dizer que se a pesquisa e o ensino parecem gozar de relativa autonomia, a extensão combina e exige a participação de ambas. Não há extensão sem a interação, o diálogo e trocas entre e com a pesquisa e o ensino.

Referências

Autores, 2013, 2013a, 2013b.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. *Constituição Federal*, 1988.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/orientação sexual*. Brasília, DF, Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

BRASIL Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ed. Atica, 1991.

DaMATTA, Roberto. “Reflexões sobre interdisciplinaridade –uma perspectiva antropológica”. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 113, p. 35-58, 1993.

CANCLINI, Nestor. “Los usos sociales del patrimônio cultural”. In: AGUILAR CRIADO, Encarnacion (Ed.). *Patrimonio etnológico: nuevas perspectivas de estudio*. Sevilla: Ed. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico/ Fundación Machado, 1999. p.16-33.

CATÁLOGO DE TECNOLOGIAS SOCIAIS, n. 4, v. 1, 2021.
(https://drive.google.com/file/d/1Ti4RujaAUnBOdPgIGyFZVhWXMUIzsi_M/view)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEERTZ, Clifford. *O saber local – novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, Vozes, 1998.

INGOLD, Tim. *Antropologia e/ como educação*. Petrópolis, Vozes, 2020.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo, Cosac & Naify, 2003.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROCHA, Gilmar; RUSSI, Adriana; ALVAREZ Johnny. “Etnoeducação patrimonial - reflexões antropológicas em torno de uma experiência de formação de professores”. *PROPOSIÇÕES*, Unicamp, v. 24, n. 2(71), p. 55-67, 2013.

SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura. *O fim do império cognitivo - a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

UNESCO. *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. 2005

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. 2001

UNESCO. *Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural*. 1972.

UNESCO. *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. 2005.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A POSSIBILIDADE DE INVERSÃO DO ÔNUS PROBATÓRIO EM CASOS DE ASSÉDIO SEXUAL

Isabela Bruno de Almeida¹

Introdução

O ônus da prova no processo do trabalho tem como objetivo auxiliar os magistrados na busca e conquista de decisões mais justas, bem como na resolução de casos em que não existem provas sobre o alegado. Nesse sentido, sob a égide do princípio do livre convencimento motivado, constata-se que se desincumbir do ônus probatório torna-se vital, já que os juízes necessitam de embasamento teórico e jurídico no proferimento de suas sentenças, decisões e acórdãos.

Sob esses termos, são criadas teorias de distribuição do ônus de prova, previstas no Código de Processo Civil (CPC) e na própria Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com intuito de auxiliar na verificação e atribuição dos encargos probatórios. A teoria da distribuição estática do ônus da prova faz alusão ao seguimento da “regra” prevista, no processo do trabalho, junto ao art. 818, I e II, da CLT, que dispõem, resumidamente, que a prova cabe a quem alega (1943). Já a teoria da distribuição dinâmica do ônus probatório se refere a possibilidade de o juiz distribuir o referido encargo de forma diversa, atentando-se às peculiaridades da lide em análise/julgamento, autorizada pelo primeiro parágrafo do dispositivo supracitado (CLT, 1943).

Com isso, torna-se evidente que o estudo da distribuição dos ônus possui, por si só, enorme complexidade, que se agrava e se potencializa quando se dá mediante casos que possuem uma natureza já complexa e dotada de subjetividades. Dentre estes casos, destacam-se os de assédio sexual, caracterizado por atos, gestos, falas e comportamentos de cunho sexual que, em suma, são originados, repercutidos e normalizados pela sociedade como um todo, principalmente quando o local da violência é o ambiente de trabalho.

Visto e ainda entendido como um ambiente pertencente ao gênero e sexo masculino, o ambiente laboral, em decorrência da cultura machista a que a maioria do país é submetida, trata-se de local no qual na maioria das vezes há a hostilização de mulheres, como se essas não tivessem direito de frequentá-lo, principalmente enquanto cidadãs trabalhadoras. A

¹ Graduanda de Direito do 10º semestre do Centro Universitário Barão de Mauá. E-mail: isabelabda@hotmail.com

entrada tardia de mulheres no mercado de emprego, o que se deu pelos estereótipos introduzidos no meio social sobre o que seria função de quem, acarretou na limitação do exercício e gozo da própria liberdade por essa parcela populacional, submetendo-as a uma série de discriminações.

Discriminações estas que violam uma série de direitos as mulheres que, embora constitucionalmente previstos e assegurados, são por muitos tidos e tratados como inexistentes ou de menor importância, vez que praticados contra uma minoria social. Dessa forma, ante a gravidade e complexidade inerente a todas as formas de violência praticadas contra as mulheres, o assédio sexual demanda de maiores cuidados e precauções no que tange ao ônus probatório. Isso porque, embora trate-se de fato constitutivo de direito, a aplicação e utilização da teoria de distribuição estática do encargo probatório, por exemplo, e o tratamento processual sem qualquer relativização, podem resultar em decisões injustas e que não prezam e nem condizem com a primazia da realidade.

Voltado a análise dessas subjetividades que necessariamente devem ser observadas pelos magistrados, o presente artigo busca estudar a possibilidade de inversão do ônus da prova diante de reclamações trabalhistas que relatam o cometimento de assédio sexual. Assim, questiona-se: há possibilidade jurídica e processual de que o ônus probatório, em casos de assédio sexual, seja invertido? Para obtenção de respostas foi utilizada como metodologia de abordagem a metodologia dedutiva e como metodologia de procedimento a metodologia histórica, tendo sido subdividido em três subcapítulos.

O primeiro foi direcionado ao estudo sobre a distribuição do ônus probatório no processo trabalhista; já o segundo voltou-se a conceituação e análise do assédio sexual no trabalho; por fim, o terceiro subcapítulo realiza uma investigação acerca do ônus probatório no processo do trabalho nos casos de assédio sexual. Tudo conforme será exposto e analisado a seguir.

A distribuição do ônus probatório no processo do trabalho

Trata-se a distribuição do ônus da prova de instrumento processual que auxilia aos magistrados e possibilita que decisões cada vez mais justas sejam proferidas pela justiça do trabalho, inclusive em casos que são abarcados por obscuridades e incertezas trazidas pela ausência de provas (Soares, 2022, p. 34). Nesse sentido, vez que em matéria de prova, o judiciário brasileiro “acara o princípio do livre convencimento motivados nos autos”, desincumbir-se do ônus probatório, apesar de não ser uma obrigação das partes, possui papel primordial já que é dever do juízo fundamentar sua decisão mencionando os fatos e dispositivos legais em que se baseou (Mendonça, 2021).

Ao autor da reclamatória trabalhista, cabe revelar, com respaldo probatório, quais são os fatos que constituem seu direito, ao réu, entretanto, cabe a comprovação de fatos extintivos, modificativos ou impeditivos dos direitos alegados em exordial (CLT, 1943). Regra esta que é denominada na esfera processual trabalhista como distribuição estática do ônus probatório, reforçando a máxima de que: “a quem alega, cabe a prova”. Ocorre que com o desenrolar histórico e social, a complexidade inerente ao vínculo de emprego, à medida que foi reconhecida, acarretou o desenvolvimento de instrumentos processuais, dentre os quais, destaca-se a possibilidade de inversão do ônus da prova, autorizada pelo art. 818, §1º, da CLT (1943).

O reconhecimento da relação de hipossuficiência existente entre o empregado para com o empregador, resultou em notória necessidade de instituição de uma isonomia processual, “no que tange a melhor situação para a produção de provas que comprovem os fatos da lide” (Soares, 2022, p. 34). Nesse sentido, foram instituídos critérios a fim de tornar a inversão do ônus probatório menos subjetiva, tais como “a identificação de um sujeito hipossuficiente [...], verossimilhança das alegações e a natureza jurídica do direito postulado como proeminente e fundamental” (Mendonça, 2021).

Responsável pela aplicação da teoria dinâmica do ônus probatório, cabe a autoridade judiciária considerar em cada caso concreto, além dos critérios supracitados, os pedidos formulados e a possibilidade no que se infere a produção de provas (Marinoni, et. al., 2015). Nesse sentido, sob a mesma esfera que delimita e exige a análise do caso concreto para fins de instituição da inversão do ônus da prova, reside a também necessário apontamento, pelo juízo sobre quais fatos haverá a modificação probatória, sob pena de aplicação da denominada teoria estática do ônus da prova (Didier, et. al., 2015).

Contudo, corroborando com o aumento da complexidade do instituto em estudo, subsiste no processo do trabalho uma controvérsia quanto a aplicabilidade, ou não, do art. 333, do CPC. Enquanto parte dos doutrinadores entendem pela possibilidade de aplicação em decorrência do disposto junto ao art. 769, da CLT, uma outra parcela entende pela inaplicabilidade. Isto sob a justificativa de que a legislação trabalhista não se omite quanto à distribuição do ônus probatório, sendo a utilização da regra exposta junto ao Código de Processo Civil uma violação do próprio art. 769, da CLT (CPC, 2015) (CLT, 1943).

Para obtenção de soluções acerca dos posicionamentos supracitados, o jurista César Pereira da Silva Machado Júnior traça uma espécie de “roteiro” para que fosse o ônus da prova definido pelo magistrado. Para efetiva análise de seu posicionamento, o jurista defende que deveriam ser investigados 05 (cinco) pontos: a existência, ou não, no caso concreto, de princípios de direito do trabalho a favor do empregado; se há aplicabilidade do princípio da

aptidão para a prova; se existentes regras de pré-constituição da prova e se há máximas de experiência comum (2001).

Ocorre que, no âmbito processual do trabalho, a utilização do “passo a passo” evidenciado em retro, torna-se inaplicável, já que geralmente é abarcado pela teoria da distribuição estática do ônus probatório. Logo, “se os princípios de direito do trabalho oferecem presunções de veracidade quanto a determinados fatos – e isso é verdadeiro – não podem eles ser colocados no roteiro de fixação do ônus da prova”. Isso porque, os fatos e alegações em questão são abarcados por uma presunção favorável ao fato, tornando-se desnecessária a produção de provas do mesmo pelo empregado ou pela empregadora (Machado Junior, 2021).

Entretanto, o roteiro proposto pelo jurista pode vir a ser perfeitamente utilizado no que se infere a possibilidade e utilização e aplicabilidade do instrumento de inversão do ônus da prova, principalmente, quanto a observância do princípio da aptidão para a prova sugerido. Aplicação esta que, para cumprimento de princípios inerentes e essenciais ao processo do trabalho, valendo-se da facilidade que a parte (reclamante ou reclamada) possui para produzir a prova do fato por ela alegada, sugere-se pela aplicação da distribuição probatória, o que “se justifica quando a parte de quem é o ônus não tem condições de se desincumbir dele” (Machado Junior, 2021).

Ante a existência de enorme complexidade no que tange a distribuição probatória no processo trabalhista, principalmente, quando analisada sob a égide de fatos que, por si só, possuem enorme dificuldade de averiguação, como o assédio sexual no ambiente de trabalho, será explanado no próximo tópico a exteriorização a cultura e organização machista a qual o mercado de trabalho ainda é submetido.

O assédio sexual no trabalho

O ingresso das mulheres no ambiente de trabalho trouxe consigo a evidenciação da profunda desigualdade pela qual a sociedade como um todo ainda é abarcada, não só na forma de tratamento como também na diferença das oportunidades recebidas por cada gênero. Nesse sentido, às mulheres, muitas vezes, cabe a aceitação de jornadas exaustivas e do recebimento de salários reduzidos quando comparados para com a remuneração dos empregados do gênero masculino (Tristão & Almeida, 2021, p. 63).

Cenário este que tem como origem a percepção e o sentimento de ameaça à força produtiva masculina, despertado pela presença feminina no ambiente laboral, que obtém como resultado o aparecimento de diversas formas de discriminação em decorrência do sexo e do gênero feminino (Tristão & Almeida, 2021, p. 63). Em consequência disso, qualquer

abordagem voltada ao combate da violência contra as mulheres no mercado de trabalho implica, necessariamente, em mudanças culturais e sistêmicas (Mcewen *et. al.*, 2021, p. 1).

Incluem-se nestas mudanças a modificação radical nas culturas que, direta ou indiretamente, implique na facilitação do cometimento de violências contra o gênero feminino, dentre as quais destaca-se a violência sexual. Sob esse contexto, a Comissão Australiana de Direitos Humanos iniciou uma pesquisa em âmbito nacional que tem como objeto de pesquisa o assédio sexual nos ambientes de trabalho australianos (Mcewen *et. al.*, 2021, p. 3).

Os resultados da pesquisa supracitada evidenciam que “25% dos autores de assédio sexual no ambiente de trabalho que agiam sozinhos eram supervisores ou gerentes diretos (11%), outro gerente ou supervisor do trabalho (8%) ou o chefe do local de trabalho ou da organização (6%) da vítima ou sobrevivente”. Não obstante, revela ainda que no país em análise, tido como referência para países subdesenvolvidos como o Brasil, “uma a cada três pessoas (33%) sofreram assédio sexual no trabalho nos últimos cinco anos” (Mcewen *et. al.*, 2021, p. 3). Fato este que, por si só, evidencia a dificuldade de combate às violências e abusos sofridos pelas mulheres no emprego.

Além disso, percebe-se que a problemática inerente à aversão de mulheres ocupando ambientes laborais é potencializada quando por elas é quebrado o denominado “teto de vidro”, passando a liderar e gerir o ambiente de trabalho. Prova disso reside na caracterização do “assédio sexual de baixo para cima” no qual a vítima ocupa uma posição hierárquica superior. Essa violência se faz motivada por serem as vítimas, em suas maiorias mulheres, “entendidas como violadoras das normas de gênero quando exercem autoridade sobre um homem no trabalho (Oleto, 2021, p. 152).

Tratam-se o assédio sexual e as outras formas de violência cometidas contra a mulher no ambiente de trabalho de um reflexo do absoluto incômodo geralmente existente entre os homens quando subordinados a uma gerente ou líder. Assim, movidos por esse sentimento, praticam assédio sexual contra essas mulheres com o intuito de, covardemente, minar os poderes por ela adquiridos em razão do cargo ou posição. Contudo, apesar de existente esse tipo de assédio (de baixo para cima) contra as mulheres líderes e gerentes, percebe-se que ao chegarem no cargo de liderança mais alto “elas praticamente passaram a não sofrer mais sexual” (Oleto, 2021, p. 152-153).

Sob esses termos, percebe-se a ligação direta entre as relações de emprego e a questão histórica e social “da submissão e da obediência impostas que existe no nosso país quando se fala em superioridade hierárquica e subordinação” (Oleto, 2021, p. 153). Fato e afirmativa esta que evidenciam a insuficiência das transformações sociais para que as mulheres, enquanto cidadãs trabalhadoras, fossem igualadas aos homens no que tange a existência de

oportunidades de crescimento e de efetiva integração perante o mercado de trabalho (Kloss, 2013, p. 121).

Consequentemente, se faz presente “uma incontestável assimetria de poder, a qual alguns homens utilizam para constranger as mulheres de maneira sexual no ambiente de trabalho” (Kloss, 2013, p. 121). Não obstante, o cenário descrito em retro é reforçado pela demora do legislativo e do judiciário (especialmente) trabalhista, já que este possui força normativa para que fossem reconhecidas as práticas de assédio como violência sexual. Em razão disso, foi instituída a premissa social de que “tolerar o assédio – em especial, o sexual – era, para as mulheres, uma premissa de possuir um emprego fora de casa” (Dias, 2018, p. 12).

Dessa forma, percebe-se que a inserção da mulher no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que trouxe inúmeros avanços e potencializou lutas advindas do movimento feminista, tendo em vista a contribuição para maior expressividade e presença de mulheres perante o meio social, também evidenciou e potencializou a manifestação da discriminação pelo gênero. Além da desigualdade verificada no que tange ao salário, faz-se presentes inúmeros casos de assédio moral e sexual (Leite, et. al., 2022, p. 146).

Esse assédio se trata de um comportamento de cunho sexual “não desejado pela destinatária, que ofende a sua integridade física e moral, o seu desempenho e progresso profissionais” e que se subdivide em várias espécies (Dias, 2008, p. 12). A primeira espécie é denominada “assédio sexual por chantagem” que, em resumo, refere-se a prática pelo assediador de exigir da vítima a “prática ou a aceitação de determinada conduta, não desejada, de natureza sexual, sob a pena de perder o emprego ou algum benefício, ou até mesmo sob a promessa de ganho de algum benefício” (Pamplona, 2002, p. 35).

Subsiste também o “assédio sexual ambiental” que se trata da mais ampla modalidade de assédio sexual, sendo também conhecida como “clima de trabalho envenenado é instituído sobre preceitos mais genéricos. Possui como atos caracterizados o “abuso verbal ou comentários sexistas sobre a aparência física do empregado; frases ofensivas ou de duplo sentido e alusões grosseiras, humilhantes ou embaraçosas; perguntas indiscretas sobre a vida privada do trabalhador” ou outro tipo de ação de natureza ou conotação sexual (Pamplona, 2002, p. 36).

Com isso, partindo do preceito de que a capacidade de identificação do problema trata-se de um dos fatos primordiais para seu efetivo combate e prevenção, torna-se imperioso que “as organizações estejam preparadas para identificar a prática de violência organizacional dentro de seu ambiente” (Oleto, 2022, p. 154). Isso para com o objetivo de que sejam as referidas práticas controladas e cada vez mais prevenidas mediante o desenvolvimento de ferramentas e treinamentos a serem fornecidos pela empregadora (Oleto, 2022, p. 154).

Ocorre que, para que haja o desenvolvimento de instrumentos efetivamente capazes de atuar no controle e prevenção dos assédios em estudo, constitui fator primordial que seja entendida a complexidade do assunto e, com isso, seja reconhecido o cuidado que ele demanda. Alegação esta que se baseia, principalmente, na “naturalização” dessa violência pelo meio social que faz com que as vítimas, na maioria das vezes, não se considerem como tal, embora nestas sejam percebidas mudanças de comportamento e sequelas psicológicas (Oleto, 2022, p. 154-155).

Assim é percebido que o assédio sexual e os danos dele advindos são capazes de refletir de forma incisiva e agressiva “na saúde das mulheres trabalhadoras no ambiente de trabalho”. Trata-se de “prática perversa capaz de ferir a dignidade das vítimas e desequilibrar as relações interpessoais”, impactando não apenas nas pessoas que sofreram o assédio como também no contexto social e organizacional (Tristão & Almeida, 2021, p. 63).

Evidenciados os impactos e prejuízos trazidos pela permissividade das empregadoras perante a violência sexual no ambiente de trabalho, torna-se certa a importância e necessidade de ser analisado com afincos o procedimento e encargo probatório nestes casos, conforme será explorado no tópico a seguir.

O ônus probatório no processo do trabalho nos casos de assédio sexual

179

Esclarece-se que o ônus da prova não objetiva ligar a produção probatória a um resultado favorável, mas oportuniza a parte a quem incumbe o ônus uma maior chance de convencimento do juiz. Nesse sentido, uma vez que o assédio sexual é abarcado por notória dificuldade de apuração, já que geralmente praticado quando presentes apenas a pessoa assediadora e a assediada, “a produção de provas por meio de indícios e presunções para se chegar ao convencimento do julgador, torna-se a alternativa mais comum” (Soares, 2022, p. 34-35).

Diante da evidente dificuldade de apuração da prática do assédio sexual laboral, “a distribuição do ônus da prova é vital para efetividade e a razoabilidade do processo do trabalho, eis que, conforme exposto, a nítida necessidade desse instrumento”. Isso porque presente, geralmente, grande desigualdade processual entre a empregadora e o(a) empregado(a) “no que tange a melhor situação para a produção de provas que comprovem os fatos da lide” (Soares, 2022, p. 34-35).

Com isso se faz evidenciada a complexidade e subjetividade inerente ao ônus probatório nos casos de assédio sexual no ambiente de trabalho quando analisado, principalmente, na esfera trabalhista diante das normas e princípios por ela abarcados. Logo, “quando comparados os artigos 818 da Consolidação das Leis Trabalhistas com o artigo 373 da CLT, não restam

dúvidas que estes não são suficientes para reduzir as questões inerentes ao ônus da prova” (Oliveira & Paula, 2022, p. 320).

Ocorre que “há uma grande divergência entre os juristas em relação ao cabimento da aplicação de princípios protetivos, ou seja, “in dubio pro operário”, no que concerne a valorização das provas”, embora, este princípio seja ampla e incisivamente utilizado no direito material. Mais favoráveis a este princípio e entendimento, os aplicadores do direito são majoritariamente favoráveis a ideia de que, “em situação de provas divididas ou conflitantes, o magistrado deve aplicar o princípio em comento” (Oliveira & Paula, 2022, p. 322).

Já a corrente doutrinária minoritária nega a aplicação de princípios protetivos no âmbito probatório processual, valendo-se para tanto da justificativa de que devem os juízes valerem-se, apenas, das “provas colacionadas nos autos e, caso a prova seja dividida, deve-se julgar de forma desfavorável a quem detenha o ônus de prova”. Isso porque, de acordo com a doutrina em análise, “o magistrado não deve levar em conta as diferenças econômicas, sociais ou intelectuais existentes entre as partes, pois, se assim o fizesse, estaria beneficiando os trabalhadores duas vezes pelo mesmo instituto” (Oliveira & Paula, 2022, p. 322).

Embora minoritária, percebe-se que a doutrina que prega pela inaplicabilidade dos princípios protetivos nos casos de assédio sexual, na esfera trabalhista, acaba sendo majoritariamente adotada pelos juízes. Valem-se nesse sentido da ideia de que apesar da produção probatória seja de extrema dificuldade “dado que, em sua grande maioria [...] a prática se dá de modo velado [...] sem que outras pessoas do ambiente de trabalho possam presenciar ou perceber, não pode a condenação decorrer de mera presunção” (TRT 15, 2018).

Pensando nesse confronto entre a doutrina jurídica e a efetiva aplicação desta aos casos concretos, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Portaria CNJ n. 27, de 2 de fevereiro de 2021, instituiu o denominado “Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero”. Neste, faz-se presentes informativos e direcionamentos que vão da apresentação de conceitos básicos sobre sexo, gênero, identidade de gênero e sexualidade, até a instituição de um guia para magistradas e magistrados, em forma de “passo a passo” (Portaria do Conselho Nacional de Justiça nº 27, 2021).

Tratadas as consequências da divisão sexual do trabalho como algo “comum”, é instituída social e culturalmente uma “naturalização da responsabilidade da mulher pelo trabalho doméstico”. Reflexo disso é evidenciado, por exemplo, na hostilidade do ambiente laboral em termos de gênero que aparece, escancaradamente, em reuniões que, em sua maioria, são cerceadas “por interrupções da fala (“manterrupting”) e por explicações desnecessárias como se fossem incapazes de compreender (“mansplaining?”)” (Portaria do Conselho Nacional de Justiça nº 27, 2021, p. 113-114).

Não obstante, são também características da discriminação pelo gênero, a apropriação de ideias que “ignoradas quando elas verbalizam, são reproduzidas por homens, que passam a receber o crédito (“bropropriating”)” dentre outras agressões, violências e assédios que trazem um claro viés de gênero. Sob esses termos, o referido protocolo recomenda que seja pelos magistrados levado em consideração a forma “clandestina” pela qual esses assédios e violências são cometidos e, a partir disso, estudada a viabilidade de uma readequação da distribuição do ônus probatório e da valoração do depoimento pessoal da vítima (Portaria do Conselho Nacional de Justiça nº 27, 2021, p. 114).

Valoração esta que, dada a importância e finalidade do depoimento pessoal da empregada no processo do trabalho - que, geralmente, é tida e utilizada para tentativa de obtenção de confissão, sem significativo valor probatório, em casos de violência sexual - precisa ser vista e medida de forma diversa. Isso tendo em vista o fato de que, na grande maioria das vezes, conforme já evidenciado, o assédio se dá de forma velada, inexistindo testemunhas para prestar depoimento dos fatos, sendo a vítima a única pessoa capaz de expor, efetivamente, o que lhe aconteceu. Consequentemente, a não valoração do depoimento pessoal como prova, em todos os seus termos, feriria, inclusive, o princípio da primazia da realidade.

Não obstante, no protocolo em estudo, são propostas reflexões com intuito de auxiliar a análise do caso concreto sob as lentes do gênero para que o aplicador do direito leve em consideração, sempre, a possibilidade de ser influenciado por preconceitos, costumes e práticas baseadas “na inferioridade ou na superioridade de qualquer dos gêneros”. Reitera-se, ainda, a necessidade de agir, preventivamente, para que a forma de condução da audiência e do processo em si, não haja a “revitimização” da(o) reclamante (Portaria do Conselho Nacional de Justiça nº 27, 2021, p. 114).

No que tange a distribuição do ônus e valoração da prova, o protocolo em estudo é claro ao dispor que a palavra do(a) assediado(a) deve ter um peso probatório elevado, principalmente quando o assédio sexual for cometido no ambiente de trabalho. Recomendação esta que se justifica pela soma de dois fatos: primeiro, a prática costumeira em locais privados, longe dos olhos de outras pessoas e, segundo, o medo de eventuais testemunhas de depor relatando ter visto o assédio ser cometido e, em troca, perder o emprego (Portaria do Conselho Nacional de Justiça nº 27, 2021, p. 47).

Além disso, é também evidenciada, enfaticamente, a importância inerente ao “nível de consistência e coerência esperado nos depoimentos”, tendo em vista que se tratam os abusos de eventos traumáticos que, por essa característica, muitas vezes, “impede que a vítima tenha uma percepção linear do que aconteceu”. Fato este que se cumulado a demora para ajuizamento da ação por vergonha “ou até pela demora na percepção de que [...] algo que

aconteceu tenha sido problemático”, pode vir a interferir nas declarações eventualmente proferidas em instrução e em sede de depoimento pessoal (CNJ, 2021, p. 48).

Evidencia-se com isso as particularidades e subjetividades que estão direta e indiretamente atreladas ao reconhecimento e, principalmente, a denúncia de eventuais práticas de assédio sexual pela vítima. Logo, como consequência da análise feita em retro contata-se pela necessidade de tratamento diferenciado pelo judiciário trabalhista perante reclamações trabalhistas que tragam consigo esse tema. Diferenciações estas que residem, principalmente, na necessidade de distribuição e de valoração probatória de forma diversa da regra que é habitualmente aplicada nos processos e procedimentos trabalhistas, aplicando-se a teoria dinâmica do ônus da prova.

Essa conclusão encontra respaldo, inclusive, em um dos princípios constitucionais no que se infere ao alcance de efetiva igualdade pelos membros constituintes do meio social brasileiro: o princípio da isonomia. Previsto junto ao art. 150, II, da CF/1988, o princípio em análise prega pelo tratamento igual aos que se encontram em condição de igualdade e tratamento desigual aos que se desiguam, na medida de sua desigualdade que, no caso de assédio sexual aplica-se, principalmente, sob a ótica processual (BRASIL, 1988).

Essa desigualdade, pelos fatos e fundamentos já expostos, constitui uma espécie de condição para que a finalidade do processo, como tal, seja efetivamente alcançada, principalmente no que tange a justiças especializadas como a do trabalho que é regida sob princípios como “in dubio pro operário”. Torna-se com isso indispensável a observância de documentos como o “protocolo para julgamento sob perspectiva de gênero” para que se garanta a conscientização dos magistrados a estas especialidades quando forem julgar e realizar a distribuição e valoração probatória em casos de violência sexual.

Conclusão

Trata-se o Brasil de país abarcado por uma desigualdade de gênero institucionalmente trazida e enraizada em todos os moldes e setores da vida em sociedade, dentre os quais, certamente, inclui-se o meio ambiente de trabalho. Afirmativa esta que se fundamenta, principalmente, no sentimento alimentado pelo patriarcado de que, o lugar da mulher, enquanto mulher, em nada se confunde com o exercício das funções que pelo homem, enquanto homem, são desempenhadas. Sentimentos e revoltas culturalmente construídos que, muitas vezes, acarretam na prática de atos com intuito de minar e, até mesmo, extinguir a presença das mulheres da relação de emprego, principalmente, quando ocupantes de cargos de gerência e liderança.

Sob esse contexto, a prática de atos discriminatórios, que varia da não inclusão no ciclo social laboral até o cometimento de violência sexual contra a mulher, são aceitas pela sociedade de forma “natural”. Com isso, tornam-se comuns situações nas quais o direito a dignidade da mulher, embora constitucionalmente assegurado, seja agressiva e diretamente violado, especialmente no que tange ao ambiente de trabalho. Logo, toda e qualquer política instituída nos ambientes laborais com intuito de inibir ou acabar com essas violências e violações, para que seja efetiva, torna indispensável que seja acompanhada de treinamentos e procedimentos para reeducar social e culturalmente essa parcela populacional.

Percebe-se com isso que a violência sexual quando praticada no ambiente de trabalho ou em decorrência deste é praticada com intuito de minar não só às mulheres, mas também o sentimento de “ameaça” despertado em sua presença. Assédio este que, para fins doutrinários (principalmente) é subdividido em espécies, dentre as quais estão presentes o assédio sexual de baixo para cima, por chantagem e ambiental, que, embora possuam conceitos distintos, possuem o mesmo fato gerador.

Logo, ao mesmo tempo que a presença feminina nos demais setores da vida em sociedade tenha acarretado em inúmeros avanços financeiros, políticos e sociais, potencializou e evidenciou costumes, sentimentos e comportamentos de aversão à inserção feminina no mercado de trabalho. Conseqüentemente, dada a naturalidade com que esses comportamentos discriminatórios são tratados pelo meio social, torna-se imperioso que a empresa, enquanto responsável pela manutenção de um meio ambiente de trabalho equilibrado, identifique-os, enquanto violência sexual, e aja preventivamente.

Evidenciada a fragilidade, complexidade e as particularidades do assédio sexual, torna-se certo que tais características repercutem no âmbito processual, principalmente, no que se infere ao processo e procedimento probatório, envolto sobre o ônus da prova. Fato este que é favorecido pelas circunstâncias que a violência em estudo é cometida já que praticada, geralmente, quando nenhuma outra pessoa (além do agressor e da vítima) estão presentes. Circunstância que, no processo laboral, prioriza e confere grande peso probatório a prova testemunhal e atribui o depoimento pessoal da obreira, principalmente, o poder de confissão (sem grande valor como prova), constitui significativo obstáculo para o alcance e respeito, inclusive, ao princípio da primazia da realidade.

Ante a percepção e reconhecimento das peculiaridades presentes na produção de provas do assédio sexual enquanto fato constitutivo de direito, foi instituído pelo Conselho Nacional de Justiça o “protocolo para julgamento sob a perspectiva de gênero”. Isto com o intuito de que os magistrados, enquanto aplicadores do direito, observem as singularidades para que, dessa forma, sejam alcançados resultados justos e coincidentes com a verdade dos fatos. Diante do exposto, percebe-se a necessidade de tratamento diverso ao encargo probatório

quando perante os casos de assédio sexual, o que possibilita, inclusive, a depender do caso concreto, a possibilidade de distribuição diversa do ônus de prova.

Referências

Código de Processo Civil de 2015. 16 de março de 2015. Recuperada em 23 de outubro de 2022. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm.

Consolidação das Leis do Trabalho de 1943. 01 de maio de 1943. Recuperada em 24 de outubro de 2022. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 05 de outubro de 1988. Recuperada em 21 de outubro de 2022. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Dias, I. (2008). Violência contra as mulheres no trabalho: o caso do assédio sexual. *Sociologia, problemas e práticas*. Lisboa, n. 57, p. 11-23.

Didier, J. F. & Braga, P. S. & Oliveira, R. A. (2015). *Curso de direito processual civil: teoria da prova, direito probatório, ações probatórias, decisão, precedentes, coisa julgada e antecipação dos efeitos da tutela*. Jus Podivm.

Kloss, L. R. (2013). Desigualdades de gênero no trabalho. *Revista eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região*. Vol. 2, n. 18, p. 103-142, 2013.

Leite, A. & Silveira, G. E. & Gallas, A. K. C. & Sousa, A. F. & A. A. B. D. (2022). Um “Flerte Conservador” Com O Feminismo Nas Metrôpoles Contemporâneas: A Abordagem Da Revista Marie Claire Sobre Assédio Sexual E Machismo No Trabalho. *Revista Conhecimento Online*, v. 1, p. 143-160.

Machado, J. C. P. S. (2001). O ônus da prova no processo do trabalho. *LTr*.

Marinoni, L. G. & Arenhart, S. C. & Mitidiero, D. (2015). Novo curso de processo civil: tutela dos direitos mediante procedimento comum. *Editora Revista dos Tribunais*.

Mcewen, C. & Pullen, A & Rhodes, C. (2021). Assédio sexual no trabalho: um problema de liderança. *Revista de Administração de Empresas*.

Mendonça, S. D. G. (2021) O Assédio Sexual no Âmbito Trabalhista. *Revista Científica Rumos da informação*. Vol. 2, n. 2, p. 57-76.

Oleto, A. F. (2021). Assédio sexual nas relações de trabalho: um estudo com mulheres em cargo de liderança. *Tese de Doutorado*. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30289>.

Oliveira, D. H. Salomão de; Paula R. L. (2022). Assédio Sexual No Ambiente De Trabalho no Ordenamento Jurídico Brasileiro. *Facit Business and Technology Journal*. Vol. 1, n. 35.

Pamplona, F. R. In: JESUS, D. E. & Gomes, L. F. (coord.) (2002). *Assédio sexual: questões conceituais*. Saraiva.

Portaria do Conselho Nacional de Justiça nº 27. 02 de fevereiro de 2021. *Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero 2021*. Recuperada em 21 de outubro de 2022. <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/protocolo-para-julgamento-com-perspectiva-de-genero-cnj-24-03-2022.pdf>.

Soares, R. P. (2022). O Ônus Probatório do Assédio Sexual no Ambiente Laboral. *Monografia de graduação em Direito*. <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/24550>

Tribunal Regional da 15ª Região (2018). Processo 0011828-87.2016.5.15.0131. *Acórdão*.

<https://jurisprudencia.trt15.jus.br/documento/27287508/WX7XB8MAGI%5BX?highlight=ass%C3%A9dio,sexual,onus,da,prova>

Tristão, A. C. & Almeida, V. H. (2021). Assédio Sexual Contra as Mulheres nas Relações de Trabalho. *Revista da Faculdade Mineira de Direito*. Vol. 24, p. 63-85.

O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Josué Rodrigues dos Anjos Junior¹
Claudio Zarate Sanavria²

Introdução

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que visa o desenvolvimento de profissionais aptos para a vida produtiva e social, os avanços científicos e tecnológicos são importantes e devem ser considerados, tanto no processo de aprendizagem, enquanto método didático, quanto como parte dos processos de mudança dos meios de comunicação. Portanto, são fatores a serem levados em conta para melhor entendimento do contexto social e histórico (SOARES, 2017).

Nesse contexto, como proceder e estabelecer metodologias que abarquem o avanço tecnológico diante de uma formação majoritariamente desigual da educação brasileira? Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) mostram que a desigualdade educacional é parte da constituição histórica nacional, cuja modernização apresentou e apresenta caráter conservador, associada à valorização do capital, interdependente de democracia, restrita e cujos processos de revolução histórica foram passivos. Os autores ainda trazem que, mesmo depois de mais de trinta anos de ditadura e em processo de democratização do país, as reformas educacionais ainda apresentaram caráter autoritário.

Para Libâneo (1985) a escola cumpre funções socialmente estabelecidas cujos condicionantes políticos e sociais apresentam diferentes entendimentos de homem, sociedade e, dessa forma, de escola, aprendizagem, técnicas pedagógicas, entre outros. Neste artigo, parte-se do pressuposto da tendência pedagógica libertadora, tal qual disposta por Paulo Freire, em que se entende como fundamental trabalhar a realidade do educando, conscientizando-o e dotando-o de crítica para a transformação social (LIMA; OLIVEIRA, 2013).

¹ Professor e coordenador do Núcleo de Educação a Distância da Faculdade Novoeste, Brasil. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Brasil. [josuedosanhos@gmail.com](mailto:josedosanhos@gmail.com).

² Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). claudio.sanavria@ifms.edu.br.

Para Freire, a educação é um processo de troca entre iguais em um sistema comunicacional no qual tanto educador quanto educando aprendem. Segundo Libâneo (1985) a relação horizontal entre ambos os faz se posicionarem como sujeitos do ato de conhecimento. O professor deixa de ser o centro do processo educativo e passa a respeitar os conhecimentos e experiências do educando (VEIGA; BONIN, 2019). A educação, assim, é um processo sócio histórico, relacionado com a sociedade e deve objetivar a inserção do educando na realidade a partir de um ponto de vista crítico (LIMA; OLIVEIRA, 2013). “Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade” (LIBÂNEO, 1985, p. 24). Uma vez que a realidade é modificada pelos sujeitos, para superar a opressão é necessária uma consciência crítica para que se possa transformar a realidade. A conscientização ocorre, para Freire, a partir de uma pedagogia humanista e libertadora e, consciente da situação opressora reflete em uma *práxis* reflexiva e atuante (VEIGA; BONIN, 2019). Libâneo (1985) aponta que essa prática pedagógica valoriza a experiência vivida e dão mais atenção à aprendizagem do grupo. Os conteúdos de ensino, dessa forma, são extraídos a partir da problematização da vida prática dos educandos, buscando elaborar uma nova forma de se relacionar com a experiência, pois ambas – educação e experiência – possuem um grande caráter político. Trata-se, como destacam Weyh, Nehring e Weyh (2020), de uma educação problematizadora, intencional, progressista e libertadora, por meio de uma pedagogia dialógica, de colaboração mútua e sem subordinação.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 2005, p. 78).

Ainda de acordo com Weyh, Nehring e Weyh (2020), para Paulo Freire não há um único modelo para educar. Os métodos de educação variam de acordo com o tempo, espaço, as formas de relação dos sujeitos com o conhecimento e mesmo a ideia do que é educação, devendo, portanto, serem revisitados para avaliar os objetivos e práticas educativas.

Diante dessa perspectiva, justifica-se esse busca propor uma revisão de métodos educativos, tendo em vista o objetivo da educação de adaptar-se à realidade do educando, cujas novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e mídias vêm sendo aplicadas.

Para tanto, observa-se a necessidade de conhecimento e de domínio, por parte dos educadores, para que haja uma prática profissional aplicada ao uso das TDIC e das mídias.



A escola deve contar com uma estrutura boa, assim como deve haver investimento na formação dos profissionais e nos currículos que trabalhem as novas tecnologias. Como indicam Coradini, Borges e Dutra (2020), o uso de TDIC é uma das muitas dificuldades que os profissionais de educação enfrentam na relação com a sociedade atual. Os autores mostram que tais recursos devem ser utilizados para compreender, também, como influenciam e alteram as relações e transformações sociais.

Sobre esse aspecto, Soares (2011) mostra a necessidade de viabilizar a transformação e flexibilização do currículo escolar voltado para a interdisciplinaridade. No entanto, o autor diz que há o risco dessa viabilização tornar-se restrita a projetos e, dessa forma, a poucas escolas. Como solução, defende a necessidade de alteração macropolítica, ou seja, a formação profissional do educador que, ao mesmo tempo, é docente, consultor e pesquisador. Como salientam Veiga e Bonin (2019) o ambiente digital permite um espaço de diálogo complexo e múltiplo, com sujeitos, histórias, ações, anseios e ideias. Com novas dinâmicas de comunicação evidencia-se cada vez mais a necessidade de pensar sobre os novos espaços e os processos educativos. Diante desse cenário, esse artigo busca abordar o *podcast* enquanto nova ferramenta tecnológica no processo educativo, destacando seu potencial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Educação Profissional e Tecnológica

O desenvolvimento das TDIC traz a necessidade de empregar no processo educativo novos e diferentes recursos tecnológicos tanto para o contato com conhecimentos previamente sistematizados quanto para se construírem novos conhecimentos (ANDRADE; FERRETE, 2019). Almeida (2018) cita que as transformações sociais relacionadas à expansão das TDIC geram dissoluções entre a fronteira do espaço físico e virtual, criando um espaço híbrido. Dessa forma, também surgem novas formas de expressão de pensamentos, sentimentos, desejos e outras expressões sociais e culturais permeadas por tecnologias e linguagens midiáticas.

Assim, entende-se que “essas mudanças convocam participação e colaboração, requerem uma posição crítica em relação à tecnologia, à informação e ao conhecimento, influenciam a cultura levando à emergência da cultura digital” (ALMEIDA, 2018, p. ix). A diversidade e novas formas de comunicação que a cultura digital proporciona demandam uma ação de revisão de metodologias de ensino, uma vez que a informação está disponível de maneira fácil na *internet* e demais redes de comunicação. A educação entender as mudanças atuais para reconhecer que as plataformas digitais possuem um grande potencial de informação, de



instrução e de formação do sujeito. Almeida (2018, p. x) discute a necessidade de análise das contribuições, dos riscos e das mudanças que acompanham a cultura digital, bem como da exploração da integração de TDIC, das interfaces digitais e das linguagens midiáticas no processo educativo.

Weyh, Nehring e Weyh (2020) destacam que a pedagogia proposta por Paulo Freire busca uma educação significativa e crítica em que o educando problematize sua realidade em busca de soluções para o cotidiano de forma a transformá-lo. Assim, é preciso pensar o processo educativo flexível, dialógico e acessível a todos, uma vez que a classe dominante detém o controle da informação e do acesso à essas redes de comunicação e informação – incluindo a escola – visto que é parte do cenário político e social.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo, sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. [...] Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem. (FREIRE, 1996, p. 87-88).

190

Essa pedagogia já destacava na época da formação de seu pensamento – década de 1930 –, e ainda é altamente aplicável para entender o contexto atual, que a tecnologia não deve ser negada, mas também não é a solução final de todos os problemas educacionais. Conforme os autores trazem, para Paulo Freire, a tecnologia deve ser entendida como um instrumento facilitador no processo educacional e deve ser entendido enquanto sua função e finalidade pedagógica.

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. (FREIRE, 1992, p. 68).

Em diálogo e pensando no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sabe-se que esta é proposta a partir de uma formação integral E parte do conceito de *omnilateralidade*, ou seja, a “formação do ser humano de forma integrada: física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. Portanto, a educação ultrapassa o ensino de práticas operacionais e adquire um caráter de união entre o trabalho, a tecnologia, a ciência e a cultura (ANDRADE; FERRETE, 2019, p. 87).



Coradini (2020) reforça que o conceito de EPT traz o trabalho como princípio educativo abrangente, tanto do ponto de vista ontológico – referente à maneira como o sujeito produz a própria existência com seu meio – quanto histórico – em relação à forma historicamente do trabalho enquanto categoria profissional socialmente produtiva. Ainda de acordo com a autora, a educação visada na EPT é aquela que deve superar a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, bem como a separação histórica entre a educação profissional e básica. Dessa forma a EPT deve ser pensada de forma integrada, articulada e plena.

Nas últimas décadas, a escola tem passado por grandes transformações e, como consequência disso, as concepções de ensino têm sido questionadas. Surgem novas técnicas para ir de encontro ao modelo tradicional escolar, emergindo a partir de uma pedagogia problematizadora, na qual o discente é motivado a ser ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, buscando a autonomia, o protagonismo, em vista de uma aprendizagem que, além de ativa, lhes seja significativa [...]. (ANDRADE; FERRETE, 2019, p. 88).

Uma vez que a EPT objetiva a formação integral do sujeito, com o intuito de construir uma sociedade mais justa para o desenvolvido social, político e econômico e diante da realidade tecnológica atual (CORADINI, 2020), entende-se que as TDIC podem contribuir para a prática pedagógica, aliando tecnologia e educação, proporcionando um espaço aberto à reflexão entre o educador e o educando, buscando desenvolver autonomia. A educação aliada ao uso das TDIC deve apresentar qualidade, organização prévia, planejamento adequado. Deve também prever as etapas formativas e adequações visando o processo de aprendizagem (WEYH; NEHRING; WEYH, 2020).

191

Podcast como Ferramenta de Ensino

Por *podcast* entende-se uma página, site ou local virtual que disponibiliza arquivos de áudio, sendo que *podcasting* é o ato de gravação desses arquivos e *podcaster* é o sujeito que os produz. Trata-se de um processo de publicação, arquivamento e disponibilidade de conteúdo de áudio na *web*. Cada arquivo é apresentado como um episódio e tem uma duração aproximada de 30 segundos. “Este tamanho é considerado o ideal, pois o objetivo de cada episódio é conter uma história curta e direta sobre um conceito e ainda deixar pistas para a audição de novos episódios” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007, p. 840).



PodCast é uma palavra que vem do laço criado entre Ipod – aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3 e *broadcast* (transmissão), podendo defini-lo como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, podendo ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet, vinculado a um arquivo de informação (*feed*) que permite que se assine os programas recebendo as informações sem precisar ir ao site do produtor. (BARROS; MENTA, 2007, p. 2-3).

O *podcast* permite, em sua forma, a utilização de textos, imagens, áudio, vídeo e hipertexto, sendo fácil de ser utilizado e apresentando grande variedade de servidores que os disponibilizam gratuitamente. Pode ser acessado tanto de forma *online* como a partir de um arquivo baixado via *download*, em formatos de mp3, mp4, players e outros (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007). Atualmente o acesso também pode ocorrer por meio de plataformas de *streaming*, como Spotify®. Coradini, Borges e Dutra (2020) destacam a taxonomia de classificação elaborada por Eugênio Freire para *podcast*:

Organiza em três grandes categorias baseadas no modo de produção: Registro, dedicado a capturar falas educacionais e estendê-las a outras esferas temporais e espaciais; Ampliação Tecnológica, promotor da transposição de materiais de outras tecnologias para *podcast*; Produção Original, realizado originalmente como *podcast*. Adicionalmente, cada uma destas grandes categorias podem ser subcategorizadas pelo seu uso educacional em: Ampliação Espacial-Cronológica; Material Didático; Desenvolvimento Oral; Expressão de Vozes; Lúdico; Introdução Temática; Trânsito Informativo; Ponto de Encontro Comunicativo; Cooperativo; Podcast para surdos. (CORADINI; BORGES; DUTRA, 2020, p. 223).

O *podcast* pode ser utilizado em diversos contextos, desde negócios até mesmo programas jornalísticos, de caráter científico e, também, educação. No cenário de ensino e aprendizagem, o *podcast* pode ser utilizado como uma tecnologia alternativa que pode ser aplicada tanto na modalidade de ensino à distância quanto como complemento ao ensino presencial, com arquivos contendo aulas, documentários e entrevistas. Os alunos podem aprender independente do tempo e do espaço, uma vez que podem ouvir em qualquer ambiente. Também há relação com a facilidade de produção e publicação do conteúdo,

aliando a rapidez com o processo de criação de conteúdo (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007).

Moura e Carvalho (2006) destacam alguns pontos sobre a gravação de um *podcast* que se fazem necessários. Deve-se ter em consideração o planejamento do equipamento que irá realizar a gravação, escolher o editor de áudio que será utilizado e o ambiente que será disponibilizado. Barros e Menta (2007) indicam que uma das principais dificuldades para a realização de seu projeto foi de ordem tecnológica, tanto de ferramentas de gravação, como tamanho de arquivos produzidos, transformação do arquivo de áudio para um digital e espaços de hospedagens.

Bottentuit Junior e Coutinho (2007) abordam que, como potencial educativo, o uso de *podcast*: pode trazer maior interesse na aprendizagem dos conteúdos apresentados devido ao formato; pode representar um recurso auxiliar aos diferentes ritmos e dificuldades de aprendizagem dos alunos, uma vez que o áudio pode ser reproduzido sem limites de vezes; pode ser ouvido tanto em sala de aula como fora do ambiente escolar; pode ser um estímulo de participação ativa dos alunos, uma vez que é possível realizar a gravação de episódios e pesquisa temática por parte dos alunos, envolvendo-os no processo educativo; falar e ouvir são tidas como atividades importantes do processo de aprendizagem significativa. Os autores ainda apontam para a questão colaborativa em relação à gravação e pesquisa de um episódio de *podcast*.

Dentre os estudos realizados por Bottentuit Junior e Coutinho (2007) pode-se observar alguns dos pontos sobre o uso de *podcast* no processo educativo, tais como:

- Permitir que os alunos desenvolvam competências linguísticas e comunicativas que os auxiliem na compreensão e expressão da linguagem escrita e oral, facilitando sua comunicação;
- Criar um espaço de produção de conhecimento por parte dos alunos, tornando-os agentes ativos de aprendizagem e comunicação;
- Educar os alunos de forma crítica, reflexiva e incluídos sociodigitalmente, dispondo de temas diversos para discussão;
- Permitir o acesso a conteúdo para alunos com deficiência visual, uma vez que se trata de um arquivo de áudio;
- Utilização de TDIC para construção e disponibilização de material de mídias digitais de maneira criativa e dinâmica;
- Proporcionar interação entre alunos e professores;

- Desenvolver habilidade de escrita e produção de conteúdo, pesquisa e oralidade durante a gravação de episódios de *podcast*; e
- Facilitar o acesso de conteúdo *online* aos alunos, uma vez que não é preciso que uma turma inteira esteja conectada ao mesmo tempo à rede disponível na escola, criando, portanto, um ambiente diferente da sala de aula tradicional e da sala de acesso aos computadores escolares.

Moura e Carvalho (2006) entendem o *podcast* como uma ferramenta de partilha intercultural de experiência pedagógica, colaborativa e cooperativa que auxilia a dar sentido à aprendizagem, uma vez que permite ao aluno motivação e empenho. As autoras concluem que o *podcast* apresenta maior potencialidade se estiver em diálogo com as necessidades e expectativas dos alunos.

O *podcast*, por não se correlacionar com questões comerciais, pode ter vários temas abordados em sua produção, “muitos que não teriam espaço na grande mídia, por serem de nicho ou contrários à visão dominante, além de expressar os mais variados estilos de apresentação e permitir que todos possam falar, não se limitando às típicas ‘vozes radiofônicas’” (CORADINI; BORGES; DUTRA, 2020, p. 224).

Considerações finais

Partindo da pedagogia de Paulo Freire, pensando no contexto do Ensino Profissional e Tecnológico, foi abordada nesse trabalho a aplicação do *podcast* como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Entende-se que, na pedagogia de Paulo Freire, busca-se uma educação significativa e crítica em que o educando problematize sua realidade em busca de soluções para o cotidiano de forma a transformá-lo e que, Paulo Freire já compreendia que, apesar dos avanços tecnológicos, o acesso à informação não ocorre de forma democrática. Portanto, os meios midiáticos transmitem uma ideologia dominante impositiva e desigual, sendo preciso pensar o processo educativo flexível, dialógico e acessível a todos.

Percebe-se, também, a necessidade do diálogo constante entre educador e educando, sendo o primeiro visto como um facilitador na construção do conhecimento. Assim, a educação aliada ao uso das TDIC deve apresentar qualidade, organização prévia, planejamento adequado, prevendo as etapas formativas e adequações do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o uso do *podcast*, como uma tecnologia alternativa que pode ser aplicada tanto na

modalidade de ensino à distância quanto como complemento ao ensino presencial, pode proporcionar uma relação mais interessante com os alunos em um mundo extremamente conectado e rápido, sem deixar de levar em conta a produção do conteúdo, sua importância e sua relação com a comunidade. Em síntese, *podcast* pode ser um momento de compartilhamento intercultural de experiência pedagógica, colaborativa e cooperativa que auxilia a dar sentido à aprendizagem, podendo abordar assuntos que, de outra forma, seriam distantes da visão dominante, inclusive na educação.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora** – uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; FERRETE, Rodrigo Bozi. Metodologias ativas e a educação profissional e tecnológica: invertendo a sala de aula em vista de uma aprendizagem significativa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 2, p. 86-98, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/451>. Acesso em 12 nov. 2022.

BARROS; Gílian C.; MENTA, Eziquiel. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Eptic Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v. 9, n.1, 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/217>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BOTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In. BARCA, A.; PERALBO, M.; PORTO, A; DUARTE DA SILVA, B; ALMEIDA, L. (eds). Libro de Actas do Congresso Internacional Galo-Português de Psicopedagogía. A. Corunã; Universidad da Corunã: **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, p. 837-846, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CORADINI, Neirimar Humberto Kochhan. **Podcasts na Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – PROFEPT). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

Porto Velho: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, 2020. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br>. Acesso em 12 nov. 2022

CORADINI, Neirimar Humberto Kochhan.; BORGES, Aurélio Ferreira; DUTRA, Charles Emerick M. Tecnologia Educacional *Podcast* na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 6, n. 16, p. 216-231, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1617>. Acesso em: 12 nov. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado** – Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Marcelo Fernando de; OLIVEIRA, Eliane Basilio de. As contribuições de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin para a Educomunicação. **Revista Temática**, ano IX, n. 2, p. 1-11, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/21945/12069>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. Podcast: potencialidades na educação. **Digithéke - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, n. 3, p. 88-110, 2006. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/2112>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SOARES, Aline Barrios. **O uso pedagógico de podcast na educação profissional e tecnológica.** Dissertação. (Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13870>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação - contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

VEIGA, Mariluce Lopes Pedroso; BONIN, Jiani Adriana. Educomunicação: Paulo Freire e a educação libertária contemporânea. IN: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 20., Porto Alegre. **Anais [...].** Porto Alegre-RS: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2019, p. 1-15. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-1438-1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

WEYH, Laís Francine; NEHRING, Cátia Maria; WEYH, Cênio Back. A educação problematizadora de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem com as novas tecnologias. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 44497-44507, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/12858/10874>. Acesso em: 01 dez. 2021.

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO NÚCLEO BÁSICO DE LA INVESTIGACIÓN, LA INNOVACIÓN Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Lucas Palacios Liberato¹

Introducción

Se ha discutido y escrito tanto demostrando que la impartición de asignaturas teóricas no constituye ni la base ni el factor fundamental en la formación profesional docente, sino la “práctica docente”, indicando que la práctica pre profesional deba ser el aspecto fundamental de la carrera docente; no es posible que, “las universidades las que agrupan el conjunto de las funciones tradicionales asociadas al progreso y la transmisión del saber: investigación, enseñanza y formación” [1] siga divorciando la teoría de la práctica, se necesita transformar la formación docente, haciendo que la investigación se desarrolle de forma real y concreta, y no en asignaturas, que el futuro docente se involucre con el objeto de estudio: la “práctica docente”, el fenómeno a investigar, de tal modo que ella sea experimental, participativo, de acción y desarrollo; donde la práctica docente sea el laboratorio, el practicante el investigador que forma parte del desarrollo del fenómeno, como una forma de investigación acción o investigación participativa, donde el desarrollo corre paralelo a la investigación. La Universidad no puede seguir siendo más que una fábrica donde se adiestra a los aprendices y se otorgan títulos académicos [2], ya que la “la mayor parte del plan de estudios académico, tanto en la escuela superior como en la universidad, es abstracto en sentido peyorativo. Debe ser así” [2], no debe ni puede ser así, no es posible formar al futuro docente donde “las lecciones son puros ejercicios, sin relación alguna con el mundo real” [2], y además, “la mayoría de los profesores son académicos puros y no profesionales prácticos; están interesados en la terminología y en la metodología, no en la cosa misma y su práctica” [2], sin relación con innovación pedagógica verdadera donde las estrategias, métodos o técnicas didácticas generen cambios y resuelve los problemas de aprendizaje de los educandos, que éstas sean verdaderas tareas experimental, modelos de ensayo o de prueba, que necesitan ser controladas de forma rigurosa o sistemática, con pruebas de entrada y salida, como verdaderos procesos de investigación que aporten nuevos conocimientos. En esta

199

¹ Doctor en Educación, Magister en ciencias de la educación y Profesor de filosofía. Docente de la Escuela de Post Grado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Educación. Lima, Perú. Email: lucas.palacios@upch.pe

condiciones, como que, “una lección sobre métodos para un maestro que no conoce al niño, resulta tan inútil como una lección de Terapéutica para un médico que jamás ha visto un enfermo” [3], de tal modo que “la Pedagogía se ha apoyado más sobre el sistema que sobre la investigación” [3], y la innovación; es necesario convertir la formación “en un instrumento que lleva a la experiencia y a la investigación” [3], la innovación y la investigación como parte fundamental de las competencias profesionales. Así, la facultad o “el instituto, por su propia naturaleza, forme o no parte de la Universidad, debe ser un centro de investigación y de información al mismo tiempo que una escuela. Los estudiantes van a entrenarse, no sólo en los métodos para enseñar, sino en los métodos para investigar, aportando así a la Ciencia de la Educación y una basta y valiosa colaboración” [3], porque la investigación y la innovación en la práctica docente constituyen la parte esencial para atender y/o resolver los problemas del aprendizaje, cuando correctamente realizan la investigación, el análisis concreto de la realidad concreta, como que la capacidad investigativa es parte esencial de la tarea docente, al igual que cuando diseñan estrategias, métodos o las técnicas para resolver problemas desarrollen la innovación pertinente como solución pedagógica ipso facto e in situ. Así, la escuela donde sucede la práctica preprofesional de la carrera docente es “la escuela, repetimos, es un laboratorio donde se estudia el espíritu de los escolares para determinar su orientación” [3] Esto es el concepto necesario, y léase así en la presente, para entender nuestra experiencia acerca de la práctica docente como núcleo básico.

Al respecto Elliot pregunta: “¿Hasta qué punto el propósito de poner a prueba de manera sistemática una teoría educativa obliga u otorga a los profesionales el poder para desarrollar su práctica mediante la investigación?” [4] En general, existe el supuesto aceptado por todos que la práctica docente es la prueba de una teoría, en especial de aquella recibida en las aulas, de los cursos teóricos antes de la práctica, excluyendo la investigación como el lugar apropiado para aplicar la teoría pedagógica; sin embargo, cuando la investigación forma parte de la práctica docente y ésta investigación trata acerca del problema pedagógico, la investigación termina siendo el lugar donde se aplica la teoría, y no sólo es la práctica docente el único lugar donde se aplica la teoría sino también en la investigación. Para ello es necesario concebir la investigación como parte consustancial de la acción, del desarrollo, de un proyecto en curso, tal como lo hemos observado en el modelo pedagógico de la UNAE. Así la teoría se aplica a través del proceso investigativo y la práctica docente simultáneamente, ya que la práctica docente es el objeto de estudio, el fenómeno o problema de investigación. Es decir, cuando la práctica docente resulta un verdadero trabajo experimental allí no solo se aplica la teoría, sino también se desarrolla la investigación. Como que nuestros practicantes no sólo fueron los aplicadores de la teoría pedagógica sino también fueron investigadores de su propia práctica docente. Por ello, se recomienda que, la formación del profesorado en la

faculta o el instituto pedagógico deba desarrollarse a través de la práctica docente y la investigación, por cuanto constituyen el lugar adecuado para aplicar la teoría, como la investigación mediante el seguimiento y control sistemático de la práctica docente. Esto supone también considerar que, la práctica docente, los proyectos didácticos, los currículos, los programas educativos, son verdaderos objetos experimentales donde se desarrolla la investigación científica, que la práctica docente no sólo sirve para aplicar la teoría aprendida previamente sino también para desarrollar la investigación experimental, generando nueva teoría en relación a lo investigado. Como que una de las preocupaciones de nuestra experiencia era saber ¿Cuánto la práctica preprofesional había servido para aplicar la teoría aprendida en las aulas de la carrera docente?

A parte de suponer que la práctica pre profesional es el lugar para aplicar la teoría, en lo fundamental es necesario asumir que, la práctica pre profesional es el lugar adecuado para el desarrollo de las competencias profesionales; como que éstas competencias exigen la capacidad innovadora e investigativa del docente, por lo menos en ello estaba claro el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), por cuanto consideraba una cantidad proporcional de horas dedicadas a la práctica docente a través de toda la carrera docente, desde el primer ciclo; como que la investigación, la innovación y el desarrollo de las competencias eran los propósitos ineludibles del modelo en la formación docente. El problema residía en cómo integrar o articular la investigación, la innovación y las competencias profesionales en un solo proceso. He allí la pregunta de Stenhouse: “¿Cómo diseñar una investigación para captar los actos educativos en un espíritu de indagación? Un modo consiste en tratar de moldearlos en la forma de un experimento; otro se basa en observarlos cuidadosamente y registrarlos. Un experimento se halla conformado para aguzar la realización de observaciones sobre ciertas cuestiones y es posible permitir que la observación se exprese como medición. La observación naturalista responde a la forma natural de los acontecimientos y trata de retratarlos de manera que los haga accesibles a personas que carecen de una experiencia de primera mano” [5] Primero era necesario transformar y/o moldear la práctica docente en una “forma de un experimento” o de laboratorio pedagógico para realizar una observación sistemática de ella, de hacer un registro cuidadoso de la experiencia, “aguzar la realización de observaciones”, “permitir que la observación se exprese como medición”; y que ésta se pueda realizar con una “observación naturalista”, de forma espontánea y libre, de registrar de “forma natural los acontecimientos”. Y ante todo que esta tarea lo puedan realizar los propios protagonistas de la experiencia en curso; así la investigación resulta de la acción o participativa. Desde la postura de Stenhouse, el espíritu de indagación se resuelve cuando el docente investiga su propia práctica, durante la práctica docente. En nuestra experiencia, dado la libertad que

asumimos para su conducción y desarrollo, no hallamos contradicción alguna entre el acto de aprender, de enseñar y de investigar; todo depende de cómo se concibe la investigación y la teoría pedagógica.

Considerando que nuestros practicantes están en proceso de formación docente, que el desarrollo de sus competencias está en curso, el aprendizaje de la innovación y la investigación se halla en sus inicios, no esperamos el dominio de un “maestro”, ni de ubicarse a la altura de un investigador calificado; contrariamente debíamos buscar formas de iniciar, emprender o introducir al trabajo al real y concreto. Para facilitar esta tarea nuestros practicantes fueron organizados en grupos de pares, para que cumplan con la exigencia, de “llevar a cabo la observación entre pares y realizar congresos sobre el uso de la teoría de la variación es necesario recoger datos sobre las percepciones del alumno sobre el “objeto de aprendizaje” y el diseño, administración y análisis de pruebas previas y posteriores” [4]; a decir de Elliot necesitamos una especie de Lesson Study de trabajo en grupo bajo la dirección del tutor de prácticas. Siempre que entendamos que la práctica docente no es una extensión de los cursos teóricos sino la actividad fundamental; que, en vez de depender de una asignatura teórica que se dictan en las aulas, las asignaturas dependen de la práctica docente, y no al revés; porque las prácticas no son “un curso para ir al aula y escuchar lecciones de un profesor. Era acción real de los futuros maestros frente a los niños y a los jóvenes. Como acción y trabajo real, se ubicaba a gran distancia de las asignaturas y representaba el momento en que todo lo recibido en las asignaturas debía traerse a cuento apropiadamente para afrontar los hechos que iban surgiendo en la escuela y en el aula” [6]; la práctica fue una verdadera innovación, un auténtico ensayo, un verdadero laboratorio pedagógico en el desarrollo de las competencias profesionales, el núcleo básico que correlaciona, articula e integra la investigación y la innovación. Así, “una vez visualizada la sustancia de esta práctica, que era y es trabajo y no asignatura, y que es trabajo relacionado con la profesión, resultó fácil darle una nueva ubicación (la que siempre tuvo per se, aunque no se lo viera)” [6], el practicante va a la escuela o al aula de clases a desarrollar su labor docente tan igual como un profesor titulado o calificado en ejercicio de su profesión. Entonces la Lesson Study resulta la estrategia fundamental para la conducción de la innovación y la investigación entre los practicantes en condiciones reales y no simuladas. Así, la práctica debía ser concebida de forma integral, su visión “tiene que ser completa, y esto exige que practique no sólo en el dictado de clases (práctica docente), sino guiando actividades de los niños y jóvenes en la escuela o el colegio y adiestrándose en los procedimientos administrativos propios de los colegios y escuelas” [6] Una verdadera concepción multifacética de la práctica preprofesional docente.

Objetivo del estudio

La práctica preprofesional docente a que se refiere nuestra experiencia forma parte de la implementación del llamado “modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación” (UNAE) del Ecuador, en el cual nos desempeñamos como tutor académico de las prácticas, a cargo de la Dirección con el cual colaboramos; en ella verificamos cómo los practicantes desarrollaron las estrategias de innovación pedagógica, la investigación educativa y el desarrollo de sus competencias profesionales. Estas prácticas se realizaron en las escuelas públicas del cantón de Azogues seleccionadas y elegidas por la universidad, durante los semestres académicos de octubre 2015 a marzo 2016 y de abril a julio 2016, con los estudiantes del segundo y tercer ciclo de la carrera docente de Educación General Básica (EGB) A través de ellas registramos todos los indicadores, instrumentos y técnicas de investigación, las estrategias, métodos, técnicas de invocación pedagógica, elaboradas y aplicadas en todas las actividades y/o tareas del docente relativas al dictado de las clases, que exigía una lección por semana y/o tres lecciones por semestre como mínimo, siempre a cargo de un paralelo o sección.

Como parte de las responsabilidades del practicante se obligaba el desarrollo y presentación del Proyecto Integrador de Saberes (PIS), esto es la sistematización de su práctica e informe del proceso de investigación. Dícese “actividad integradora” porque suponía que la práctica docente integraba los “saberes”, la teoría de todas las asignaturas de la carrera docente. Esta tarea obligaba la necesidad de implementar la actividad investigativa a través de las prácticas, una especie de investigación experimental, de investigación acción e investigación acerca del desarrollo de la práctica. La innovación pedagógica nace del “modelo pedagógico” que entre sus fases o momento indica la necesidad de realizar la experimentación de una estrategia que resuelva o atienda el problema de los aprendizajes de los educandos a cargo. Esto obligaba al practicante crear y experimentar estrategias pedagógicas para atender las necesidades del aprendizaje de los educandos. Estas innovaciones pedagógicas se convirtieron en verdaderos objetos de investigación cuando se aplicaron exámenes de entrada y de salida al desarrollo de dichas estrategias didácticas, ya que eran analizadas, discutidas o evaluadas como parte de la Lesson Study, no sólo por motivos de investigación sino con el propósito fundamental de mejorar de la práctica docente, convirtiéndose en verdaderas investigaciones experimentales. Así los practicantes con el PIS desarrollaban la investigación, con la creación de sus estrategias didácticas desarrollaban la innovación pedagógica; articulando la innovación, la investigación y desarrollo de las competencias profesionales del docente simultáneamente. Como que la práctica preprofesional resulta un experimento pedagógico y la escuela un laboratorio educativo, semejante a cualquier otro laboratorio de investigación experimental,

dados su seguimiento sistemático y el informe de investigación plasmado en el PIS. De tal modo que los instrumentos, variables, indicadores, datos e informaciones resultaban de la práctica docente, del desarrollo curricular en las aulas de la escuela.

Desarrollo o contenido

Las preguntas que nos plantea esta experiencia fueron: ¿Cómo se desarrolló la investigación educativa?, ¿Cuáles son particularidad de sus técnicas e instrumentos?, ¿Cómo se entiende y desarrolla la innovación pedagógica?, ¿Cuáles son los pasos y estrategia de desarrollo?, ¿Cuáles son las competencias profesionales docentes en desarrollo? y ¿Cuánto de cierto que la práctica pre profesional incluye la investigación y la innovación?, ¿Es cierto que la práctica docente sirve para aplicar la teoría aprendida en las aulas de la carrera docente?, la práctica pre profesional en el modelo pedagógico de la UNAE debería responder acertadamente a estas preguntas. A decir de Vigotsky, en esta experiencia la investigación educativa se entiende como “1) el análisis del proceso en oposición al análisis del objeto; 2) el análisis que revela relaciones causales, reales o dinámicas en oposición a la enumeración de los rasgos externos de un proceso, es decir, el análisis debe ser explicativo, no descriptivo; 3) el análisis evolutivo que regresa a la fuente original y reconstruye todos los puntos del desarrollo de una determinada estructura” [7]; no contemplamos el objeto de modo pasivo sino participando de ella, el objeto no está estático sino en proceso; no es una enumeración fría de datos sino el descubrimiento de sus relaciones causales, de su dinámica, su complejidad; esperamos reconstruir el proceso que simplemente determinara su estructura. Aquí se presenta la práctica docente real y concreta, en la complejidad del proceso y la diversidad de sus estrategias, variables, técnicas e instrumentos.

Del método; medios y materiales

Como método de indagación ésta es “la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría”, para mejorar la educación con la investigación, aportando soluciones a los problemas escolares, experimentando estrategias innovadoras, indagando los problemas, las necesidades de las escuelas, atendiendo las dificultades de los educandos. En esta experiencia de práctica pre profesional debíamos verificar si la práctica docente articula la teoría y la práctica pedagógica, la investigación y la innovación con el desarrollo de las competencias profesionales. Si el desarrollo las competencias profesionales incluye la investigación y la innovación, si el futuro docente realiza el diagnóstico educativo como parte de la capacidad investigativa, si propone estrategias innovadoras como parte de la planificación de las clases

y lecciones, si realiza correctamente la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes; ya que en la práctica no es aplica mecánicamente la teoría aprendida en las aulas, que el verdadero desarrollo de las competencias docente sucede en la práctica. Así por ejemplo, parte de las competencias profesionales se exige “Realiza el diagnóstico de la problemática educativa” y sobre ella plantear la Innovación pedagógica, para el cual fue necesario “Identificar el problema del aprendizaje a atender o resolver”; estos es típicamente una forma de Investigación educativa, por cuanto de ella surge el “problema de investigación”, o cuando se pone a prueba la nueva estrategia didáctica se hace necesario la “Aplicación de la prueba de entrada a los educandos”.

Seguidamente el docente “Elabora y/o diseña los planes de clase o lección: Planifica la acción docente”, esto es la innovación a través del “Diseño de una estrategia didáctica que atienda o resuelva el problema de aprendizaje”; de tal modo que, para efectos de la investigación, estrategias innovadoras diseñadas se constituyen en la Hipótesis de trabajo. Posteriormente el docente desarrolla la “dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, en el desarrollo de las clases o lecciones”, poniendo a prueba la innovación el “ensayo o la experimentación de su estrategia didáctica diseñada”; observamos que a través de la práctica se desarrolla la investigación, como el desarrollo de un “experimento” cuyo “laboratorio pedagógico” son las actividades del docente y los educandos en el aula de clase; tal como indica los principios de la Lesson Study, incluyendo los momentos para analizar y reflexionar acerca de la práctica docente, sobre base del “diario de campo” y las “fichas de observación” o los portafolios. Finalmente observamos la “evaluación de los resultados del aprendizaje, la evaluación de las tareas del educando o los exámenes”, como parte del análisis de la innovación aplicada, esto es la “valoración y medición de la eficacia o los logros de su estrategia innovadora”; en la investigación significa “organizar y procesar la información o los datos, a analizar y discutir los resultados de la experiencia o la investigación”, “aplicando la prueba de entrada y salida”, y por último al redactar el informe de prácticas obtenemos un verdadero informe de investigación.

Para entender mejor esta articulación natural de la investigación con la innovación y las competencias profesionales, enumeramos y describimos los elementos, aspectos y características del proceso de investigación, la innovación y el desarrollo de las competencias profesionales del docente por separado o de forma analítica.

Tabla 1: De las competencias profesionales del docente

Competencia.	De su contenido y relación con la investigación y la innovación.	Momento.
Diagnosticar.	Tarea y/o capacidad para identificar las dificultades, necesidades o deficiencias en los aprendizajes de los educandos; el diagnóstico del problema pedagógico es el punto de partida para el diseño de la innovación pedagógica y la formulación del problema de investigación.	Al inicio de las prácticas.
Planificar.	Tarea o capacidad del para diseñar los planes de clases de cada una de las lecciones a su cargo. Comprende también el diseño de la estrategia de innovación pedagógica, como modelo de prueba o ensayo a ser controlado o investigado. El docente diseña la estrategia del proceso de enseñanza aprendizaje.	A través de toda la práctica.
Dirigir.	Tarea central o básica de la acción docente o la práctica pedagógica que desarrolla las lecciones o clases en las aulas. Es el momento de la experimentación, prueba o ensayo de la innovación pedagógica, en cuanto objeto de investigación. A razón de una (1) lección por semana o tres (3) por semestre como mínimo.	A través de toda la práctica.
Evaluar.	Tarea y /o capacidad del docente para analizar cada una de las tareas del educando; ésta comprende las pruebas de entrada y salida en la aplicación de la estrategia innovadora, cuyos resultados son analizadas como parte del proceso de investigación. Ellas aportan evidencia, datos e informaciones acerca de la práctica docente.	A través de toda la práctica.

Tabla 2: De la innovación pedagógica

Estructura.	De cómo se implementó.	Momento.
Identificación del problema educativo del aprendizaje.	<i>Se desarrolló a través de una guía y formato de observación del problema, con la pregunta: ¿Cuáles son las necesidades, deficiencias, problemas que se deben atender? El diagnóstico es el punto de partida para la estrategia didáctica innovadora.</i>	<i>Al inicio de la práctica.</i>
Diseño de la estrategia didáctica.	<i>Elaboración del diseño o plan de la estrategia didáctica, organiza la metodología de enseñanza aprendizaje que atiende el problema identificado. El diseño define la secuencia lógica de las tareas que será aplicado en las aulas de clase.</i>	<i>Al inicio de la práctica.</i>
Ensayo, prueba o experimento.	<i>Ella constituye cada una de las clases o lecciones donde es aplicada la estrategia de innovación, siguiendo la secuencia lógica de tareas enumeradas en el plan. Este es el momento clave de la innovación didáctica que pone a prueba la estrategia, proceso registrado y controlado como objeto de investigación.</i>	<i>A través de toda la práctica.</i>
Análisis de la experiencia.	<i>Desarrollado a modo de una Lesson Study, después de cada lección o clase para introducir las posibles enmiendas o modificaciones a la estrategia. Incluye la evaluación de las tareas y productos que generan los educandos en cuanto resultado del ensayo o experimento. Las pruebas de entrada y salida son analizadas al finalizar el semestre, procesados y organizados como parte de la investigación.</i>	<i>A través de toda la práctica.</i>

Tabla 3: De la investigación

Instrumentos.	Acerca del registro de las evidencias, los datos e informaciones.	Momento.
Ficha de observación de la clase o lección.	Para registrar cada uno de los indicadores observables de la práctica docente, entre ellos los momentos de la estrategia, el propósito, contenido y las tareas de los educandos, ésta sirve para verificar el desarrollo de la competencia profesional y la innovación pedagógica.	En cada una de las clases o lecciones.
Diario de campo.	Registra la experiencia docente desde la perspectiva del practicante, en ella análisis y reflexiona acerca de su propia práctica; presentada al finalizar cada visita a las escuelas. Ella sirve para desarrollar la Lesson Study y redactar la metodología de la investigación.	En cada una de las clases o lecciones.
Prueba de entrada y salida.	Registran las evidencias acerca del logro de los aprendizajes, sirve para verificar la eficacia de la innovación pedagógica, mide el nivel o grado de los aprendizajes de los educandos, productos de la estrategia y la práctica docente.	Al inicio y al final de las prácticas.
Lesson Study.	Estrategia que nos permite realizar la evaluación colectiva de la práctica docente, la innovación pedagógica y cada una de las lecciones o clases. También sirvió para formular las conclusiones y recomendaciones del informe de investigación o PIS. Es el sustento del trabajo colectivo de los practicantes, para el análisis y la reflexión de sus prácticas bajo la dirección del tutor de prácticas.	A través de toda la práctica.
Informe de investigación o PIS.	El informe de investigación es el Proyecto Integrador de Saberes (PIS), ésta sistematiza la práctica docente, presenta los resultados de la innovación pedagógica, ante todo los resultados de la investigación. Redactada bajo la dirección del tutor de prácticas.	Al término de las prácticas.

A los elementos y aspectos enumerados se suma una encuesta de satisfacción acerca de los resultados de la práctica pre profesional, aplicados a los practicantes y docentes de las escuelas receptoras, cuyo instrumento fue elaborada por la Dirección de prácticas, ésta se refiere a;

- Los “resultados de la práctica”, pregunta acerca de la calidad de las orientaciones de la Dirección de prácticas y su pertinencia respecto del PIS (la investigación), como acerca de la relación de las prácticas con las asignaturas del plan de carrera.
- Los “objetivos de las prácticas”, sugiere respuestas acerca de la relación con la escuela, con la profesión, del aporte de las

innovaciones pedagógicas en las escuelas, para apoyar a los educandos, aportar nuevas estrategias didácticas, el aporte de materiales didácticos, respecto del crecimiento profesional.

Esta encuesta de opinión también sugiere preguntas para respuestas abiertas, a fin de conocer las percepciones y experiencias de los practicantes y los docentes de las escuelas. Con las preguntas siguientes: ¿Cuáles fueron tus mayores aprendizajes de la investigación y las prácticas?, ¿Cuál fue la mayor deficiencia de la investigación y las prácticas?, ¿Qué sugieres para mejorar la investigación y prácticas en la escuela?

La asistencia de los practicantes en las escuelas receptoras durante el semestre de octubre 2015 a febrero de 2016 fue a razón de un (1) día por semana, durante todo el semestre, y en el semestre de abril a julio de 2016, la asistencia de los practicantes a la escuela fue intensiva cubriendo catorce (14) días consecutivos, en dos semanas de lunes a viernes. De los resultados de la encuesta de opinión, que se presentan aquí, corresponden a una muestra cien (100) encuestas tomadas del total de estudiantes de la UNAE que desarrollaron las prácticas en el ciclo académico de octubre 2015 a febrero 2016, de los paralelos de la carrera de Educación Inicial, Interculturalidad y Educación General Básica; de ellas, a EGB le corresponde el mayor porcentaje por tener más paralelos, grupos o secciones.

Resultados

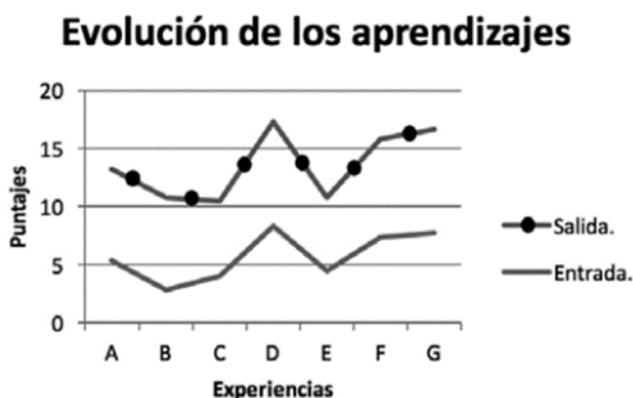
Los resultados se remiten primero a la **innovación pedagógica**, cuyas estrategias innovadoras fueron enumerados en “Percepciones y experiencias” en la revista Orientación [8], y fueron las siguientes: *Actividades de lecto escritura: “el espantapájaros”, “dominó de letras”, “pintar palabras”, “guía turística”, “el anillado”. “láminas de secuencia”, “descubre la palabra”. Dinámicas grupales e individuales: “resolución de problemas matemáticos con ilustración gráfica”. Actividades lúdicas o técnicas basadas en el juego: “imagen letra”, “sopa de letras”, “léemelo”, “juego de vedos”, “sabia la guacamaya”. Taller de lectura y producción de textos escrito: “lectura colaborativa”, “el pongo”. El teatro y el niño: “creación de una obra de teatro musicalizada con guiones creados por los niños mismos”.*

Los resultados de la **investigación educativa** enumeradas en el artículo “acerca del PIS” en el libro “Convergencias y divergencias en investigación” [9] se observan en los siguientes títulos de los PIS presentados por los practicantes: *“estrategias lúdicas como técnicas de cooperación y mejora de prácticas de valores”, “leer y escribir correctamente mediante el uso de un ordenador y un proyector”, “desarrollo de la lecto escritura en los estudiantes de 2do grado de EGB mediante estrategias del aprendizaje colaborativo”, “el teatro y la música como recurso didáctico para desarrollar la comprensión lectora”, “las dinámicas grupales e individuales en la inclusión educativa”, “enseñanza basada en el juego”,*



“mejorar la comprensión lectora mediante la lectura grupal de cuentos”, “actividades de estrategias educativas basadas en la teoría de inteligencias múltiples para entender, valorar y desarrollar los diferentes tipos de capacidades intelectuales en el aula”. “desarrollo de la destreza de la escucha mediante estrategias innovadoras y eficientes en 2do grado de EGB”, “escritura de un enunciado y la resolución de un problema matemático a partir de una ilustración gráfica y una pregunta”.

Imagen 1: Evolución de los aprendizajes



210

Un ejemplo ilustrativo acerca de los resultados de la eficacia de las prácticas se observa en las figuras o gráficos que presentan los practicantes en sus PIS respectivos; en ellas observamos la diferencia sustancial que existen entre las pruebas de entrada y de salida en todos los grupos. La presente Figura corresponde a la Evolución de los aprendizajes de los educandos bajo la conducción de nuestros practicantes, tomada de la revista Pedagogía y saberes, en el artículo sobre el “contenido y la estructura de las prácticas en el modelo pedagógico de la UNAE” [10]

Para el tratamiento cuantitativo y el diseño de los gráficos estadísticos, los valores que se asignaron a las fue el siguiente: Muy satisfactorio (1), Satisfactorio (2), Poco satisfactorio (3), Mejorable (4). Respecto de las **respuesta abiertas y su análisis cualitativo**, primero se transcribieron tal como fueron formuladas y/o redactadas, respetando la idea o el contenido de la respuesta, sin referencia a las deficiencias gramaticales que distorsionan el concepto y aumenta el grado subjetividad de cada respuesta; luego fueron clasificadas u organizadas por temas según el juicio o la proposición formulada, y por último se cuantificaron al observar su reiteración, redundancia, equivalencia o semejanza en el contenido, significado o mensaje.

De los resultados de la práctica

Observamos una correlación casi paralela entre la calidad de las orientaciones y su pertinencia respecto del PIS.

Fig. 1: Resultados de las prácticas



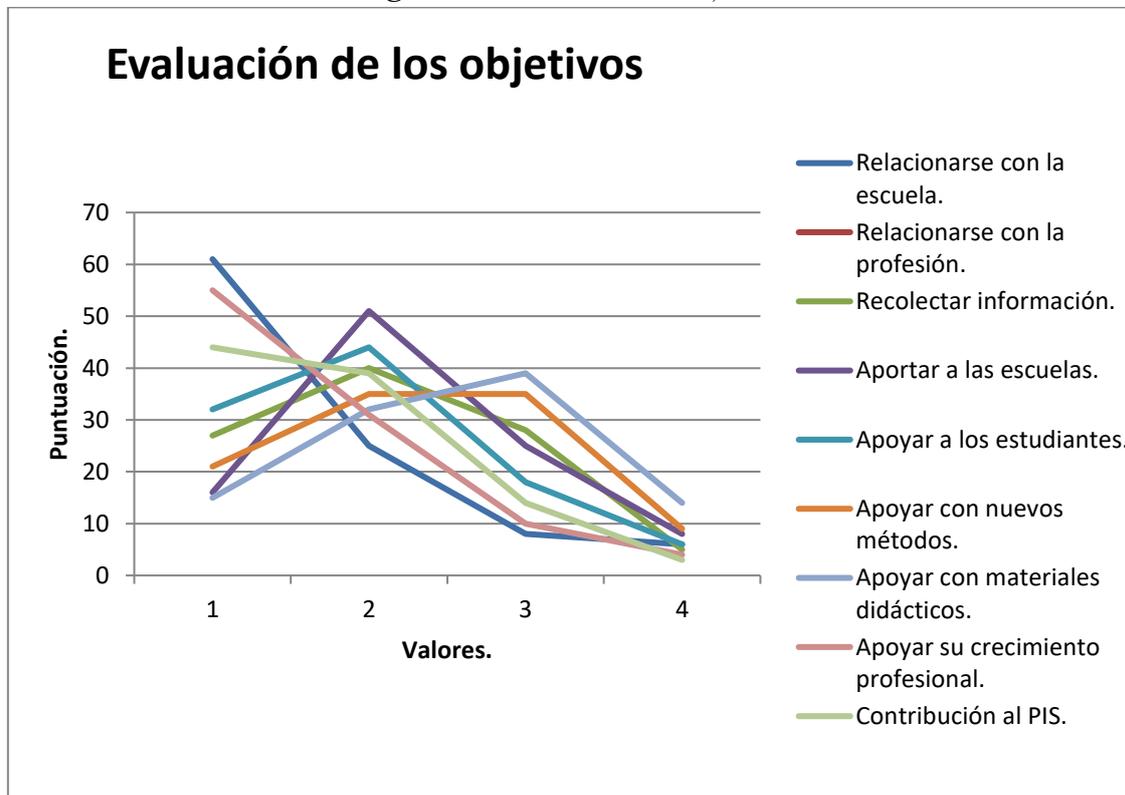
Elaboración propia

El resultado mayoritario es “satisfactorio”: respuesta 2: cincuenta (50) respuestas de 100. En segundo lugar. Muy satisfactorio: respuesta 1.

De los objetivos de la práctica

La correlación entre las diferentes alternativas sugeridas resulta dispar o muy diversa en las opiniones de los encuestados.

Fig. 2: Evaluación de los objetivos



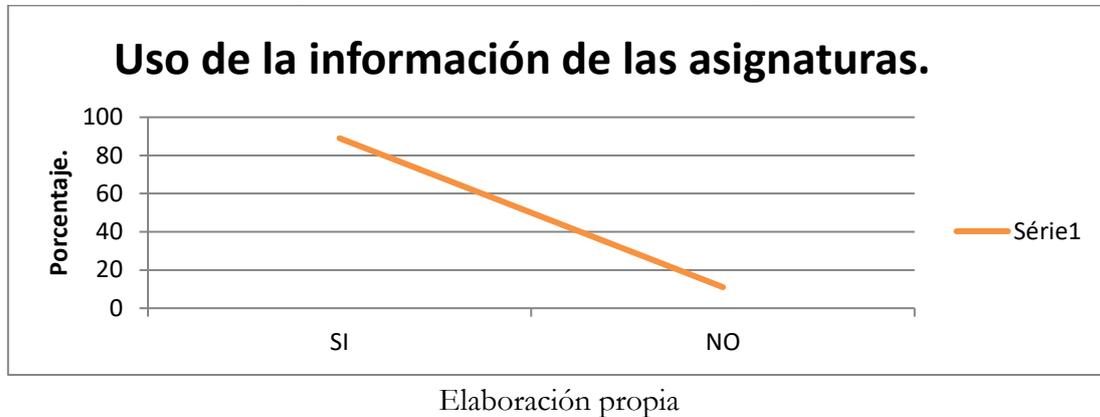
Elaboración propia

Se considera como sobresalientes la “relación con la escuela” y “apoyar su crecimiento profesional”, muy satisfactorias. Satisfactorias: “aportar a las escuelas”, “apoyar al estudiante”, “relación con la profesión” y “recolectar información”. Poco satisfactorias: “apoyar con materiales didácticos”, “apoyar con nuevos métodos”, y “contribución al PIS”.

De la teoría de las asignaturas en la práctica

A la pregunta de ¿Cuánto de cierto es que la práctica pre profesional sirve para aplicar la teoría aprendida en las aulas?, la información nos indica que todavía existe cierta contradicción entre la teoría y la práctica, a pesar del modelo innovador de la UNAE aplicado en la formación docente centrado en la práctica docente, la teoría del plan de carrera no responde directamente a ella. Indicando una relación nula, que al respecto no existe mayores evidencias o pruebas del contenido teórico aplicado en la práctica docente.

Fig. 5: Uso de la información de las asignaturas



La relación entre la teoría de las asignaturas y la práctica pre profesional en el modelo pedagógico de la UNAE, sigue siendo inexplicable o poco inteligible.

De las percepciones y experiencias

Las respuestas abiertas formuladas por los practicantes condujeron a las siguientes conclusiones,

a. ¿Cuáles fueron tus mayores aprendizajes de la investigación y las prácticas?

Considerando las categorías de “Conocer la realidad educativa”, “Experiencia docente” y “Desarrollo profesional”. Los practicantes afirman que la práctica se centra en la “experiencia docente” como aspecto fundamental en el desarrollo de las competencias profesionales.

Fig. 6: El mayor aprendizaje de las prácticas



Elaboración propia

b. ¿Cuál fue la mayor deficiencia de la investigación y las prácticas?

Considerando las categorías acerca “De la relación de la Universidad y la escuela”, “De las escuelas receptoras” y “De la situación del docente de escuela”. La opinión de los practicantes se divide acerca del problema que enfrentó la universidad al implementar las prácticas.

Fig. 7: Problemas observados en la práctica

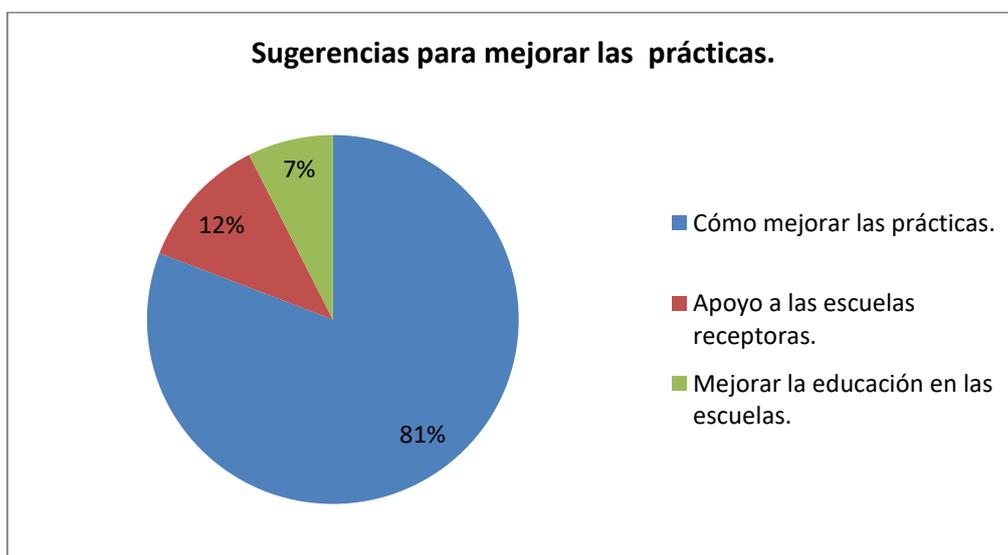


Elaboración propia

c. ¿Qué sugieres para mejorar la investigación y prácticas en la escuela?

Al observar que las sugerencias indican “Mejorar las prácticas respecto de la Dirección de las prácticas, el criterio y precisión en el desarrollo de las prácticas, articular la investigación con las prácticas, preparar adecuadamente las prácticas”, también sugieren más “Apoyo a las escuelas receptoras” y “Mejorar la educación en las escuelas”. Como que “mejorar las prácticas” suponen un mayor análisis de la realidad educativa y su preocupación por innovar y/o transformar dicha realidad.

Fig. 8: Sugerencias para mejorar las prácticas



Elaboración propia

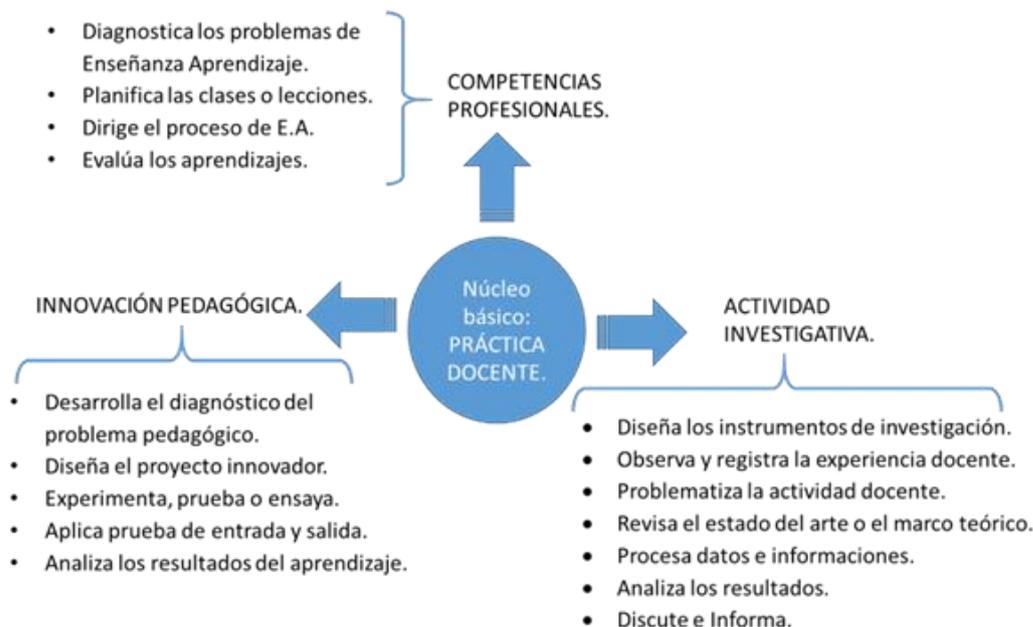
Conclusiones

De acuerdo a Elliot, Stenhoe, Goodman y Encinas, pedagogos dedicados a la investigación educativa y la innovación pedagógica, de Delors, Peñaloza, Perrenoud [11] o Freire [12], acerca de la formación docente, en tanto reclaman la necesidad de centrar la carrera docente en la práctica pre profesional, e insisten en la urgencia de articular la investigación y la innovación como parte del desarrollo de las competencias profesionales, de establecer la unidad indisoluble entre la teoría y la práctica, nuestra experiencia, de acuerdo al modelo pedagógico de la UNAE, demuestra que si es posible articular y/o integrar la investigación, la innovación y las competencias profesionales siempre que se considere la práctica docente

como el núcleo básico para ella. Eso nos demuestra la experiencia presentada en el “desarrollo del PIS”, el trabajo acerca de la “estructura y contenido de la práctica en la UNAE”, como el artículo acerca de las “experiencias y percepciones” de los practicantes; sumado a la evaluación general de las prácticas respecto de su eficacia en el modelo de formación docente, en especial acerca de la relación entre las asignaturas teóricas impartidas en las aulas y la práctica preprofesional desarrollada.

Esta considera que, en la investigación educativa el objeto de estudio es la práctica preprofesional docente, que en ella sucede la innovación pedagógica, por cuanto la investigación evalúa la experimentación de las estrategias didácticas, que por tales motivos le hace el seguimiento y control sistemático correspondiente, que por motivos de su estudio analiza el desarrollo de las competencias profesionales del docente. Así demuestra los resultados de las prácticas preprofesionales, cuya tarea fundamental no se reduce a aplicar la teoría de las asignaturas, sino que constituye un espacio propicio para desarrollar la investigación y la innovación, a la vez que con ella contribuyen a la transformación de la educación y las escuelas. En nuestra experiencia se demuestra que práctica docente resulta es el núcleo básico para dichos desarrollos. Respondiendo acertadamente a la pregunta de Stenhouse, acerca de ¿Cómo desarrollar la investigación y el espíritu de indagación en los docentes? que el espíritu indagativo se desarrolla en la práctica preprofesional, cuando la investigación forma parte de las competencias profesionales, cuando el docente desarrolla la innovación pedagógica, de tal modo que las aulas de las escuelas se constituyen en verdaderos laboratorios de experimentación pedagógica. De acuerdo a Elliott, la práctica docente tiene el propósito de poner a prueba de manera sistemática una teoría educativa, que por motivos investigativos la estudia, a modo de ensayo, de prueba o experimentación. Que la práctica docente, como indica Peñaloza no es la extensión del curso teórico, o que se asiste a escuela para seguir escuchando clases o lecciones.

Imagem 2: Esquema del núcleo básicos, investigación, innovación y competencias profesionales



En resumen, tal como se observa en la figura que antecede, descritos y enumerados los elementos y aspectos, los instrumentos y materiales, todos ellos se intersectan respecto del desarrollo de las competencias, la investigación y la innovación, en ella observamos su articulación e integración en dicho núcleo básico; en cuanto todas se constituyen en las estrategias, métodos, técnicas de la innovación, en los instrumentos, variables e indicadores; como el diario de campo, la lesson study, los portafolios, los programas curriculares, los planes de clase o de lección, los exámenes, las tareas o trabajos de los educandos; que como indica Vigotsky son analizados en su proceso, en la búsqueda de las relaciones causales, que reconstruye la evolución de la experiencia, la investigación no es un acto contemplativo sino participativo, de investigación desarrollo.

A modo de recomendación, corresponde a los investigadores hacer el seguimiento de la práctica pedagógica como de núcleo básico para los procesos indicados, y a las instituciones de formación docente la sistematización de la práctica docente, acerca de la relación entre el desarrollo de las competencias docentes, la investigación educativa y la innovación pedagógica; a nosotros sólo nos ha tocado plantear la hipótesis científica para dicho trabajo futuro.

Referencias

- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO, Madrid.
- Palacios, L. (2008) *Lógica de la ciencia e investigación educativa*. Fondo Editorial del Pedagógico de San Marcos – Lima.
- Goodman, P. (1973) *La des-educación obligatoria*. Editorial Fontanella. Barcelona.
- Encinas, J. (1986) *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Imprenta Minerva. Lima, Edición Facsimilar.
- Elliott, J. (2010) *El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24, 2) P 223-242. Ponencia del congreso anual de la British Educational Research Association, Universidad de Manchester, 2009.
- Pérez, A. (2015) “Conversación desarrolladas en la UNAE”, el 21 de octubre de 2015. Transcripción.
- Palacios, L. (2018) *Desarrollo de las competencias por el sistema de tareas*. Fondo Editorial de la UCH – Lima.
- Stenhouse, L. (2004) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata. 5ta. Edición.
- Peñaloza, W. (1989) *La Cantuta. Una experiencia en educación*. Lima: Edición auspiciada por el CONYTEC.
- Vigotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press, Cambridge.
- Palacios, L. (2016) *Experiencia y percepciones de los estudiantes acerca de las prácticas preprofesionales en la UNAE* Revista “OrientAcción” de RELAPRO, publicación digital Nro. 2, 2016 – Colombia.

Palacios, L. (2020) Sobre o “Projeto Integrador do conhecimento” no modelo UNAE. En *Convergencias y divergencias en investigación*. De Tomás Fontaines-Ruiz, Johann Pirela Morillo, Jorge Maza-Cordova y Yamely Almarza Franco: Editores del RISEI (Ecuador) Pp. 264-272

Palacios, L. (2019) Estructura y contenido de las prácticas preprofesionales en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador) *Revista Pedagogía y saberes, de la UPN* Nro. 50 – Colombia.

Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Editorial paz y tierra.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS: DIÁLOGOS NA FRONTEIRA TRINACIONAL

Denise Rosana da Silva Moraes¹

Luciane Cristina Silva²

Introdução

A pandemia do Covid-19, iniciada em meados de 2020, impactou a sociedade mundial de forma contundente. Dos setores mais atingidos, além da saúde e da economia, está a educação, que após quase dois anos de suspensão das aulas presenciais, busca se reorganizar carregando as marcas de políticas ineficazes e negligentes, e sistemas de ensino improvisados quanto à garantia da oferta de ensino à população.

Quando pensamos nas experiências de ensino vivenciadas durante o período da pandemia, muitos são os problemas que precisam ser pautados com prioridade. Dentre eles, chamamos a atenção para a formação de professores e professoras brasileiros. Sob essa premissa, apresentamos este estudo que tem como objeto a formação de professores e professoras da fronteira trinacional em relação à inserção e uso das tecnologias na sua prática docente em contexto de crise. O mesmo faz parte de uma pesquisa de doutorado, ainda em fase inicial, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu.

O texto apresenta investigações iniciais e reflexões acerca das experiências vivenciadas e compartilhadas em encontros de um grupo de estudos que reuniu professores e professoras de três cidades fronteiriças de Foz do Iguaçu (Brasil), Puerto Iguazú (Argentina), Ciudad del Este (Paraguai), para uma rede de diálogos, reflexões e troca de experiências sobre dos desafios de ensinar durante a pandemia da Covid-19.

Como metodologia, adotamos diante de uma pesquisa qualitativa à realização de um projeto de extensão, para estabelecer uma rede de diálogo entre docentes de diferentes países com o objetivo de conhecer a realidade das escolas e a forma como cada comunidade, cada governo, se organizou para implantação das aulas remotas, bem como os desafios e possibilidades da inserção das mídias como aparato pedagógico. O respectivo projeto foi devidamente

221

¹ Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. UNIOESTE-PR, E-mail: denise.moraes@unioeste.br

² Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. UNIOESTE-PR, E-mail: luciane_crisil@hotmail.com

protocolado junto às instâncias da Universidade, e ao término gerará certificação aos participantes dos encontros.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, base teórica da pesquisa, é preciso estudar a mídia não apenas para ser utilizada como recurso didático, é preciso ir além e problematizá-las, pois conhecer suas potencialidades pode contribuir para formar uma geração crítica e engajada socialmente, que promova ações de alteridade nos espaços coletivos. A escola é um espaço rico para presenciar tais alterações, em sua gênese acolhedor e solidário, e diante de tantos desafios vividos durante o período de aulas remotas, é preciso ouvir sua comunidade para problematizar as políticas necessárias, tanto do ponto de vista do aparelhamento tecnológico quanto do apoio à formação docente.

A pandemia do covid-19 e os desafios da formação docente para o uso das tecnologias

A temática da formação docente para o uso das tecnologias digitais há anos é objeto de estudos de pesquisas educacionais, e obteve maior intensidade durante e após o início da pandemia da Covid-19 em 2020, pois com a suspensão das aulas presenciais se acentuou o uso desses aparatos de forma imediata e imperativa como recurso indispensável ao ensino. É importante pontuar que, apesar do uso por professores, professoras e estudantes na sua vida diária como aparato cultural, as tecnologias no espaço escolar ainda é pouco evidenciada diante dos desafios que implica, pois exige uma demanda de aparato de qualidade, e consequentemente de políticas próprias para esse fim, que ampliem o uso de forma pedagógica.

Na contemporaneidade as mídias digitais ocupam cada vez mais lugar de destaque e possibilitam novas formas de comunicação e interatividade. Vive-se e consome-se mídia em todos os aspectos sociais, seja no trabalho, lazer, serviços, estudos, entre outras circunstâncias. É mister o uso de tais recursos como possibilidade de interação e novas percepções diante de um mundo em constantes mudanças.

Diante desse quadro, as mídias apresentam e contribuem para a instauração de uma nova realidade educacional com múltiplas funcionalidades, cada vez mais presentes no cotidiano escolar, promovendo o acesso aos novos saberes e conhecimentos, sobretudo por meio da expansão da internet e as redes sociais.

É importante problematizar que autores, como Moraes (2016), que se debruçam a pesquisar este campo, têm apresentado as dificuldades de no espaço escolar o uso das mídias se tornarem realidade. Inúmeros são os problemas que dizem respeito a não inserção das mídias no espaço escolar, desde a inexistência e inoperância de aparelhos, quanto à dificuldade de utilizar a mídia como um aparato pedagógico, para além de mero instrumento (Moraes,

2016). Isso significa que é ineficaz aparelhar as escolas, sem a devida formação de professores e professoras, que vai além de repetir ações orientadas, mas a formação exige que haja participação ativa e autoral, colaborativa e compartilhada, e ainda que tenha início e não tenha fim, pois ocorre durante toda a vida na docência.

Os efeitos da introdução de novas tecnologias sobre a aprendizagem, na escola elementar nos países desenvolvidos, têm indicado que eles estão muito relacionados à qualidade do professor, portanto, o uso de tecnologias só levará a qualquer mudança na educação se, além de atender a outros condicionantes, contar com o apoio dos professores e professoras como partícipes dessas mudanças.

Castells (1999) expressa que as tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. A inserção das mídias digitais no trabalho pedagógico carece de ser precedida por formações docentes que, sem receios e resistências, proporcione aos educadores reflexões sobre sua prática e redimensionamento pedagógico, já que as tecnologias são partes presentes na vida social, e as crianças e jovens tem interagido com bastante mobilidade pelas redes e suas conexões.

A escola, assim como outros contextos do mundo contemporâneo, sente os reflexos da cultura digital e, por isso, é importante sua inserção no cotidiano escolar. Entretanto, é preciso uma análise cuidadosa, principalmente para a forma como são utilizados dentro da escola. Pretto (2008) alerta sobre os desafios e possibilidades inerentes à utilização das mídias na educação e sobre seu caráter transformador, ultrapassando a perspectiva instrumental.

As tecnologias necessitam ser compreendidas como elementos fundamentais das transformações que estamos vivendo, buscando ser incorporadas através de políticas públicas para a educação que ultrapassem as fronteiras do próprio campo educacional, para, com isso, poder trabalhar visando ao fortalecimento das culturas e dos valores locais (PRETTO, 2008, p. 80).

Em relação ao acesso às tecnologias, o autor considera fundamental constituir ações públicas articuladas e comprometidas com a educação, que empreguem investimentos no setor educacional, a fim de democratizar o acesso às mídias aplicando-as de forma efetiva para que, por meio delas, o cidadão participe do mundo contemporâneo (PRETTO, 2008).

Nas escolas da fronteira, campo de atuação dos participantes do projeto, os aparatos tecnológicos em sua maioria, são insuficientes e ultrapassados. O aparelhamento das escolas pelos órgãos responsáveis se dá de forma morosa e ineficiente, da mesma forma, as ações adotadas para garantir a continuidade do ensino durante a pandemia.



Blikstein et al. (2020) em uma reportagem da *Revista online Época*, explica que as medidas e adaptações emergenciais para a educação que ocorreram no cenário mundial em plena pandemia foram necessárias e importantes para que os alunos não perdessem tanto tempo e conteúdo no período. Porém, as maiores dificuldades do ensino a distância têm ocorrido entre as famílias mais pobres, que não possuem os recursos tecnológicos necessários para adaptação ao ensino *online*. “Outro resultado apontado pelas pesquisas é que os alunos que mais se beneficiam da educação online são os que já têm um desempenho acadêmico melhor”. Ou seja: quem mais precisa se beneficia menos, isso demonstra ainda que o ensino virtual e sua adaptação se dá de forma morosa e possui um alto custo. Nessa questão as instituições privadas demonstraram que estavam melhores preparadas para implantar essa modalidade à distância, já que estavam melhores organizadas tecnologicamente.

Conforme o autor, o ensino remoto adotado sem respeitar as condições de acesso e permanência dos alunos e alunas das escolas públicas, amplia ainda mais a desigualdade social na educação. Isso foi percebido tanto em Foz do Iguaçu, quanto nas demais cidades fronteiriças, da Argentina e do Paraguai, com maior dificuldade de acesso ao ensino remoto nos países vizinhos, relatado pelos participantes dos encontros de diálogos. Os professores e professoras sentiram-se novamente responsabilizados pelo êxito do ensino remoto, independentemente de terem ou não acesso a redes e computadores de qualidade. A maioria viu-se diante de um desafio hercúleo, ter que ensinar com tantas dificuldades do uso das tecnologias e suas mídias, e ainda lidar com a grande parcela de alunos e alunas que não tiveram acesso as redes de internet. De repente, tudo mudou, um novo cenário foi vivido, as aulas passaram a ser elaboradas, transmitidas das suas próprias casas, ainda mais, a maioria sem formação para o uso dos aparatos midiáticos. Os professores e professoras confessaram que o desafio foi gigante e isso também trouxe problemas até mesmo de saúde.

A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2020), ao analisar a educação no período pandêmico divulgou um informe especial expondo o tamanho da desigualdade de acesso e conectividade com a internet.

El uso de soluciones de educación en línea solo es posible para quienes cuentan con conexión a Internet y dispositivos de acceso, y en América Latina el 46% de los niños y niñas de entre 5 y 12 años vive en hogares que no están conectados Internet. Em los países respecto de los que se cuenta con información, esto implica La exclusión de más de 32 millones de niños y niñas. El acceso de los hogares a los dispositivos digitales es también desigual em la región: mientras entre el 70% y el 80% de los Estudiantes em los niveles socioeconómicos más altos tiene computadoras portátiles en sus hogares, solo entre el 10% y el 20% de los

Estudiantes pertenecientes a los quintiles de menores ingresos cuentan com estos dispositivos. (CEPAL, 2020, p. 09)

Os dados alarmantes revelados pelo órgão de monitoramento internacional apontam para a necessidade dos governos de garantir e universalizar a conectividade e a acessibilidade às tecnologias digitais para enfrentar os impactos causados pela pandemia do coronavírus, visto que “as diferenças entre os estratos econômicos mais altos e os mais baixos condiciona o direito à educação e aprofunda as desigualdades socioeconômicas” (CEPAL, 2020).

Nesse contexto, no esforço para superar essas deficiências e a ausência de políticas efetivas, restou a cada professor e professora, como já expressamos anteriormente, buscar soluções para atuar de maneira acolhedora, mediante contato à distância com seus alunos, utilizando internet e aparelho celular pessoal. E ainda, na impossibilidade do contato, fazendo a busca ativa, indo até a residência dos alunos para entregar conteúdos e tarefas para esses alunos que não tinham acesso à tecnologia. Essas ações, também trouxeram perigo à saúde dos professores e professoras, pois se arriscavam a sair de casa e buscar alunos e alunas para que não ficassem fora da aprendizagem.

A formação docente é um tema delicado e necessário, pois o panorama que perdura, é de uma formação ainda tecnicista e fragmentada, na qual os conteúdos, formas de ensino e aprendizagem são trazidos de fora do espaço escolar e profissional dos professores e professoras. Assim, eles e elas acabam sendo, na maioria das vezes meros expectadores, onde deveriam ser autores, já que suas práticas docentes precisariam ser evidenciadas, pois a experiência em sala de aula, é primorosa para os debates e aprofundamentos teóricos necessários, é o ponto de partida.

No caso de uma pandemia que assolou o mundo, e no Brasil e demais países vizinhos da fronteira, as políticas de formação de professores ficaram evidentes como sendo ineficazes, tanto do aparelhamento, quanto da orientação para o uso pedagógico das tecnologias e suas mídias, pensadas como um aparato de cultura que se distingue da formação treinamento. Mais uma vez os professores e professoras tiveram que assumir a responsabilidade por milhares de crianças, jovens e adultos, sem a condição pedagógica necessária e mínima para atender essa necessidade urgente.

Paulo Freire (2001) defende a formação de professores e professoras como um ato político e pedagógico, como um paradigma contra hegemônico, para responder aos desafios inerentes da profissão. Nesta esteira de pensamento, quanto à formação docente apresentamos as características expressas por Diniz-Pereira (2011). O autor apresenta características de modelos de formação de professores e professoras que se aproximam e dão sustentação ao debate aqui apresentado:



os modelos ligados à racionalidade técnica enfatizam o treinamento de habilidades comportamentais e são estruturados em função da transmissão de conteúdos ditos científicos, assumidos como suficientes para o trabalho de ensino. O professor é visto como um técnico que, de forma objetiva, deve pôr em prática os conhecimentos científicos e pedagógicos que estudou na formação; nos modelos pautados pela lógica da racionalidade prática, a prática não pode ser reduzida a uma soma de eventos previsíveis, controlados pela teoria. O professor é incentivado a refletir sobre os problemas da prática e a orientar suas ações em função de justificativas pedagógicas. O conhecimento não se reduz a um controle reprodutivista do manejo de alunos com vistas à obtenção de resultados esperados. São valorizados aspectos mais amplos do contexto escolar, como relações sociais e morais, distante ainda de uma intencionalidade transformadora; nos modelos construídos no bojo de uma racionalidade crítica, de forma geral, a práxis assume um papel fulcral no desvelamento da realidade. Trabalha-se em uma perspectiva problematizadora, na qual o professor constrói conhecimentos com os alunos, a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 19-28).

A formação permanente, que enseja uma práxis coletiva, como defende o autor, precisa ser pautada e exige de pesquisadores e pesquisadoras um debruçar-se sobre o tema. Lembrando que, ainda estamos imersos em uma pandemia, e os problemas se somam ao déficit de aprendizagem dos estudantes, assim é condição *sine qua non* a defesa e luta pela valorização da formação permanente e crítica, colaborativa e autoral. Esse é um desafio que está no horizonte.

O grupo de estudo e a prática pedagógica em contexto pandêmico

Em setembro de 2021, quando um possível abrandamento da pandemia estava surgindo, com a intensificação da vacinação, declínio do número de contaminados e os países retornando “à normalidade”, nasce o interesse em realizar um projeto de extensão para estudar, de forma colaborativa, os caminhos percorridos pelos professores da fronteira e o papel das tecnologias e mídias digitais nesse contexto.

Fundamentado na metodologia de pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), por se tratar de uma prática conjunta entre o pesquisador e professores que buscam o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e problematização da sua prática, buscou-se, em encontros virtuais realizados entre os meses de Abril e Agosto de 2022, promover estudos e debates de



forma coletiva, compartilhar as principais mudanças ocorridas no período citado, bem como, dialogar acerca de práticas escolares exitosas desde o início da pandemia até o retorno e reabertura das escolas.

Esta modalidade de pesquisa destaca, sobretudo, a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e professor, uma vez que estes, “calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos, delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p.26).

Assim, de forma presencial, em visitas às escolas das cidades vizinhas, Foz do Iguaçu – Brasil, Ciudad del Este – Paraguai, Puerto Iguazu – Argentina, realizamos o convite e divulgação do projeto de extensão, no formato de grupo de estudos, com encontros online e certificação de 40h pela UNIOESTE.

O projeto de extensão intitulado “Ensinar em tempos de Pandemia: diálogos transfronteiriços”, após os trâmites de submissão e autorização, se iniciou em Abril com 30 professores inscritos (13 da Argentina, 11 do Brasil, 6 do Paraguai).

Os encontros aconteceram de forma online, via googleMeet, quinzenalmente com 2h de duração, iniciando as 19h. Foram ricos encontros de diálogos, círculos de cultura, de aprendizado, de troca de experiências, sobre as dificuldades, avanços e recuos no uso das tecnologias na escola e em seu cotidiano de trabalho nestes quase dois anos de aulas remotas. Ainda, os encontros incluíram estudos de textos, apresentação e discussão de vídeos, questionários, exposições de atividades e práticas pedagógicas vivenciadas pelos participantes.

Nesse processo, guiados pela pesquisa colaborativa, compartilhamos práticas coletivas, reflexões e debates acerca de realidades comuns que necessitam de estudo, planejamento e transformação. Segundo Magalhães (2007), a pesquisa crítica de colaboração possibilita ao pesquisador a observação do cotidiano e o contato direto com os participantes, criando situações para que se desenvolvam ações conjuntas viabilizando intervenções formativas. Os discursos se configuram em suas tensões e dialogicidades buscando criar ambientes de aprendizado, reconstrução de ideias e possibilidades a todos os envolvidos.

Os debates iniciais foram em torno das condições econômicas, tanto das famílias dos alunos, quanto dos professores, para encarar o desafio. Com a necessidade do distanciamento social, sem escolas, alunos de todas as idades e de todas as camadas sociais permanecem, teoricamente, em casa. Dizemos teoricamente porque não podemos minimizar o debate a respeito das condições de habitação e de vida da população em países com uma enorme desigualdade social, caso do Brasil, Paraguai e Argentina. É necessário especificar que essa casa, para as classes média e alta, se constitui numa edificação com diversos cômodos; já para

as classes populares, a casa é, muitas vezes, um único cômodo, onde convivem muitas pessoas, de pequenos a idosos, o que torna praticamente impossível permanecer nesse espaço o dia todo, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exija o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente aquelas ligadas à experiência educacional. No entanto, com esse enorme contingente juvenil sem aula nas escolas, começam a surgir, aqui e em diversos países, soluções para que a educação continue, em casa, sob a responsabilidade dos grupos familiares, o chamado ensino remoto; modelo de ensino emergencial que tem como intenção promover para os alunos o acesso à aprendizagem mesmo em casa.

Ainda, diante das limitações, foi destaque o esforço dos professores e professoras em continuar com as aulas estando distantes fisicamente dos alunos, com poucos equipamentos disponíveis para o trabalho, como computadores e falta de rede de internet com capacidade para essa tarefa. Também o esforço das escolas, situadas em locais mais distantes, onde o sinal de celular e internet eram precários, e a maioria dos alunos e suas famílias não tinham condições financeiras para se aparelhar e com isso estabelecer o contato com a escola, onde coube ao professor fazer a entrega do material impresso com as aulas.

Vale pontuar que nesta região de fronteira trinacional, as famílias sobrevivem do comércio, e com o fechamento das divisas durante a pandemia, houve a migração dessas famílias para outras localidades, o que prejudicou ainda mais o contato dos alunos com a escola.

Apesar de todas as dificuldades apresentadas, também houve a exposição de práticas exitosas realizadas durante a pandemia que foram compartilhadas pelos participantes, como por exemplo, a atuação dos professores, que além de produzir apostilas com conteúdos e atividades, realizaram a impressão e entrega aos alunos, muitas vezes indo até as residências e produzindo vídeos com as explicações das aulas e enviadas aos pais por whatsapp, para as famílias que dispunham deste recurso.

Outros professores marcaram encontros online com os alunos, por chamada de vídeo, para realizar explicações de conteúdos e, mais do que isso, manter o vínculo, por meio de um contato mais afetuoso, tão importante em tempos de distanciamento social e de um grande número de pessoas vitimadas pela Covid 19.

Os docentes buscaram diversas formas de manter os laços com os alunos e suas famílias nesse período de quarentena, no qual o ensino deveria ser garantido pelo estado. Segundo pesquisas, na América Latina e Caribe, no período de encerramento das atividades escolares presenciais, passando a ser ofertadas por ensino remoto, por meio de internet, e plataformas especiais para esse fim, ficaram distantes de uma educação real em torno de 40% das crianças e jovens devido às dificuldades de conectividade (CEPAL, 2020, p. 09).

Ao apresentar os resultados das pesquisas e levantamentos, a mesma organização reforça a importância da formação docente.

Para garantizar una educación inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de todo el ciclo educativo, se debe aumentar no solo la conectividad y la infraestructura digital sino también las habilidades digitales de maestros y profesores, así como la adecuación de los contenidos educativos al ámbito digital. También se recomienda explorar el uso de herramientas digitales de educación específicamente diseñadas para un contexto de baja conectividad y el uso dispositivos móviles básicos (CEPAL, 2020, p. 12)

Em se tratando do processo formativo nos espaços educacionais, há que se pensar na formação de professores e professoras que, em meio a pandemia, se esmerou em tentativas de acerto e erro, diante das exigências de manter as aulas, mesmo que a distância. A grande maioria dos docentes não teve acesso à formação específica no trato do uso das mídias e muito menos nenhuma ou pouquíssima relação com a modalidade de Educação a Distância (EAD).

Ao refletir sobre a inserção da tecnologia no cotidiano escolar, Brito e Purificação (2008, p.23) postulam que:

vivemos em uma sociedade tecnologizada [...] assumimos, então, educação e tecnologia como ferramentas que podem proporcionar ao sujeito a construção de conhecimentos, preparando-o para saber criar artefatos tecnológicos, operacionalizá-los e desenvolvê-los. Ou seja, estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção das tecnologias.

Assim, uma quantidade significativa de possibilidades está à disposição nas redes, estamos enlaçados pela tecnologia, vivemos a chamada “*Sociedade em rede*” (CASTELLS, 1999), marcada pelo forte desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, que trouxeram grande impacto à educação. Esta mudança tem apresentado diversas formas de aprendizagem, acesso a conhecimentos novos e mais agudamente alterado a relação entre professores e alunos. Essas possibilidades tecnológicas provocam profundas mudanças em nossas vidas e, conseqüentemente, na escola ainda é necessário uma apropriação legítima do seu uso, pois significa uma nova linguagem.

Vale destacar que no início da pandemia, devido a quarentena, as aulas deveriam ser realizadas e transmitidas da casa de cada professor que, junto com sua família, sem local apropriado para gravar vídeos, tiveram que se adaptar a esta nova linguagem imposta: de

produzir aulas em formato digital, adaptando sua organização pedagógica ao uso das tecnologias e mídias disponíveis para esse fim, isso significou um esforço gigante para dar conta de uma realidade para muitos ainda distantes. Discutiu-se, também, nesses encontros formativos, as condições que afetaram a saúde mental dos educadores, como a sobrecarga de trabalho devido à necessidade de se adaptar ao momento educacional e as situações de isolamento e distanciamento social; temáticas estas que demandam maiores estudos e reflexões, principalmente por se tratar de um assunto importante, a saúde mental do educador.

Em suma, por meio dos encontros realizados durante o projeto conhecemos como cada rede pública de educação se organizou para ofertar o ensino remoto emergencial e garantir a continuidade da escolarização às suas comunidades. Principalmente onde o ensino proposto pelo poder público não chegou de forma real e exequível e os próprios professores dentro de suas possibilidades se organizaram e fizeram o possível para dar continuidade ao processo educativo.

Considerações Finais

A realização da pesquisa oportunizou, além da possibilitar de uma rede de diálogos entre pares, o conhecimento a cerca da realidade das escolas, as condições, principalmente materiais, e tão desiguais vivenciadas em escolas da região de fronteira. Pensar em como a pandemia apresentou as fragilidades sociais e aguçou estas diferenças, ao mesmo tempo e de forma dialética, aponta também para a essencialidade de que a educação seja permeada por práticas políticas e pedagógicas, muito além de treinamentos.

Cabe o registro ainda, de que cada escola tem sua especificidade e, portanto, não há solução única para dar conta das respostas neste momento. Entretanto, o Estado ignorando o fato dessa particularidade, organiza de forma correlata a mesma forma de atuação para todas as escolas. A experiência com a formação de professores e professoras indica a necessidade premente de que existam planos dissociados entre as instituições escolares, cujo vislumbre seja o próprio contexto no qual a escola está inserida. Isto ainda está distante, infelizmente desse campo, já que as orientações se dão de forma verticalizada.

É importante que este momento de crise possa servir de alerta para realizar a crítica da mudança, na escola e na educação bem como, da sociedade que vivemos no sentido de que a democracia seja sentida por todas as pessoas e, que a educação atinja de forma qualitativa a todos. Como nos diz Williams, “examinar a muralha já é um bom começo, no qual suas pedras são essencialmente o poder”, e continua “colocar-se no pé da muralha, perceber sua

altura, significa lembrar-se muito rapidamente de seu próprio tamanho, de onde se está e do que se deixou de fazer” (WILLIAMS, 2007, p.29-30).

Enfim, com a realização do projeto de extensão, do grupo de estudos, se construiu uma rede de diálogos geradores de debates e reflexões acerca das diferentes realidades inerentes ao processo educativo, onde novas perspectivas frente aos desafios cotidianos em contexto de pandemia foram discutidas, oportunizando aprendizagens, reconstrução de ideias e novas possibilidades a todos os envolvidos.

Assim, constituímos uma rede colaborativa de ação e de pesquisa, podendo contribuir para pautar políticas públicas neste espaço fronteiriço.

Referências

BRITO, G. S; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

BLIKSTEIN, P.; et al. **Como estudar em tempos de pandemia**. Época, 2020. Disponível em: <https://epoca.globo.com/como-estudar-em-tempos-de-pandemia-24318249> , acesso em 02 de set. de 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade: a era da transformação**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CEPAL. Comissão econômica para a América Latina e o Caribe. **Informe Especial COVID-19**. Nº 07, 2020. Disponível em <https://www.cepal.org/pt-br/node/52088> , acesso em 20 ago.2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 11-38.

FREIRE, P. A. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2007.

MORAES, D. R. S. **Mídias na formação de professores (as): limites e possibilidades.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

PRETTO, N. D. L. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura.** Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Edições Almedina, S.A. Coimbra. PT, 2020.

WILLIAMS, R. **Palavras Chave: um vocabulário da cultura e sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2007.

TENSIONAMENTOS ENTRE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: NO JOGO ENTRE OS MARCADORES DE CLASSE, GÊNERO E RAÇA

Breno Gabriel dos Santos¹
Matheus Henrique da Silva²

A idealização social de juventude frente os marcadores sociais de classe, gênero e raça

O presente trabalho se estrutura a partir da retomada de ideias que se desenvolveram em uma experiência remota de pesquisa que buscava compreender a existência e os sentidos dos jovens na educação de jovens e adultos. Tendo como base essa questão norteadora, buscou-se traçar um panorama da construção da relação entre juventude e escola. Neste brevíssimo ensaio que se segue, buscamos apresentar uma série de pequenas reflexões iniciais que o contato com uma bibliografia inicial suscitou e que se aprofundam na apresentação do presente trabalho. Vale ressaltar que o foco principal, se encontra na exposição das ideias e das realidades construídas a partir dessas. Espera-se colaborar para com as discussões que se pautam nos temas aqui abordados.

Autores como Pierre Bourdieu (1978) nos apresentam a ideia de que a juventude perpassa por mais aspectos do que os bio-psíquicos de desenvolvimento, estando relacionados a fatores sociais que influenciarão esse desenvolvimento da juventude (PERALVA, 1997). Desta forma, acreditamos que seja necessário apresentar uma análise social mais profunda sobre os signos e significados que esta palavra carrega. Sendo assim, usamos para esta breve discussão os marcadores sociais de classe, gênero e raça, colocando sua influência na construção ou carência da vivência das juventudes, com base nos conceitos de “moratória social” e “moratória vital” cunhados por Margulis e Urresti (1996).

Ademais, é importante salientar que cada sociedade apresenta um modo distinto de demarcar seus modos de ser e estar na infância, juventude, vida adulta e velhice e que essas se configuram assim, como construções não só biológicas, mas também sociais. Nota-se que há diferenças no processo de transição de uma fase para outra, já que, por exemplo, em algumas

233

¹ Graduando do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: brenogdsantos@gmail.com

² Graduando do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: matheushs.soc@gmail.com

sociedades percebemos o uso de cerimônias ou rituais para consagrar o fim da juventude e início da vida adulta (DAYRELL, 2005). Todavia, em nossa sociedade, não há um marco específico para esta “passagem”, mas um conjunto de fatores como a independência financeira e social, construção da própria família, aposentadoria, entre outros, que fazem com que sejamos vistos como pertencentes a um determinado grupo aos olhos dos demais, assim torna-se cada vez mais complexo o processo de demarcação (CARRANO, 2007).

Classe e Juventudes

Inicialmente fazemos uso do aspecto da classe social, uma vez que inseridos num sistema econômico capitalista que perpassa diversas esferas de nossas vidas e que nos separa em diferentes classes, os indivíduos não possuirão as mesmas condições de desenvolvimento socio- histórico-cultural. Firmados neste sistema, o trabalho é a forma de garantia do capital, que garante o acesso a bens que sanam nossas necessidades, sejam do estômago ou da fantasia.

Num panorama histórico, nos anos 50, o pós guerra faz com que surgissem efeitos que afetaram diretamente o campo das gerações. Uma nova “ordem internacional geográfica” fez com que se empunhasse novos estilos de vida e de valor, onde crianças e jovens passaram a ser vistos como sujeitos de direito e de consumo. Com a expansão da escola, a criação de um mercado cultural juvenil e a postergação para inserção no mercado de trabalho, cria-se a representação adotada para ditar o que é ser jovem e viver esta juventude (PERALVA, 1997). Dessa forma, essa juventude passa a ser marcada por aspectos, como o consumo dessa cultura jovem, o acesso a direitos (principalmente o acesso a educação), uma geração que permanece mais na escola e não no trabalho e que consome produtos feitos e pensados para esse novo mercado consumidor emergente. Uma noção de juventude criada e fácil de ser atingida pelos grupos hegemônicos (PEREGRINO, 2004). Quando lançamos esta noção hegemônica cristalizada à realidade de jovens das camadas populares os resultados são diferentes.

Com base nisso, ao usarmos a análise de Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996) onde, ambos se apoiaram nas ideias de Pierre Bourdieu de que, a saber, as práticas e produções simbólicas sofrem legitimação da sociedade, tornando-se uma construção social e por isso devem ser analisadas. Dessarte, Margulis e Urresti (1996) acreditam que a juventude se relaciona com o aspecto material que é consumido pelos jovens, fazendo com que estes sejam percebidos como membros desta categoria. Como consequência, desenvolvem os termos da “moratória vital” e “moratória social” para designar alguns processos relacionados aos jovens.

A “moratória vital” refere-se ao aspecto energético do corpo, como e onde estes jovens investem sua energia. Paralelo a isso, a “moratória social” designa o acesso social a esse modo de ser jovem moldando seus corpos, uma vez que, para os autores, o consumo dessa cultura jovem faz com que determinados corpos ganhem signos que fazem com que sejam vistos socialmente como juvenis.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação de 2020, afirmam que a maior causa da evasão escolar se dá pela inserção no mercado de trabalho. A partir do exposto, podemos afirmar que os jovens de classes mais baixas, tendem a entrar no mercado de trabalho desde muito cedo, afim de ajudar na produção de renda (seja para auxiliar a família ou para satisfação das próprias necessidades materiais e simbólicas) fazendo com que muitos assumam as responsabilidades da vida adulta ainda na fase de experimentação da juventude (CARRANO, 2007).

Estes jovens tendem, então, a investir seu tempo em trabalhar e produzir, enquanto os de classe mais altas podem desfrutar de seu tempo na construção dessas práticas e signos do ser jovem, atingindo assim o papel social da juventude proposto pelos autores (MARGULIS; URRESTI, 1996). Parte daí a importância de pensarmos em um campo mais amplo o acesso desses jovens a educação através de programas de fortalecimento da renda e da permanência estudantil.

235

A relação dos gêneros e as juventudes

Em um primeiro momento, vale ressaltar que existem relativamente poucos estudos sobre gênero que tomam a juventude como fator de importância, dado que essa categoria só começa a ser vista como relevante a partir dos anos 80 (MULLER, 2004). Em vista disso, Muller (2004) afirma que “o máximo que se consegue avançar neste sentido é refletir um pouco sobre os papéis sexuais dos jovens e as diferentes formas de socialização de meninos e meninas”.

Sabe-se que a juventude depende de aspectos como o gênero e o modo que o corpo interage com a cultura. Com isso, devo ressaltar que o modo de ser jovem para meninos e meninas é diferente (MARGULIS; URRESTI, 1996). Carlos Feixa (2003) afirma que as culturas juvenis são observadas como algo ligado ao masculino, ou seja, relacionamos a juventude ao início de um processo de autonomia da família e uma formação de uma identidade própria que muitas vezes está ligada ao mundo público. Todavia, quando se trata do mesmo processo só que aplicado as meninas, é possível notar o hábito de uma dependência familiar e um contato reduzido com o mundo público (MULLER, 2004).



Além do exposto, quando falamos neste aspecto de gênero e o pertencimento a algum grupo etário, acreditamos que seja necessária uma colocação que abranja aspectos biológicos e o modo como estes influenciam na leitura social destes corpos. Assim, torna-se relevante que se considere o corpo e os signos sociais que são atribuídos aos fatores biológicos da menstruação e da gravidez, sobre este aspecto social da construção da juventude feminina (dentro de uma lógica cis normativa). O estudo das pesquisadoras Márcia Shinohara, Lucila Bezerra e Ângela Takagi (1994), mostrou que grande parte das mulheres relaciona a menstruação a um ritual de passagem para se tornarem moças, ciclo este que termina com a chegada da Menopausa. Em decorrência disto, pode-se pensar que estas mulheres entram na velhice com o início da menopausa, assim fazendo com que se pense onde está a juventude e a vida adulta neste espectro entre ser moça e a velhice?

A maternidade, pode ser uma possível resposta para meu último questionamento. Ela implica em alterações no corpo e afeta a condição sociocultural dos indivíduos, uma vez que as jovens grávidas são lidas enquanto adultas (MARGULIS; URRESTI, 1996).

Com tudo que foi exposto, quando colocamos sobre o gênero os conceitos de moratória vital e moratória social, percebemos que os jovens do gênero masculino apresentam mais tempo para construir essa identidade jovem, posto que estes detêm mais “liberdade” e moratória vital para construir seu modo de ser jovem. Também vale ressaltar, que diferentes dos meninos as meninas apresentam estes marcadores biológicos que podem inserir seus corpos em uma leitura social de estar na juventude, vida adulta e velhice.

Então, fazendo uma breve relação entre o aspecto de classe e gênero, verifica-se que os modos de viver a juventude destoam ainda mais, uma vez que jovens mulheres de classes mais desfavorecidas despendem mais ainda de seu tempo na realização de trabalhos domésticos, logo atrasam ainda mais este processo de formação da “moratória social jovem”. Além de tudo, nesse processo de desenvolvimento social, vale apontar que o modo de realização das jovens de classes mais baixas tem fundamentação quase que exclusivamente ao seu potencial de ser mãe, já que geralmente não existe outros horizontes de realização (MARGULIS; URRESTI, 1996).

Raça e juventude

Torna-se extremamente importante pensar no aspecto de raça e a influência que este marcador exerce em diversos âmbitos da vida dos indivíduos que o detêm. É evidente que as desigualdades sociais entre as diferentes raças que compõem nossa sociedade, é fruto de um sistema de inserção social que não deu aos escravizados no período pós-abolição meios capazes de (re)inserir a população negra na sociedade, levando-os a marginalização. Este

processo de marginalização se reflete ainda hoje, acentuando as desigualdades (SANTOS; ROCHA, 2015).

Sendo assim, conforme apresenta o estudo de Mary Castro e Ingrid Ribeiro (2006), faz-se visível as dissemelhanças entre os jovens pertencentes aos diferentes grupos raciais. Comprovando assim que brancos e negros formam juventudes com distinções de identidade (SILVA, 2013). Demonstrei acima que alguns aspectos relacionados a classe e gênero quando separados, ou em associação, têm forte peso para diferenciar o desenvolvimento da moratória social e moratória vital dos jovens.

Essas diferenças se sobressaem ainda mais com os jovens negros que, em disparada, pertencem mais as classes C, D e E. Além disto, grande parcela dos jovens brancos dedicam seu tempo apenas ao estudo, não precisando despendar sua moratória vital no mercado de trabalho, onde os negros são colocados mais uma vez em desvantagem com os brancos (CASTRO; RIBEIRO, 2006; SILVA, 2013).

Já no que diz respeito a moratória social, os negros constituem uma identidade homogeneia que destoa daquela adotada pela sociedade em geral (CASTRO; RIBEIRO, 2006). Uma identidade relacionada as representações culturais encontradas nas periferias que ainda são mal vistas pelos demais atores sociais, tendo em vista que este acontecimento é fruto de um racismo que marginaliza as práticas culturais que são expressas pelos corpos negros.

Todavia, a cor de nossas peles representa um grande fator de diferenciação e estratificação social, onde as oportunidades disponíveis aos negros em diversos âmbitos são mínimas. Nossa origem socioeconômica e racial influencia imensamente na construção de nossas relações sociais, assim afetando nossas trajetórias. Essas circunstâncias colaboram para a desigualdade; para qualidade do tempo livre desses jovens negros; e o difícil acesso a meios essenciais para o desenvolvimento jovem, como por exemplo: bens; serviços; e espaços públicos de lazer. Com isso, acabam por desenvolver outros aspectos culturais para serem consumidos pelos jovens negros (SILVA, 2013).

Para não concluir...

É perceptível que os aspectos de classe, gênero e raça influenciam o processo de desenvolvimento da juventude. A construção juvenil tal qual conhecemos, é baseada em uma perspectiva de grupos hegemônicos que apresentam as condições ideais para pertencerem e representarem a figura juvenil.

Dessarte, esses jovens detêm tempo livre, capital financeiro entre outros meios para assegurar sua vivência nestes aspectos atribuídos à juventude desenvolvida no mundo ocidental, enquanto jovens de grupos mais periféricos tendem a passar de maneira mais acelerada pelo

processo de adultização, onde, em um recorte de gênero sob uma perspectiva biológica, este processo tende a ser ainda mais precoce, porém, socialmente, torna-se mais tardio. No que tange a raça, os aspectos supracitados são vivenciados de maneira mais ampla por jovens negros.

Os termos de Margulis e Urrsti(1996) nos ajudam a compreender de maneira ampla a construção social da juventude e com isso apoiar nossas análises em aspectos que não se situam apenas na questão etária, mas na abordagem de indivíduos que situados socialmente tem suas identidades construídas a partir da relação com os meios sociais e de consumo que estes incorporam.

Por fim, os entraves aqui descritos, demonstram como a influencia destes pode afetar a inserção dos jovens no mundo educacional. Destaca-se então que a educação enquanto instituição construída a partir da realidade social dos indivíduos que a compõe deve voltar seu olhar a essa realidade e a procura por meios da garantia de acesso a esses jovens. Entretanto, esse papel não cabe apenas a ela, mas ao fortalecimento de mecanismos que permitam a conscientização e a oportunidade do pleno desenvolvimento dos direitos sociais de cada um como renda e saúde.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. **Questões de sociologia**, Rio de Janeiro. [s.n], p. 112-121, 1983.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1439-1454, 2015.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões iniciais, novos sujeitos. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p.53-65.

FEIXA, Carles. Del reloj de arena al reloj digital. **JOVENes. Revista de estudios sobre juventud**, v. 7, n. 19, p. 6-27, 2003.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. **Juventud es más que una palabra**: ensaios sobre cultura e juventud, Buenos Aires: Biblos, 1996.

MULLER, Elaine. Juventude e algumas questões e relações de gênero. **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 5, n. 11, 2004.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.] n. 5/6, p. 15–24, 1997.

PEREGRINO, M. A fecundidade da noção de moratória (vital/social) para análise das relações entre juventude e educação no contexto de massificação dos processos educativos. *In*. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, v. 27, 2004, Caxambu. **Anais...**Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2004. p.1-13.

SANTOS, Laís Maíne. Liberdade e desigualdade: a inserção do negro na sociedade republicana do pós-abolição. **Igualitária: Revista do Curso de História da Estácio BH**, v. 1, n. 6, 2015.

SHINOHARA, Márcia Yuri; BEZERRA, Lucila Coca; TAKAGI, Ângela Megumi. Conceitos de mulheres sobre sua menstruação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 47, p. 195-205, 1994

SILVA, Natalino da. A (in) visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. *In*. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, v. 36, 2013, [s.l].

CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ELEMENTOS REPRESENTATIVOS E COERCITIVOS NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DO ENEM 2020 À LUZ DE ÉMILE DURKHEIM

Matheus Henrique da Silva¹

Introdução

Atualmente enfrentamos a pandemia da Covid-19 e este fato fez com que nossas tarefas diárias e rotineiras fossem transformadas. Da ida ao mercado à escola tudo mudou. Portanto, com base nessas mudanças causadas pela pandemia, debruçamo-nos, neste artigo, sobre algumas transformações no processo de ensino-aprendizagem sob à luz dos estudos das representações sociais, de Durkheim, onde tecemos considerações acerca da propaganda do Exame Nacional do Ensino Médio 2020.

Dessa maneira, no campo educacional, a pandemia reduziu o processo de ensino e aprendizagem às casas (sejam de professores ou de estudantes). Pais tornaram-se, momentaneamente, professores; os celulares e computadores se transformaram em salas de aula, transmitindo aquilo que os estudantes devem aprender, além de possibilitar a socialização dos estudantes com seus colegas mesmo que de maneira remota. Entretanto, quando pensamos nessas transformações, um outro ponto vem à tona é o acesso às TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) que veem permitindo a conexão entre estudantes e professores.

Ainda no que se relaciona ao campo educacional, um grande debate foi posto para os estudantes, principalmente para os que estão na reta final da escolarização básica: o adiamento ou não do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2020 devido a pandemia. Neste contexto, o Ministério da Educação lança sua propaganda que traz consigo aspectos que valem a pena serem analisados, uma vez que as representações presentes nela trazem uma idealização de como os estudantes estariam lidando com essas mudanças impostas pela pandemia e com isso permitem que observemos a maneira pela qual o Governo Federal e o Ministério da Educação (MEC) percebem os alunos brasileiros e o acesso às TIDICs.

Contudo, é extremamente relevante que nos debruçemos sobre as representações que estes órgãos nos mostram, pois através delas conseguimos perceber a maneira como esses órgãos percebem a realidade dos estudantes (Rossato, 2019). Essa construção que eles têm sobre os

241

¹ Graduando em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: Matheushs.soc@gmail.com

discentes traz consigo uma influência sobre as ações que desenvolverão tanto para permitir o acesso ao processo de formação que necessita de novas demandas, como também nas questões que se referem a realização do ENEM, um importante mecanismo para o acesso ao ensino superior em nosso país (Rocha; Ferreira, 2017).

Os estudos das representações nas Ciências Sociais sob à luz de Émile Durkheim

Lidamos com representações o tempo todo, ainda mais no período em que vivemos, já que as mídias tomam cada vez mais espaço em nosso cotidiano. Então, tendo em vista a contribuição das representações para a construção de nós, enquanto indivíduos, e de nossa vida social, elas tornam-se objetos relevantes aos estudos da sociologia.

O estudo das representações tem início com os estudos da Psicologia Social, pouco tempo depois o termo é incorporado às ciências sociais (Moscovici, 2001). O primeiro teórico da área a desenvolver o termo foi Emile Durkheim ele e Marcel Mauss, seu sobrinho, também se destaca nos estudos das representações, todavia, no campo da antropologia (HOROCHOVSKI, 2004).

O autor, Emile Durkheim, escreve em um período onde a sociologia se consolidava enquanto ciência. Nesse sentido, Durkheim desenvolve duas grandes contribuições para essa consolidação, a saber: o desenvolvimento de um método e de um objeto de estudo para a sociologia. Em outras palavras, propõe um método para o estudo dos fatos sociais (para ele esse seria o objeto de estudo da sociologia). Os fatos sociais seriam maneiras de pensar, sentir e agir exteriores aos indivíduos e teriam um poder coercitivos sobre os mesmos (DURKHEIM, 1987); a partir disso, concluímos que os fatos sociais teriam três características específicas: a generalidade, exterioridade e coerção. Em comum com este ponto central da obra de Durkheim, as representações coletivas compartilham os mesmos aspectos que os fatos sociais, portanto os indivíduos sentem a força da sociedade e das representações se opondo às suas vontades sociais.

As representações aparecem espalhadas na maioria das obras de Durkheim, sendo um conceito central do autor assim como o conceito de fato social. É muito importante que compreendemos as considerações do autor acerca das representações, tendo em vista que este será nosso referencial para a análise que será desenvolvida neste artigo.

Em seu livro *O suicídio*, Durkheim (2000) afirma que a vida social é formada basicamente de representações. Nesse sentido, o autor destaca dois tipos de representações, sendo elas as de cunho individual e as coletivas. As primeiras designariam o modo como um grupo de indivíduos pensam a si mesmos e suas relações com objetos que os afetam, as representações

individuais se diferenciariam das coletivas uma vez que os indivíduos são construídos de maneira diferente, com isso, as coisas que os afetam são de outra natureza.

Um dos textos que o autor fala diretamente das relações entre as representações individuais e coletivas foi publicado em 1924, intitulado *Representações Individuais e Representativas*, nele Durkheim (2006) escreve que:

La vida colectiva como la vida mental del individuo, está hecha, en efecto, de representaciones, yes presumibles por ello que representaciones individuales y representaciones sociales sean, en cierto modo, comparables. (DURKHEIM,2006, p.2)

Com isso percebemos que mesmo que cercados pelas representações tanto individualmente como coletivamente, essas categorias apresentam pontos distintos que devem ser estudados nas mais diversas áreas. Enquanto caberia a psicologia estudar as representações individuais, dado que estas são próprias do indivíduo. A sociologia, por sua vez, deveria estudar as representações coletivas, esta ideia fica ainda mais clara no Prefácio da segunda edição de *As Regras do Método Sociológico*, onde o autor afirma que “o que importa saber não é a maneira pela qual tal pensador concebe individualmente determinada instituição, mas sim a concepção que dela formula o grupo; somente esta concepção é socialmente eficaz”. (Durkheim, 1987, p. XXIV).

243

Representações e a coerção

Como dito anteriormente, as representações e os fatos sociais compartilham algumas características comuns, onde uma delas é a coerção. Durkheim (2006), reconhece a existência da memória e a partir disso nos mostra que as representações criadas pela consciência coletivamente a qualidade de ficarem guardadas em nossa mente, sendo ativadas quando nos deparamos com um determinado grupo, fazendo com que olhemos e julguemos estes com base naquilo que nossa consciência coletiva diz a respeito dos indivíduos do grupo, essa ideia apresenta aspectos presentes no pensamento de autores atuais que escrevem sobre essa relação entre representações e a percepção sobre outros grupos sociais e nós mesmos, são eles: Rocha (1995); Moraes (1997); Jodelet (2001); Kellner (2001) e Ribeiro (2009).

As representações se tornam coercitivas quando instauradas na memória dos indivíduos (Durkheim, 2006), fazendo com que relacionem um determinado grupo a certa representação ou ainda quando estas se instauram tanto em uma sociedade que acabam virando leis morais (Jodelet, 2001). Nestes dois processos podemos observar a coerção tanto por punições sociais, que se exprimem na forma de leis e termos, e a coerção



espontânea que ocorre por meio dos preconceitos e discriminações que um indivíduo sofre por não atingir o ideal representativo do grupo social que pertence.

Contudo, podemos afirmar que as representações podem agir sobre a percepção dos indivíduos sobre um determinado grupo ou sobre si mesmos (Moraes, 1997), uma vez que levados por essa ação coercitiva, moldamos nossos comportamentos e julgamos as ações de outros indivíduos. Assim, é muito importante que tomemos as representações como objeto de análise, pois elas se encontram nas entrelinhas das nossas relações e agem sobre nós, influenciando as relações sociais que desenvolvemos e, com isso, toda a trama social a qual os grupos de indivíduos se encontram.

Apresentação da propaganda

Para complementar a análise proposta, a seguir apresentaremos os elementos verbais e imagéticos que compõe a propaganda divulgada pelo Ministério da Educação, onde os elementos imagéticos são compostos por recortes de trechos das representações visuais criadas e abaixo delas a transcrição das falas de cada ator e atriz.



Figura 01: Primeira representação- Trecho da Propaganda do ENEM 2020

“E se uma geração de novos profissionais fosse perdida? Médicos, enfermeiros, engenheiros professores. Seria o melhor para o nosso país? A vida não pode parar é preciso ir à luta, se reinventar, superar. Dias melhores virão.”



Figura 02: Segunda representação- Trecho da Propaganda do ENEM 2020

“E, por isso, eu quero fazer o Enem este ano. Para entrar em uma universidade. Estude, de qualquer lugar, de diferentes formas, pelos livros, internet, com ajuda a distância dos professores.”

245



Figura 03: Terceira representação- Trecho da Propaganda do ENEM 2020

“Faça já a sua Inscrição no Enem, de 11 a 22 de maio pelo site, enem.inep.gov.br. Além da prova em papel, este ano também será o Enem Digital, feito por computador em locais indicados pelo MEC.”



Figura 04: Quarta representação- Trecho da Propaganda do ENEM 2020

“As provas serão no final do ano. Até lá estude, seu futuro já está aí.”

Imagético e Verbal na Construção da Identidade Estudantil da Propaganda do ENEM2020

246

Com base naquilo que apresentamos no tópico anterior, iremos agora apontar as figuras criadas na peça publicitária e, apoiando-nos nisso, apontar os fatores que podem agir sobre os indivíduos causando coerção sobre eles.

No que diz respeito aos aspectos imagéticos, podemos identificar quatro atores, sendo dois garotos (entre eles um ator negro) e duas garotas que representam estudantes que irão prestar o ENEM 2020. Esses atores se encontram em cenários que mostram seus quartos/ambientes de estudos que dispõem de livros, computadores e celulares, sendo possível notar a presença de bandeiras do Brasil espalhadas pelos cenários. Buscou-se, então, a reprodução do modo como nossos estudantes estão desenvolvendo suas atividades escolares em casa de formaremota.

Já no que faz menção aos aspectos verbais, inicialmente podemos observar que são transmitidas para nós espectadores falas que defendam o não adiamento do ENEM-defendidopelo ex-ministro da educação Abraham Weintraub- uma vez que isto levaria a perda de toda “uma geração de novos profissionais”. Ademais, as falas dos jovens transmitem orientações para os estudantes que prestarão o exame como prazos e a aplicação

do novo ENEM Digital, além disso reforçam a importância da prova para o futuro destes estudantes.

De modo geral, a propaganda é construída sobre a ideia do isolamento social e dessa nova organização do procedimento de ensino, representando jovens que, com todo aparato que detinham, poderiam facilmente passar por este período de readaptação. Os elementos da propaganda transmitem ideologias e reforçam a ideia de que o exame seria de extrema importância para o futuro dos jovens, levando a promoção do ENEM enquanto um mecanismo de inserção no ensino superior.

A partir do que foi exposto até aqui, podemos apontar alguns pontos que são construídos na propaganda que poderiam gerar coerção sobre os indivíduos. O primeiro apontamento que acreditamos ser relevante é o fato de que a propaganda cria um ideal hegemônico de juventude, uma idealização que constrói os jovens como sendo esse grupo conectado que tem domínio e acesso às tecnologias da informação, entretanto, podemos afirmar que essa percepção de juventude não é experienciada por todos (Argollo; Almeida; Oliveira, 2019).

Além disso, percebe-se também a transmissão de aspectos ideológicos defendidos pelo governo federal, a saber: a ideia do não adiamento do ENEM que se faz presente em diversos trechos das falas dos atores, referências ao que “seria o melhor para o nosso país”, fazendo uma alusão ao patriotismo, próprio de Bolsonaro e que se espalha por seu governo por meio de seus ministros.

No que se refere a prova do ENEM, além da exposição sobre prazos e a realização do novo ENEM Digital, são transmitidas falas que se referem às ações dos estudantes para que consigam ir bem nas provas e conseqüentemente ingressarem na universidade, seriam elas “Estude, de qualquer lugar, de diferentes formas, pelos livros, internet, com ajuda a distância dos professores”.

Por fim, um dos pontos que é marcante na propaganda é o reforço constante das características do ENEM enquanto meio de ingresso do ensino superior e o reforço dessa “conquista” para o futuro dos estudantes. Reforçando ainda mais um dos traços marcantes de nossa sociedade, a ideia da ascensão e de um futuro baseado na escolarização. Por mais encantador que essa ideia pareça, ela acaba por excluir elementos que perpassam essas esferas da escolarização e da ascensão social.

Considerações finais

Sobre nosso objeto de análise, a propaganda do ENEM 2020, observamos que ela nos apresenta aspectos coercitivos que transitam desde as percepções ideológicas do Governo Federal e do Ministério da Educação e suas idealizações de como os estudantes brasileiros

estavam vivenciando o momento pandêmico até a contribuição para ideia de que o estudo e o ingresso no ensino superior seriam alternativas que possibilitariam de um futuro melhor os esperasse. Então, para que, de fato, aconteça são transmitidas informações que buscam orientar os participantes para que eles deem esse passo em suas vidas, informando-os sobre a realização do ENEM Digital, prazos e datas de realização.

Enfim, com tudo o que foi exposto, podemos afirmar que as representações estão presentes com certa regularidade em nossa vida, agindo sobre nós e sobre nossas concepções, sendo um objeto relevante para os estudos da sociologia e de outras áreas que versam sobre nossas relações sociais, tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Referências

ARGOLLO, Rita Virginia; ALMEIDA, Verbena Córdula; OLIVEIRA, Rodrigo Bomfim. Juventudes conectadas? Um olhar sobre o panorama brasileiro. **Revista observatório**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 459–479, 2019.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 13 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio: Estudo de sociologia**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

DURKHEIM, Émile. Representaciones individuales y representaciones sociales. *In: Sociología y Filosofía* : Granada, 2006.

HOROCHOVSKI, Marisete Terezinha Hoffmann. Representações Sociais Delineamentos de uma Categoria Analítica. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, p. 92–106, 2004.

JODELET, Denise. Representações sociais: Um domínio em expansão. *In: JODELET, Denise (org.). As representações sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17–44.

KELLNER, D. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001

MORAES, Dênis De. Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural. **Contracampo**, v.1, p. 93–102, 1997.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais : elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

RIBEIRO, Raquel Ditz. Publicidade e representações sociais no contexto da midiaticização.

Rumores, , v. 2, n. 4, 2009. DOI: 10.11606/issn.1982-677x.rum.2009.51145.

ROCHA, Everardo. **A Sociedade do Sonho**: comunicação, cultura e consumo. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

ROSSATO, Luciana. Juventude e publicidade nas páginas das revistas semanais Veja e IstoÉ (década de 1980). **Revista Crítica Histórica**, [S. l.], v. 10, p. 156–175,

(COM) PARTILHAR: ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO URBANÍSTICA PARA JOVENS

Phelipe Araújo Santos¹

Bianca Pereira Saraiva²

Alisson Marculino Martins³

Introdução

Desde o ano de 2001, a lei federal de nº 10.257 conhecida como Estatuto da Cidade, regulamenta e trata sobre a política de desenvolvimento urbano e da função social da propriedade no Brasil. O estatuto é uma tentativa de democratizar a gestão das cidades brasileiras através de instrumentos de gestão, como o Plano Diretor, obrigatório para cidades acima de vinte mil habitantes. Todos estes conhecimentos fazem parte do Urbanismo, uma área da Ciência Social Aplicada, onde é estudado as formações da cidade e como elas modificam a vida do ser humano. Esse conhecimento é necessário para a formação dos jovens, futuros responsáveis pela escolha dos gestores das cidades e que buscam olhar o futuro. A pesquisa tem como objetivo geral identificar e compreender o processo do planejamento e desenvolvimento urbano de modo a atingir uma maior percepção acerca dos espaços urbanos. Somam-se os seguintes objetivos específicos: introduzir conceitos sobre urbanização; apresentar o Estatuto das Cidades; inserir a percepção sobre mobilidade urbana; discutir sobre os espaços urbanos da cidade. A metodologia adotada para atingir tais objetivos é a da pesquisa exploratória com abordagem qualitativa: inicialmente sendo realizado pesquisas divididas em 3 unidades sendo elas, Introdução ao Urbanismo; Estatuto da Cidade; Mobilidade Urbana; e Espaços Urbanos. Espera-se com este estudo contribuir para a percepção do cidadão acerca do seu espaço de habitar e sobre a importância do pensamento da construção da cidade tendo como agente aqueles que a utilizarão.

251

¹ Graduando em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Paraíso (UniFAP-CE). Especialização em andamento em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto (CESDA_PPROV). Especialização em andamento em Arquitetura e Cidade pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto (CESDA_PPROV). E-mail: phelipe@aluno.fapce.edu.br

² Graduanda em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Paraíso (UniFAP-CE). Especialização em andamento em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto (CESDA_PPROV). E-mail: biancasaraap@gmail.com

³ Graduando em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Paraíso (UniFAP-CE). E-mail: alissonmarculino@aluno.fapce.edu.br

O Estatuto da Cidade

No Brasil, a primeira Constituição a tratar da questão urbana foi a de 1988, promulgada quando as cidades já abrigavam mais de 80% de toda a população. A aglomeração demográfica em núcleos urbanos passou a caracterizar o Brasil a partir da crise mundial de 1929, que alcançou o ciclo do café paulista e empurrou grandes contingentes de desempregados em direção aos núcleos urbanos (CHAFFUN, 1996, pp. 18-19). Esse processo de urbanização tornou-se especialmente agudo entre a segunda metade dos anos 1950 e a década de 1970, no chamado “período desenvolvimentista”. Ao longo desses anos, caracterizados por elevadas taxas de crescimento demográfico, a população brasileira passou a concentrar-se maciçamente em cidades cada vez maiores, que adquiriram um perfil metropolitano. Os municípios viram-se obrigados a lidar com os efeitos da urbanização acelerada inteiramente desparelhados para essa imensa tarefa. (BASSUL, 2010, p. 71)

Após o período da Revolução Industrial o mundo acaba passando por transformações nos meios de produção, no Brasil o impacto resultante disso foi por anos a produção na Região Sudeste. Esta produção provocou uma enorme migração no país, onde as pessoas saíram de regiões como o Nordeste do país e foram para a mesma em busca de oportunidades de emprego. Isto fez com que as cidades passassem a ter um número muito alto de pessoas no eixo urbano, e definitivamente as mesmas não estavam prontas para tamanha demanda social.

Diversos movimentos de modernização resultaram na segregação de grandes massas populacionais que passaram a ser excluídas do consumo dos serviços públicos essenciais por estarem em cortiços e loteamentos periféricos, um destes movimentos foi na cidade do Rio de Janeiro. O movimento tinha o objetivo de “limpar” a cidade, excluindo então negros e imigrantes do eixo dos centros urbanos.

O Rio de Janeiro na virada para o século XX sofre um longo processo de modernização que teve por finalidade fazer com que a elite carioca ocupasse os espaços até então ocupados pelos negros e imigrantes nos grandes centros urbanos, além de espaço de trabalho, que era ocupado pela classe baixa, eles também tinham os espaços de moradia, que eram chamados de cortiços. O processo de modernização foi gradual e teve sua inspiração na Europa. (SILVA, 2018, p. 1)

Na década de 70 diversos movimentos sociais urbanos passaram a exigir do poder público iniciativas que suprissem a carência das demandas sociais da época (BASSUL, 2010). Estes movimentos sociais possuíam apoio de diversas categorias profissionais, como geógrafos, arquitetos e engenheiros. Isso tudo ocasionou no início dos anos de 1980 o MNRU, o Movimento Nacional da Reforma Urbana, o mesmo tinha como objetivo a luta pelo acesso a condições justas de vida nas cidades brasileiras.

A despeito de seus antecedentes e da natureza de seu conteúdo, o projeto de lei que acabou transformado no Estatuto da Cidade não se originou de um parlamentar que fosse arquiteto, urbanista, advogado, geógrafo, sociólogo, economista, assistente social, ou tivesse sido líder de movimentos populares pró-moradia, nem que, muito menos, fosse empresário ou alimentasse vínculos com o capital imobiliário. O autor do projeto foi o senador Pompeu de Sousa, jornalista e professor, que, nascido em 1916 e falecido em 1991, não viveu para presenciar a aprovação de seu projeto, já bastante modificado, ocorrida em 2001. O projeto foi apresentado em 28 de junho de 1989 e recebeu a identificação oficial de “Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 181, de 1989 (Estatuto da Cidade)”. Com parecer favorável do relator, senador Dirceu Carneiro (PSDB-SC), foi aprovado no Senado exatamente um ano depois e enviado à Câmara dos Deputados, onde permaneceria por 11 anos e seria reformulado. (BASSUL, 2010, p. 80)

253

Após anos de luta, finalmente o Estatuto da Cidade é aprovado tornando-se lei, a Lei Nº 10.257 de 10 de Julho de 2001 que regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.

Depois de 11 anos de negociações e adiamentos, o Congresso Federal aprovou o Estatuto da Cidade, lei que regulamenta o capítulo de política urbana (artigos 182 e 183) da Constituição Federal de 1988. Encarregada pela constituição de definir o que significa cumprir a função social da cidade e da propriedade urbana, a nova lei delega esta tarefa para os municípios, oferecendo para as cidades um conjunto inovador de instrumentos de intervenção sobre seus territórios, além de uma nova concepção de planejamento e gestão urbanos. (ROLNIK, 2001, p. 1)

Dentre diversos instrumentos presentes, um dos principais trata-se do Plano Diretor, lei aplicada a municípios acima de 20 mil habitantes. Divididos em PDDI que dispõe do Plano



Diretor de Desenvolvimento Integrado e também o PDDU que trata do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano. Tanto essas leis como códigos de obras e zoneamentos municipais tem como objetivo um melhor desenvolvimento urbano das cidades, através de diretrizes e princípios para o alcance das metas e resultados da estruturação do desenvolvimento urbano municipal.

A Mobilidade Urbana e Os espaços Urbanos

O trânsito em diversas cidades do país possui problemas significantes, o aumento de veículos nas ruas cresce cada vez mais, e a falta de alternativas que possam mudar tal situação, são cada vez menores, tendo em vista a dificuldade de transportes públicos de qualidade, ambientes espaciais que permitam o uso da caminhabilidade ou até mesmo do ciclismo. Fazendo com que problemas relacionados a congestionamentos tenham passado a ser cada vez mais frequentes nas cidades.

A cidade sustentável é geralmente fortalecida se grande parte de seu sistema de transporte puder se dar por meio da "mobilidade verde, ou seja, deslocar-se a pé, de bicicleta ou por transporte público. Esses meios proporcionam acentuados benefícios à economia e ao meio ambiente, reduzem o consumo de recursos, limitam as emissões e diminuem o nível de ruídos. Outro aspecto sustentável importante é o aumento de atratividade exercida pelos sistemas de transporte público, quando os usuários se sentem seguros e confortáveis caminhando ou indo de bicicleta para e a partir dos ônibus, trens e veículos sobre trilhos. Um bom espaço público e um bom sistema público de transporte são, simplesmente, dois lados de uma mesma moeda. O desejo de uma cidade saudável é intensificado se o caminhar ou o pedalar forem etapas naturais do padrão de atividades diárias. Hoje, percebe-se um rápido crescimento dos problemas de saúde pública porque grandes segmentos da população, em vários lugares do mundo, tornaram-se sedentários, uma vez que os carros fazem todo o transporte porta a porta. Um convite sincero para caminhar e pedalar, como fenômeno natural e integrado à rotina diária, deve ser um aspecto inegociável de uma política unificada de saúde. Resumindo, uma preocupação crescente com a dimensão humana no planejamento urbano reflete uma exigência distinta e forte por melhor qualidade de vida urbana. Existem conexões diretas entre as melhorias para as pessoas no espaço da cidade e as visões para obter cidades vivas, seguras, sustentáveis e saudáveis. (GEHL, 2010, p. 7)

Jan Gehl⁴ em suas obras defendia a necessidade das cidades serem pensadas para as pessoas, tendo em vista que elas que a utilizarão, ou seja, se vê a necessidade de um planejamento urbano que possa garantir o acesso aos espaços urbanos tendo a mobilidade urbana como principal aliada. A cidade necessita conseguir proporcionar diversas formas de locomoção, seja através de transporte público de qualidade, seja através de sistemas intermodais, proporcionando o caminhar e o pedalar de qualidade.

São diversos os autores que reforçam a ideia da cidade não ser moldada para o ser que a habita, mesmo ele sendo a principal causa da existência da mesma. Jane Jacobs cita sobre a destruição massiva da cidade e como políticas eficazes poderiam evitar problemas como superlotação da cidade com automóveis, sendo que os mesmos provocam diversos danos ao nosso ecossistema.

Atualmente, todos os que prezam as cidades estão incomodados com os automóveis. As artérias viárias, junto com estacionamentos, postos de gasolina e drive-ins, são instrumentos de destruição urbana poderosos e persistentes. Para lhes dar lugar, ruas são destruídas e transformadas em espaços imprecisos, sem sentido e vazios para qualquer pessoa a pé. Os centros urbanos e outros bairros que são maravilhas de complexidade compacta e sólido apoio mútuo acabam displicentemente desentranhados. Os pontos de referência são aniquilados ou tão deslocados de seu contexto na vida urbana que se tornam trivialidades irrelevantes. A feição urbana é desfigurada a ponto de todos os lugares se parecerem com qualquer outro, resultando em Lugar Algum. E, nas áreas menos bem-sucedidas, os usos que sozinhos perdem função – shopping centers, ou residências, ou locais de reunião pública, ou conjuntos comerciais – são separados um do outro. E nós culpamos os automóveis por tudo isso. Imaginemos que os automóveis nunca tivessem sido inventados ou tivessem sido deixados de lado e que utilizássemos no lugar deles um transporte de massa eficiente, confortável e motorizado. Sem dúvida economizaríamos um dinheiro enorme, que poderia ter um fim melhor. Mas não foi assim. Suponhamos que também tivéssemos reurbanizado, expandido e reorganizado as cidades à imagem do plano e de outros ideais antiurbanos do planejamento convencional. Teríamos os mesmos resultados que atribuí aos automóveis alguns parágrafos acima. (JACOBS, 1961, np)

⁴ Arquiteto e urbanista dinamarquês que construiu sua carreira com base no princípio de melhorar a qualidade de vida nas cidades, orientando o planejamento urbano em favor de pedestres e ciclistas.

É notável a importância de entender sobre tais aspectos para que possamos lutar por melhorias na qualidade de vida, seja pessoal, ou espacial. Precisamos defender a cidade em que vivemos, e transformá-las de fato em ambientes próprios para o nosso uso. Havendo acessibilidade de todas as formas para utilização dos espaços urbanos em sua máxima. Tornando a cidade, finalmente, um elemento ligado ao ser.

A importância da introdução ao urbanismo

Tendo em vista os pontos acima citados, pode-se citar a importância da introdução ao urbanismo para que as gerações atuais e futuras, possam de fato entender as necessidades e problemas referentes à construção da cidade, seja para lutar por melhorias, seja para escolher representantes políticos que tragam pautas da revitalização do meio urbano. É importante introduzir esses conceitos desde a base, para que o ser já se molde um cidadão que sabe da importância de espaços e políticas públicas adequadas.

A imagem de cidade e sua comunicabilidade são os desideratos finais de uma série de operações que, ainda que alcancem um caráter global –quando são capazes de se afirmar por intermédio da competitividade no cenário internacional–, adquirem determinadas condições de lugar enquanto marca de apropriação e de ressignificação do que é formalmente proposto como expectável. (ESPOZ; PEIXOTO, 2015, p. 30)

256

É necessário o compartilhamento de informações acerca do desenvolvimento da cidade, principalmente para jovens, tendo em vista que estão passando pelo processo de solidificação dos ideais enquanto cidadãos. Introduzir o urbanismo fará com que os mesmos percebam a extensão em que se aplicam essas pautas, desde as praças até os modais de mobilidade. Além das práticas sustentáveis que são de extrema necessidade para que as cidades voltem a respirar. Instruir jovens nesses conceitos, é garantir que no futuro as cidades possam voltar a ser ambientes agradáveis e que não agridam tanto a saúde.

Referências

BASSUL, J. R. 2010. **“Estatuto da cidade: a construção de uma lei”**. In: CARVALHO, C. S.; ROSSBACH, A. (orgs.). O estatuto da cidade: comentado. São Paulo: Ministério das Cidades/ Aliança das Cidades, 2010, pp. 71-90.

ESPOZ, María Belén; PEIXOTO, Paulo. **Introdução: O urbanismo como linguagem da transformação das cidades.** Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, núm. 130, diciembre, 2015, pp. 29- 32

GEHL, Jan. **Cidades Para Pessoas.** Tradução de Anita Di Marco. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades.** Tradução de Carlos S. Mendes Rosa. 3 ed. São Paulo Editora WMF Martins Fontes, 2011.

LEI Nº 10.257, DE 10 DE JULHO DE 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.

Rolnik, R. (2001). **Estatuto da Cidade** – instrumento para as cidades que sonham crescer em justiça e beleza. In: N. Saule Jr., & R. Rolnik (Eds.), Estatuto da Cidade: novos horizontes para a reforma urbana.

Senado Federal, **Estatuto da Cidade.** 3. ed. Brasília, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. 102 p.

SILVA, Samara Santana. **Os Cortiços e a cidade do Rio de Janeiro durante seu processo de modernização na virada para o século XX.** Encontro Estadual de História Santo Antônio de Jesus - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2018.

UMA POÉTICA DA DUALIDADE: O SAGRADO E O EROTISMO NA POESIA DE HERBERTO HELDER

Solange Damião¹

Introdução

Para redigir um texto de Herberto Helder é preciso aprender a deslocar-se do lugar-comum, afastar-se para poder ver melhor e caminhar “de/vagar” (HELDER, 2016, p. 120) como propõe o autor. Na trajetória de um caminho revestido pelo excesso, silêncios, espantos, fascínios, experiências interiores, sagradas e eróticas. É acima de tudo, existir no limiar da exaustão e do excesso que ultrapassa a simples experiência de padronização das imaterialidades. Andar por esse caminho é entregar-se e consagrar-se ao desejo de viagem-afastamento, regresso-chegada, passear em espaços mutáveis, analisando o padrão da racionalidade civilizadora. É um percurso que não se descreve, mas que se participa da mudança circular e acelerada, que abraça o cosmos, transformado no conceito filosófico e literário. Uma apresentação que se compõe de momentos particulares e obscuros, que representam o sujeito reservado e público com subjetividades “na boca do bom leitor impuro” (HELDER, 2016 p. 691). Inaugurando o distanciamento, para então, descrever a “experiência sagrada” que se dá por meio da leitura de um poeta “obscuro” e enigmático para a literatura mundial e de seu próprio país.

Posto isto, a literatura considera que, muitas vezes, conhecemos todos os segredos, que o mundo material poderia ser compreendido e explicado pela ciência. A partir disso, o homem conquistaria o mundo, de acordo com a sua própria vontade e dispensaria as explicações encantatórias e míticas. Nesse cenário, toda experiência ou ação que manifestasse uma conexão entre o ser e o sagrado passaria a fazer parte do mundo fantástico. Isso teria significado se, simultaneamente ao domínio do universo pela ciência, o sagrado fosse submetido a um processo de racionalização, além de invalidar o significado religioso da vida. Logo, passaria a desmistificar o mundo e anular o conceito religioso do contexto das interpretações da essência e das emoções do homem. Foi pensando nisso que, durante séculos XVIII e XIX, estudiosos de diversas áreas do conhecimento colaboraram com suas ideias, a fim de solucionarem os segredos da matéria e de ultrapassarem os limites do saber. Essas teorias conduziam à crença de um processo de decadência da experiência religiosa, que

259

¹ Mestranda em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de São Paulo (Brasil). Docente da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Brasil). solbrisi@gmail.com

culminaria na secularização da sociedade. Tudo devido ao progresso da industrialização, urbanização e avanço tecnológico que determinavam outros paradigmas de vida e condicionavam o comportamento das pessoas.

Com isso, houve uma aceleração aos acontecimentos que, ao invés do que se pretendia, reduziram mais o tempo para refletir sobre a ação do indivíduo, como o sentido de sua existência e suas seguranças e inseguranças. O incomum incentivava uma mudança de padrões, impossibilitando inclusive o entendimento da razão e da cultura. Diversos critérios de aprovação e reprovação do homem concediam ao tempo outra aceleração: impacto no aumento das atividades e a falta de domínio dessa instabilidade, cuja importância de desaceleração era imprescindível. E, na luta de se encontrar uma solução racional, deparou-se com indivíduos que não deixaram de olhar para o divino, permaneceram na crença do sagrado. Eles conservaram a mítica do tempo e do espaço sagrado. Por isso, é a partir do século XX, que dois obstáculos desafiavam a sociedade: a morte de Deus e a vida do sagrado. Consequentemente, grande parcela da humanidade permanecia vinculada com sua divindade suprema e, assim estabelecia suas crenças e suas experiências de vida religiosa. Em virtude do rompimento com as organizações eclesiais, esses homens venciam o formalismo da fé, a oficialidade dos cultos e a religiosidade dos costumes. Tais dificuldades levaram à reflexão de novas questões sobre a ciência, a tecnologia e o sagrado na contemporaneidade – tempo de complexidade, que impossibilitou a ciência, por exemplo, de responder objetivamente ao paradoxo das mentes humanas.

Essa constância das atividades de “retorno do sagrado” para o mundo impulsionou cientistas dos campos da sociologia, da história, da antropologia e da teologia a rever esse questionamento e a sugerir novas interpretações. Assim, procuravam ultrapassar as explicações tradicionais e passavam a mostrar novas visões de compreensão do sagrado, que colaboravam para a elaboração de diferentes conceitos. Essas teorias auxiliaram no entendimento da ideia do que vinha a ser sagrado e sua existência na prática dos homens e no meio das sociedades. Nesta perspectiva, como princípio relevante para o estudo do sagrado, pensamento que se consolidou na ciência da religião do século XX, surge o livro de Rudolf Otto (2007). Tal pensamento, então, tornou-se um conceito-chave, que se deslocou para a linguagem universal, em razão de muitos contemporâneos optarem por falar experiência do “sagrado”. Contudo, a ideia de sagrado já aparece incorporada em aspectos racionais como o divino, porém esses aspectos são somente atributos de algo irracional.

Em concordância com Otto, Mircea Eliade afirma que: “a manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo” (1992, p. 17). Por outro lado, com seu olhar antropológico Durkheim (1996) afirma que o sagrado tem sua gênese marcada na vida social, uma vez que toda sociedade do mundo desenvolve esse pensamento e, que a partir da sua religião revela

seus princípios e sua concepção de mundo. Por isso, percebemos que o sagrado interfere em muitos períodos, inclusive, no século XXI de diferentes maneiras na sociedade que se dizem secularizadas. Isso se deve ao fato deste tema, ainda ser considerado um evento oficializado das manifestações da fé, envolvendo outros princípios de regra cultural, psíquica, mítica, simbólica, religiosa, além da espacialidade e da temporalidade que modificam, até mesmo, os próprios estudos de religião, manifestando a sensação de “alteridade” (PAZ, 2012, p. 135). Partindo desse conceito, é que pretendemos analisar criticamente tais aspectos do sagrado na poesia de Herberto Helder, na medida em que, as imagens dos poemas podem provocar “hierofanias”, inaugurando esses aspectos nos espaços expositivos, as obras. Do mesmo modo, tais obras recebem outros aspectos que também são propostas de análise, uma vez que são muito discutidos na literatura do século XXI, do erotismo. Ele sempre fez parte da história da humanidade, visto que no decorrer dos séculos, também esteve a serviço das temáticas de diversas produções literárias. Contudo, a contemporaneidade, ainda traz muitos preceitos negativos, sobretudo, por representar o corpo, mas que “é nosso meio geral de ter um mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 203).

Essa relevância da potência erótica apresentada no processo da criação poética, que é sinalizada pela presença do corpo, não surge como unidade, em oposição, o que aparece são seus elementos de potência. A descontinuidade com a imagem convencional evidencia que o erotismo provoca uma violência desorganizadora de todas as figurações. Por esse motivo, a “mutação, transmutação, evolução, metamorfose” são palavras que exprimem a ideia de estar para a vida em permanente mudança, sendo assim, aparecem como “lei” (GUEDES, 2010, 19) que dominará toda obra do poeta, visto que ela autoriza as transformações e dá origem a novos sentidos. Isso porque, o erotismo como “objeto responde à interioridade do desejo” e, por ser visto como um aspecto da “experiência interior” do homem, também é “sagrado” (BATAILLE, 1987. p. 27). Essa experiência religiosa faz com que o homem retorne à sua “animalidade”, posto que “não é mera sexualidade animal”, mas é cerimônia, representação, já que “o erotismo é sexualidade transfigurada: metáfora” (PAZ, 1994, p. 13). Em face do exposto, percebemos que, tal dualidade temática “dialética o conflito vivido por um poeta inserido dentro de uma sociedade contemporânea, que sofre mudanças causando-lhe um conflito interior” (DAMIÃO, 2021, p. 68), visto que tal período busca por uma criação poética capaz de revelar a “complicada carne do poema” (HELDER, 2016, p. 39). Partindo dessa problemática, é que tencionamos, nesta pesquisa, refletir sobre os aspectos do sagrado e do erotismo no poema “O Poema”, que faz parte da obra *Colher na Boca* (1961), sendo objetos de estudo de alguns pesquisadores. Por isso, o nosso propósito não é esgotar todas as informações existentes sobre o escritor, mas colaborar e ampliar com as pesquisas sobre Herberto como poeta.

O sagrado

... E chamou Deus à luz Dia; e às trevas chamou
Noite; e fez-se a tarde, e fez-se a manhã, dia primeiro...
(HELDER, 2016, p. 211)

À primeira vista, entende-se por sagrado tudo o que está vinculado à religião, magia, mitos, crenças. Assim, em todas as religiões, o conceito de sagrado se apresenta sempre como uma verdade divergente do mundo exterior, submetendo-se ao divino, ao original, ao metafísico – enxergar para além do visível – sentir e tocar o intocável, que se revela fisicamente ou transforma algo físico em sagrado referente a Deus, a uma divindade, a uma religião, a um culto ou aos ritos.

Assim, se por um lado, o sagrado é considerado a partir da derivação do verbo latino *sacer* – aquele que era intocável, adorado pelos deuses, santo, honrado. Não desprezando também a ideia de *sanctus* – aquele que era sagrado, imaculado, importante, nobre, senhor dos senhores. Por outro lado, há outros pensamentos que se opõem, tornando o significado de sagrado negativo, a partir das palavras: amaldiçoado, perverso, odiado, desprezível. Tais significados provocaram reações duais no homem contemporâneo, com manifestações de reverência ou de irreverência, de desejo ou de renúncia, de paixão ou de aversão. Já na tradição grega, o sagrado era representado pelo conceito de *hieros* – aquele que era forte e cheio de luz, ao contrário de *bagios* – aquele que era maldito – profano. Essa contraposição entre “sagrado” e “profano” foi adotada pelo judaísmo e, mais tarde absorvido pelo cristianismo por meio da ideia de santidade de Deus e a de pecado do homem (OTTO, 2007, p. 37).

Dessa forma, influenciados por esses pensamentos, Émile Durkheim, Rudolf Otto e Mircea Eliade, dentre outros se empenharam na explicação existente dessa dualidade. Durkheim, o primeiro deles, acredita que há uma divisão do mundo em dois domínios que compreende um, tudo o que é sagrado, outro, tudo o que é profano, sendo o traço distintivo do pensamento religioso: as crenças, os mitos, os gnomos, as lendas, são representações ou sistemas de representações que exprimem a natureza das coisas sagradas, as virtudes e os poderes que lhes são atribuídos, sua história, suas relações mútuas e com as coisas profanas (DURKHEIM, 1996, p. 19-20).

Segundo o autor, o sagrado é visto antropológicamente, uma vez que todas as sociedades do mundo desenvolvem esse pensamento. Nesse sentido, o sagrado teria sua gênese na vida social, pois o homem a partir da sua religião revela seus princípios e sua concepção de mundo. Por isso, há uma inclinação de conduzir para a esfera do sagrado, todas as coisas que se julga relevante para o contexto social e não apenas experiências e práticas com manuseios de objetos religiosos, pois:



a religião é uma coisa eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que só surgem no interior de grupos coordenados e se destinam a suscitar, manter ou refazer alguns estados mentais desses grupos. (DURKHEIM, 1996, p. XVI)

É neste sentido que Durkheim incorpora na concepção cósmica do mundo, uma separação de acontecimentos sagrados e profanos, ao tornar essa separação um nascimento do homem e não uma transcendência de um ser divino. Do sagrado se levantariam as crenças, os ritos e os mitos religiosos que, simultaneamente, representariam contrastes para com os acontecimentos profanos modificando e conservando o sagrado por meio dos costumes e experiências.

Nos elementos sagrados encontrar-se-iam os regulamentos do interdito e as crenças, ritos e mitos religiosos, que guiariam as práticas na organização de uma comunidade moral. Esta se identificaria com a própria sociedade ao representá-la, pois o sagrado manifesta-se e relaciona-se sempre com a própria coletividade. Contudo, apesar de serem esferas opostas e divididas, o sagrado e o profano não se excluem, já que:

a coisa sagrada é, por excelência, aquela que o profano não deve e não pode impunemente tocar. Claro que essa interdição não poderia chegar a ponto de tornar impossível toda a comunicação entre os dois mundos, pois, se o profano não pudesse de maneira nenhuma entrar em relação com o sagrado, este de nada serviria. (DURKHEIM, 1996, p. 23-24)

Tudo isso, porque para Durkheim, o sagrado é a capacidade de ser inserido ao real. Uma vez idealizado, a base desta idealização está estreitamente conectada à realidade e a representa. Logo, se o sagrado com suas crenças, ritos e mitos religiosos concedem julgamentos como uma realização praticada pelo coletivo, compete à ciência solucioná-los para descobrir neles os significados da realidade e verificar que eles estão destinados às ligações do ser, da natureza e da sociedade. E por esta representação expressa do real é que a religião tem qualquer coisa de imortal, pois ela preserva e fortalece, por meio de suas crenças, ritos e mitos religiosos, as vivências e pensamentos coletivos da sociedade.

Sob outro enfoque, Otto (2007) afirma que o sagrado excedeu o seu pequeno valor de organização social, sem as classes racionalizadas, sem os discursos teológicos e éticos. Para ele, um dos principais equívocos da religião é realizar um estudo bipartido, onde apenas a razão desempenha o papel de investigar e interpretar o sagrado. A intenção da razão é

demonstrar um esclarecimento absoluto sobre Deus, cujo “aspecto racional ocupa o primeiro plano, muitas vezes parecendo ser tudo” (OTTO, 2007, p. 34). Desse modo, considerava-se que quanto mais homogêneo e provado fossem os princípios morais sobre Deus melhor seria o entendimento, a linguagem e a aproximação do ser humano às questões divinas.

Segundo o autor, mesmo com tanto rigor, a religião não alcançou tal pretensão, pois com isso, a experiência religiosa do homem tornou-se ainda mais fria. Essas ideias racionais sobre Deus são perspectivas introdutórias para o conhecimento da religião, com a finalidade de transmitir uma doutrina, porém esses elementos racionais não dão conta da natureza do “numinoso”. Logo, o “dogmatismo” e a “ortodoxia” são modelos notórios desse modo tradicional de pensar que ainda prevalece, pois são formas de racionalização da religião. Dessa forma, com o objetivo de defender a formação doutrinária, fez da representação de Deus algo tão racionalizado que podemos assegurar que,

ao formular doutrina a ortodoxia não soube fazer justiça ao elemento irracional do seu objeto e mantê-lo vivo na experiência religiosa, racionalizando unilateralmente a ideia de Deus, numa evidente a percepção errônea dessa experiência. (OTTO, 2007, p. 35)

Torna-se necessário salientar que os elementos racionais são o componente secundário da experiência religiosa e, por isso, não é da incumbência da religião oferecer uma definição de Deus, mas uma aproximação apenas racional da religião. Já os elementos irracionais permitem o ser humano experimentar o sagrado em sua existência terrena no mais agudo mistério que representa a religião. Tal mistério é considerado pelos racionalistas e moralistas como “besteirol místico” (OTTO, 2007, p. 36), porque necessita ser desvendado e desconsiderado. A partir disso, Otto afirma que esses próprios dogmas cristãos levaram os seguidores do domínio do “mistério numinoso” para o racionalismo, dando ênfase aos pensamentos morais. Ele refuta essa ideia e rompe com a tradição, pois sente o desejo de buscar novas concepções que partem de uma compreensão irracional.

Com a finalidade de encontrar uma maneira de aproximação racional ao sagrado, submetendo este ao domínio religioso, o autor estuda a composição deste conceito nas diferentes religiões. Apresenta, então, o sagrado como uma “categoria” ou “noção fundamental”, de interpretação e análise singular e complexa, que se desenvolve acima de tudo de sua formação: o elemento irracional – o “numinoso”, e o elemento racional – o predador. Afirma que o irracional se refere ao que é singular, sem explicação conceitual, pois pertence a um lado de “obscura profundidade”. Ao contrário do racional no sagrado, que é o conhecimento percebido e interpretado por nós, porque pode ser o esclarecido explicitado num conceito de “pura clareza” (OTTO, 2007. p. 37).



Diante disso, Otto (2007) afirma que o sagrado é tudo o que não é profano, pois ele é um conceito heterogêneo e apresenta-se sempre num tempo ético e, nas religiões, num tempo racional. Com isso, ele afirma que existe outro tempo não contemplado por uma concepção racional de sagrado, porque está fora do alcance dos conceitos, próprio de uma essência irracional. Nesta perspectiva, há a contraposição entre o racionalismo e a religião, pois o aspecto próprio do conceito tradicional na presença do fenômeno religioso é de discernir aquilo que, por um instante, não se submete aos preceitos da natureza. Esta interferência no rumo natural das coisas, cujo metafísico é o produtor destes preceitos, manifesta-se como uma temática intuitiva, visto que o próprio rigor foi responsável por esconder o conhecimento irracional religioso. Isso se deve ao fato de que, ao salientar em excesso o ensinamento de vertentes doutrinárias e rituais, também desprezam as vertentes mais sagradas e fundamentais da prática religiosa (OTTO, 2007. p. 38).

Contudo, se o sagrado é singular enquanto natureza, irracionalmente ele é complexo em sua existência genuína. Logo, ele por si só é compreendido em seu próprio caráter religioso, mas no princípio genuíno ele se mostra em uma contradição de vinculações que nos permitem compreendê-lo sob a perspectiva das ciências da religião. Então, para elucidar os aspectos irracionais particulares do sagrado, Otto cria a palavra “numinoso”, originário do termo latino *numen*, que significa divino para identificar uma origem ativa contida na universalidade das religiões, emissário de um “bem absoluto”. Por esta razão, o “numinoso” é mencionado como:

uma categoria totalmente *sui generis*, enquanto dado fundamental e primordial ela não é definível em sentido rigoroso, mas apenas pode ser discutida. Somente se pode levar o ouvinte a entendê-la conduzindo-o mediante exposição àquele ponto da sua própria psique onde então ela surgirá e se tornará consciente. (OTTO, 2007, p. 37-38)

Desse modo, a presença do *numen* provoca um “sentimento de criatura”, levando a um comportamento racional que pode ser analisado e interpretado, quando descrito a partir do “sentimento numinoso” (OTTO, 2007. p. 40). Já os elementos que concebem o lado irracional do sagrado são representados, primeiramente, pelo sentimento que experienciamos à frente do “objeto numinoso”, visto que é pertencente à condição da experiência religiosa. Este sentimento de criatura limitada diante do mistério do sagrado é vivenciado pelo homem como se fosse uma sombra projetada, derivada do “objeto numinoso” no pensamento. É neste instante que o *mysterium tremendum et fascinans* se apresenta, quando reúne sentimentos que combinam à percepção do “numinoso”. O *mysterium* é a aparência das coisas e dos seres,

enquanto que o *tremendum* é o conjunto de conceitos de qualidade repulsiva, pois aterroriza, e o *fascinans*, que exerce fascinação, é aquele que atrai (OTTO, 2007, p. 41).

Logo, o poder majestoso que se une ao conceito de “energia do numinoso”, traz o pensamento de um “Deus vivo, ativo, todo poderoso-poderoso”, sendo este último, o terceiro elemento. Observa-se, então, que os dois primeiros são atributos da “presença divina”, aproximando-se de forma dedutiva da experiência que instituiu seu fundamento original (PAZ, 2012, p. 135-136). Tais “sentimentos numinosos” são mencionados por Octavio Paz como:

estados de estranhezas e reconhecimento, de repulsa e fascinação, de separação e reunião com o Outro, pois são também estados de solidão e comunhão conosco. Aquele que está realmente a sós consigo mesmo, aquele que se basta em sua própria solidão, não está sozinho. A verdadeira solidão consiste em estar separado do seu ser, em ser dois. Todos nós estamos sozinhos, porque todos somos dois. O estranho, o outro, é o nosso duplo. Repetidas vezes tentamos agarrá-lo. Repetidas vezes ele nos escapa. Não tem rosto, nem nome, mas está sempre ali, escondido. Toda noite, por umas horas, volta a fundir-se conosco. Toda manhã se separa, (PAZ, 2012, p. 141).

É assim que o autor associa na mesma ação, o fascínio e a repulsa que são tão frequentes nas narrativas místicas, ao relatar alguns trechos do livro sagrado indiano, o *Bhagavad Gita*. Ele reconhece na representação de *Vishnu* uma universalidade constituída por todos os aspectos, tal como as da vida como as da morte – horror causado por sua experiência epifânica. Dessa forma, quando o horror se revela num mesmo processo e espaço de tempo, como aparição completa e desaparecimento plena, ele faz estremecer as informações do Eu e instala a desconfiança de que esse Outro dá existência ao próprio eu. Logo, o distanciamento provocado por esta dualidade é reapropriada pela conciliação dialética que incorpora o “Eu” e o “Outro” de forma mística, pois a essência se esbarra no centro do tempo, como o sistema interno de energia de um corpo para outro (PAZ, 2012, p. 137-140). Assim, o que habita o Outro, também faz-nos refletir como um espelho, permitindo-nos enxergar que ele, o “Outro” é o nosso duplo: aquele que nos constitui como sujeito.

Esse rompimento só é possível, “quando se pensa em linguagem diferente”, considerando prontamente uma nova “maneira de sentir, pensar e compreender o mundo”. Por isso, é na tradução que o “Outro” é incorporado em seu modo mais absoluto e diversificado: “a linguagem”, pois para Paz é fruto de uma espantosa experiência chamada de “sobrenatural”, pois afirma que o ser compreende o seu estado de dualidade e, por isso, nele há outro que é

obsuro, unindo-se com sua “alteridade”, transformando assim, a sua natureza. Esta que por sua vez, encontrava-se perturbada pela divisão, agora está reconciliada com o seu Outro. Por isso, descobrir o “Outro” em nós, provoca-nos sentimentos contraditórios, porque a presença da “alteridade” causa assombro, estupefação, repulsa e ao mesmo tempo alegria, prazer e atração, “esse outro ‘que’ é também eu” – dualidade da natureza humana que quando se encontra, tornam-se estranhas, paralisa, provoca náusea como também seduz e cativa totalmente. O que o homem procura, portanto, é preencher esta contradição e unir-se ao seu outro para encontrar-se consigo mesmo e libertar-se da solidão (PAZ, 2012, p. 142).

Otto leva essa dualidade contraditória à ideia do “numinoso” – a estranha harmonia de contrastes, onde a experiência envolve, arrebatava e comove, por meio de três sentimentos criados pelo *mysterium*. No primeiro, o *mysterium tremendum* que em sua origem causa tremor e calafrio, destaca-se pelo tremor místico, o grau de maior agudeza e subjetividade do sentimento religioso. Recurso, às vezes, visto nas narrativas bíblicas como a “ira de Deus” e que no aspecto racional converte-se na “justiça divina”, punição das transgressões (OTTO, 2007, p. 49). No segundo sentimento, o *mysterium majestas*, que retrata o poder da majestade divina, da qual se mostra o “Deus vivo” na experiência religiosa e simboliza a soberania mais plena do poder, extraordinária *majestas*. À vista disso, é perante o domínio do *numen*, que nasce o sentimento de ser criatura, da ruptura do eu, pois apreende o poder pleno do objeto, paralelamente, carregando ao sentimento absoluto do ser, completa presença, fomentado pelos diferentes aspectos do misticismo (OTTO, 2007, p. 50-51). Já no terceiro sentimento, a energia do “numinoso”, a *orgê* é a manifestação no misticismo e no amor. Ela é definida como a energia veemente da experiência religiosa, que causa na alma o desejo, de paixão “heróica”, de impetuosidade, é o “Deus” que incendeia – “demoníaco”. Todavia, como componente irracional apenas pode ser simbolizado por “ideogramas” que indiquem para o que é inexprimível, sendo, em suma a mais absoluta contradição do “deus filosófico, racionalizado e moral” (OTTO, 2012, p. 54-55).

Otto esclarece, por fim, que embora estes três elementos: o *tremendum*, o *majestas* e a *orgê* façam parte da constituição do “objeto numinoso”, não esgotam a ideia de *mysterium*, por estarem numa condição fora de nós. Logo, o *mysterium* que pode ser representado como um *mirum* ou menor traz a ideia do que é “espantoso”, “admirável”, “fascinante”, que paralisa o homem. Este “sentimento numinoso” forma-se de três maneiras transformadoras, que são: a surpresa do que é inacessível pelo conhecimento, o paradoxo que revela sua forma irracional e a dualidade de questões incompatíveis entre si. Assim, paradoxal e dual, o *mysterium* além de inalcançável, expõe um aspecto inconciliável com a razão. Ele provoca um sublime fascínio, que em conjunto com o *tremendum* produz um equilíbrio de contrastes, cuja experiência assombra, seduz e arrebatava. Por isso, o mistério apresenta-se como parte dionísica do *numen*,

das religiões, que pode levar ao delírio racionalmente, de maneira amorosa, benevolente e piedosa. Sendo assim, o elemento do *fascinans* possui um valor subjetivo do *numen*, que quando apreendido estimula o pensamento profano – a falta de merecimento do *numen*, pois somos pecadores e precisamos de purificação. Esta só é alcançada pelas práticas espirituais – de valores éticos e morais, visto que a ética em sua natureza é uma racionalização proveniente dos “sentimentos numinosos” e, por isso, está além da formação sócio-cultural de um momento histórico (OTTO, 2007, p. 56).

Com isso, o autor deseja estabelecer um padrão cientificamente confiável, mas sem cair no irracionalismo, embora se utilize das representações de conceitos ao invés de princípios satisfatórios. Este padrão propõe uma utilização com precisão de representações, ideogramas, concepções comparativas para apreender e conservar os elementos do “numinoso” como se apresentam no sentimento. Logo, o “numinoso” tais quais os sentimentos derivados dele pertencem à condição de conhecimentos genuínos da consciência, não resultantes da percepção emotiva, como não o são também os pensamentos de plenitude, individualidade, necessidade e autoridade. Não necessitam, afinal, ser efeito de percepções, ou transformação de percepções em conceitos, mas como uma propriedade do pensamento, um desejo interior (OTTO, 2007, p. 59).

Segundo Otto há no homem um impulso religioso, uma inclinação racional, uma gênese inerente que o faz se aproximar do sentimento religioso. Esta propensão para a experiência do sagrado é proveniente do espírito humano, apresenta-se como um pensamento dedutivo, que o converte para uma alma sensível, que pode “tornar-se”, capaz de “vir a ser” (OTTO, 2007, p. 149). Assim sendo, o sagrado é o lado irracional de Deus, porque está destituído de seus conceitos racionais e morais, sendo que o que fica é o “numinoso”, o que não é apreendido racionalmente, a não ser apenas pelos “sentimentos numinosos”.

De acordo com Mircea Eliade (1992, p. 15), Otto “conseguiu esclarecer” o que vem a ser sagrado, pois de maneira original, ele apresenta uma exatidão tangível sobre o estudo da experiência religiosa em si. Desse modo, tal investigação apenas tornou-se possível em virtude dos seus profundos conhecimentos sobre Lutero e da compreensão do significado do conceito de “Deus Vivo”, que incorpora a “supremacia absoluta” e a “ira de Deus” (OTTO, 2007, p. 49-50). Assim, enquanto Otto ampliava o conceito do “numinoso” como fundamento irracional do sagrado em todo seu domínio, Eliade escolheu estudá-lo na sua plenitude, pois para ele:

A manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo. Na extensão homogênea e infinita onde não é possível nenhum ponto de referência, e onde, portanto, nenhuma orientação pode efetuar-se, a hierofania revela um “ponto fixo” absoluto, um “Centro” [...] Para viver no Mundo é



preciso fundá-lo – e nenhum mundo pode nascer no “caos” da homogeneidade e da relatividade do espaço profano. A descoberta ou a projeção de um ponto fixo – o “Centro” – equivale À Criação do Mundo. (ELIADE, 1992, p. 17)

A partir disso, o homem percebe o sagrado, porque este se manifesta como algo plenamente distinto do profano, base que deu suporte para Eliade propor o termo “hierofania”. Tal terminologia explica a manifestação do sagrado num objeto, desde o mais simples, uma pedra ou uma árvore – e até o mais elevado, a corporeificação de Deus em seu filho: realidade de um “mundo das ideias”, que não pertence ao “mundo sensível”. Por isso, torna-se difícil para o homem moderno compreender essas formas de manifestações do sagrado, pois não é somente cultuar, por exemplo, uma pedra como pedra ou uma árvore como árvore, mas idolatrá-las como sagradas. Tudo isso, porque são “hierofanias”, ou seja, “revelam” elemento que já não é árvore, porém sagrado – o *ganx andere* (ELIADE, 1992. p. 18).

Por isso, para o autor, “a primeira definição que pode dar-se ao sagrado, é que ele se opõe ao profano”. Eliade afirma que o espaço sagrado é heterogêneo para o homem religioso, uma vez que apresenta “rotura”, sendo este rompimento, a possibilidade de criar o mundo e direcioná-lo para o “futuro”. Posto isto, este homem quando entra em contato com o sagrado fragmenta a vida no mundo profano – movimentos do corpo, seres humanos, espaços e tempos –, os enche de valor representativo e os reconhece como espaço original da ligação com o sagrado. Há, então, dois princípios contrários, um sagrado e outro profano, segundo o autor, pois enquanto o primeiro é “forte, significativo”, o segundo é “amorfo” por não se situar dentro do espaço sagrado (ELIADE, 1992, p. 25-26).

Tal heterogeneidade espacial cria uma experiência primordial, pois faz com que o homem religioso manifeste-se pela experiência de uma dualidade entre o espaço sagrado – o único que é legítimo, que existe de fato – e o excedente, a imensidão incompleta que o rodeia. É assim que o ser humano passa a conhecer o sagrado, porque este se revela quando algo de sagrado se apresenta – as “hierofanias”. Por isso, a percepção do sagrado em objetos é distinta daquela que se mostra na lei natural das coisas, porque é real e, apesar de elas serem incomuns ao homem moderno, ganham significações particulares (ELIADE, 1992, p. 27-28).

Com efeito, o sagrado é uma condição primordial da religiosidade, do instante em que a experiência humana de Deus é inevitavelmente intermediada, ou seja, submetida a tudo que não seja do divino. Esse “tudo”, portanto, transfigura-se como intercessor de Deus – sagrado, diferenciado, separado da utilidade profana, objeto de reverência, consagração e temor. Nesse sentido, é representativa a história do sonho de José em Canaã (GÊNESIS, 37, 5-10) o acontecimento pretende, possivelmente, significar que o Deus de Israel não é cativo

de um espaço sagrado particular, porque pode encontrar o homem onde quer que ele esteja. O sagrado, enfim, pode cair em uma série de ameaça, aquela que desliga o culto da vida, incorporando na conexão com Deus e com o mundo uma condição de dualismo: Deus no espaço sagrado e o homem no espaço profano (ELIADE, 1992, p. 29).

Contudo, apesar do perigo apresentado, o sagrado é essencial ao homem como um órgão vital. Por isso, sem espaços sagrados, celebrações e gestos representativos desapareceria a manifestação que Deus está na vida, sendo que esta está acima de seus males e que um mundo recém-nascido é em gestação. Dessa forma, o sagrado permite dar-se a ver um novo “limiar” de princípios morais e representações, cuja falta haveria interdição em viver e esperar. Por isso, uma das razões que faz do mundo religioso especial é o espaço sagrado, porque se forma na crença de territórios próprios de cada religião. Logo, terra, céu, lugares comuns como templo, altar dão sentido ao espaço sagrado, pois todos se representam em um tipo de portal de entrada aos deuses de onde os seres humanos são transportados para se harmonizar com o sagrado. Nesta perspectiva, é no espaço sagrado que a “comunicação” com os deuses acontece e, para tal, há uma “porta” – abertura onde aos deuses descem para a terra e os homens sobem ao céu, de forma representativa. Isso ocorre em diversas religiões, pois o templo estabelece um “limiar” – passagem estreita para o céu e garante esta comunicação com o mundo dos deuses (ELIADE, 1992, p. 30). Dessa forma,

O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível. Quer dizer, um lugar imaginário como uma espécie de éter no qual todas as coisas mergulham, ou de concebê-lo abstratamente com um caráter que sai de suas conexões. (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 328)

Isso porque, é na permanência do homem no mundo que se cria a possibilidade de experiência do espaço. Com esta ideia, Merleau-Ponty abre a visão da construção de um segundo espaço que ultrapassa o espaço concreto. Além disso, há um cosmos distinto construído em direção à experiência do sujeito que percebe a evidência ao espaço concreto já colocado. Desse modo, é a “percepção” do homem que alicerça o aprendizado do espaço e representa socialmente o segundo espaço, como demonstra Durkheim (1996) ao mencionar que o espaço não é um meio vago ou indeterminado, mas é tão somente e totalmente homogênea. Pois, se assim o fosse, ele não provocaria o pensamento, pois a representação do espaço constituiria uma primeira ordem posta entre os elementos da experiência sentimental. Assim sendo, são os seres sociais com o auxílio de padrões coletivos, que concedem experiências e representações dos espaços envolvendo o lugar de uma organização social (DURKHEIM, 1996, p. XVIII).



Eliade afirma que, então, para o homem não religioso, o espaço também pode incluir locais singulares, como a paisagem natal ou lugares por ele visitados, pois ambos constituem um espaço diferente, além de trazerem um valor sentimental. Logo, a porta é a ligação entre esses espaços, ao mesmo tempo em que separa o espaço sagrado do profano, o externo. E nesse limiar das habitações, também seria possível a existência das reverências: os toques de mão durante a passagem ou mesmo a associação a sentinelas que vigiam pelo espaço do lar. Tal comportamento do homem profano revela uma possível comunicação com o sagrado, embora haja aqui, uma “degradação e dessacralização dos valores e comportamentos religiosos” (ELIADE, 1992, p. 28-29).

O autor esclarece, enfim, que todo espaço envolve uma “hierofania”, que origina um território diferente do meio que o rodeia, por intermédio de uma manifestação ou de uma recordação que concebe um “ponto fixo” que o diferencia. Esse território cria o “Mundo” ou o “Cosmos”, que é envolvido por um espaço obscuro e desordenado. Em razão disso, o sagrado inaugura o mundo e fixa seus limites, pois ao formar um território novo apenas se torna “Mundo” para uma cultura se é consagrado, ao se tornar resposta do Universo perfeito criado e habitado pelos seus deuses. A título de exemplo, temos a cruz erguida pelos “conquistadores espanhóis e portugueses quando tomavam posse, em nome de Jesus Cristo, dos territórios que haviam descoberto e conquistado” (ELIADE, 1992, p. 30-35).

Assim, a consagração dos territórios ocorre por meio da elevação de uma madeira sagrada que produz a comunicação entre dois mundos: dos deuses e dos homens. Ambos sustentam o Céu e a Terra, criando o centro do Universo, que pode estar conectado a uma coluna, escada, montanha, árvore ou cipós – elementos cósmicos que separam as cidades santas, os santuários e os templos no Centro do mundo. Essa concepção de Centro se refaz no interior do mundo das sociedades tradicionais, originando uma diversidade de centros que reproduzem o quadro do mundo em padrões, gradualmente, comuns até o grau da habitação. E assim, desejando se aproximar do sagrado, o homem religioso institui sua cidade no Centro do Universo, seu templo no Centro do Mundo e sua casa como representação do Universo (ELIADE, 1992, p. 39-49).

Tal situação faz com que esse homem sinta falta de viver num mundo pleno e sistematizado – num Cosmos, um universo de possibilidades. Sendo assim, ao obter como modelo a Criação do Mundo, a “habitação familiar” se organiza desde uma união até sua divisão em quatro espaços, que simboliza a divisão do Universo. O espaço, então, desocupado no centro acolhe o Templo, cujo teto representa o Céu e suas criações, o Mundo dos Mortos. E dessa forma, o homem religioso manifesta a experiência primordial do espaço sagrado em contraposição ao espaço profano, purificando-se pela “santidade dos santuários” (ELIADE, 1992, p. 50-56).

Essa purificação que é recuperada na construção do santuário, conseqüentemente, ocorre pela imitação do Cosmos e pela declaração de intenções – um rito. Este que recria o tempo do intermédio do sagrado no tempo profano, pois em diversas culturas, por exemplo, as interpretações cosmológicas e as ocupações da casa são concedidas à chaminé e à abertura do teto. Sendo, o teto, a representação da ruptura entre a Terra e o Céu, ao mesmo tempo em que é canal de comunicação com o sublime, experiência primordial, “no instante mítico da Criação” (ELIADE, 1992, p. 57-61).

Eliade afirma que a razão de o homem retornar ao tempo sagrado é estar novamente protegido pelo seu Criador, pois é como regressar ao lar depois de uma longa e exaustiva caminhada. Esse desejo é tão somente o de reatualizar e recriar uma consciência mítica para explicar esse retorno naquele momento, que revela o mistério da criação e mostra ao homem a realidade do que se passou (ELIADE, 1992, p. 63-64). Então, diferentemente do que se é pensado, o mito:

conta uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo do Tempo, *ab initio*. Mas contar uma história sagrada equivale a revelar um mistério, pois as personagens do mito não são seres humanos: são deuses ou Heróis civilizadores. Por esta razão suas gestas constituem mistérios: o homem não poderia conhecê-los se não lhe fossem revelados. O mito é, pois a história do que se passou *in illo tempore*, a narração daquilo que os deuses ou os Seres divinos fizeram no começo do Tempo. “Dizer” um mito é proclamar o que se passou *aborigene*. Uma vez “dito”, quer dizer, revelado, o mito torna-se verdade apodítica: funda a verdade absoluta [...] o mito é solidário da ontologia: só fala das *realidades*, do que aconteceu *realmente*, do que se manifestou plenamente. É evidente que se trata de realidades sagradas, pois o *sagrado* é o *real* por excelência. (ELIADE, 1992, p. 84-85)

Se o mito é uma tentativa de o homem retornar ao ato da criação, desvendar a sacralidade de suas obras, assim, é neste mistério que Deus cria o mundo e o homem por meio da palavra. E ao criar o homem à sua imagem e semelhança, concede-lhe também, com uma natureza dualista do mundo. Dessa forma, é o desejo de restabelecer a unidade destruída, protegido pelo seu Criador, pois é como regressar ao lar depois de uma longa e exaustiva caminhada que faz o homem estabelecer contraposições como conceitos de uma verdade particular. Essas experiências existenciais provocadas pela falta de transcendência, que se vinculam em conceitos e originam “nostalgias”, manifestam-se “nos mitos e nas crenças” que se elevam “nos ritos e nos meios místicos” (ELIADE, 1992, p. 69).

Percebe-se que, para que o homem seja completo, é necessário que ultrapasse “a sua opacidade e sua historicidade”, ou seja, essa dualidade, para resgatar sua unidade. E só assim, alcançará a plenitude: confrontando-se consigo mesmo e passando a conhecer-se na totalidade, porque “aquele que se basta em sua própria solidão, não está sozinho” (PAZ, 2012, p.141). Logo, a experiência do encontrar-se em seu estado primordial faz com que o homem conecte a sua consciência com a sua realidade, sem recorrer aos padrões transcendentais convencionais, embora sejam necessariamente considerados. Posto isso, uma experiência independente dos princípios morais é apta para mostrar a situação do homem na sua verdade e, por não se sujeitar a uma padronização, ela não o condiciona aos conceitos tradicionais. Estranheza que ganha um espaço determinante, verdade antes garantida pela tradição (PAZ, 2012, p. 142-143).

O sagrado é, portanto, “um botar para fora o interno e secreto, um mostrar de vísceras – revelação do escondido” (PAZ, 2012, p. 146). Com isso, Dal Farra (1986, p.157) menciona que: “Os poemas descortinam um mundo ancestral e primitivo, livre de contaminações ideológicas”, das quais as imagens primordiais se formam por meio de uma ordem mítica. Por isso, o homem desde os primórdios buscava compreender sua própria existência, ou seja, a possibilidade da existência do outro em si próprio: dualidade explicada pelo mito. Tal modificação da sociedade em comunidade criadora revela uma característica da própria contemporaneidade, que se olha e se vê entre modernidade, civilização e história, apropriando-se da ruptura passado/presente como unidade representativa de si mesma (PAZ, 2012, p. 260).

O erotismo

E o corpo é uma harpa de repente.
Animal de Deus, eu.
Uma ferida.
(HELDER, 2016, p. 343)

Na contemporaneidade, o erotismo parece representar-se de forma negativa. Ele é alvo do senso comum, que transfere para o ato erótico um desejo ligado à pornografia, que se associa a uma excessiva exposição de um desempenho sexual, de uma satisfação de prazer e de uma perda da cena erótica. É nessa conjectura, que Georges Bataille percebeu e recriou essa perda em outras perspectivas, pois transformou o erotismo numa positividade: potência de atuação contínua da vida. Para o autor, o erotismo é “a aprovação da vida até na morte” (BATAILLE, 1987, p. 11). A partir disso, as reflexões que compõem este capítulo partem de uma definição

e de um conceito de erotismo, para facilitar a compreensão deste pensamento que é um aspecto importante, sobretudo, pelo fato de Bataille ser um escritor de referência.

Então, para se compreender a poesia de Herberto Helder mais profundamente, torna-se necessário delinear antes de tudo, a definição e os conceitos de erotismo que nela se movimenta. Bataille salienta que, eventualmente, tal conceito conduz-nos a equívocos, pois ele traça em nós apenas um sentido de prazer, porém abrange perspectivas diversas, nas quais incorpora o sofrimento, a morte e o sentimento de aniquilamento. Para ele, o homem é um ser descontínuo, uma vez que nele há um distanciamento que o afasta do outro, tornando-o solitário, desde o “seu nascimento” até a “sua morte” (BATAILLE, 1987, p. 12).

Nessa perspectiva, a palavra erotismo, tal como comprova o glossário consultado, é “o conjunto de expressões culturais e artísticas humanas referentes ao sexo”. E, para a etimologia o termo erótico origina-se do latim *eroticus* e do grego *erotikós* (relativo ao amor) e resulta da desinência da palavra *Eros* (Ἔρως), o deus do amor e do desejo (ἔρῳμαι) dos gregos e *Cupido* (desejo) para os romanos. Logo, ela é o resultado da junção entre erot(o) + ismo e significa paixão amorosa, amor lúbrico. Sendo assim, a mitologia grega como ponta pé inicial, relata-nos a história de *Eros*, o deus do amor, que toca, funde, gera e transforma os seres orgânicos. O pensamento de unidade aqui não se limita somente à percepção de “união sexual” ou amorosa, que se consuma entre dois seres, todavia se desenvolve para o pensamento de conciliação. A conciliação com a gênese da vida e da morte, a conciliação com o cosmos – o Deus, que gerariam sensações descontínuas, porém violentas, de unidade e de plenitude.

Essa passagem pode ser encontrada na obra *O Banquete* de Platão, um dos mais conhecidos textos sobre o erotismo do Ocidente. Nela, Aristófanes, um dos convidados, narra que a humanidade era constituída de três sexos: o masculino, o feminino e o andrógino. Este último diferenciava-se dos outros, porque era redondo e possuía os membros do corpo multiplicado: quatro braços, quatro pernas, dois rostos, quatro orelhas, dois órgãos genitais e uma cabeça. Dessa forma, ele era poderoso e enfrentava os deuses e, por isso, Zeus resolveu dividi-lo em duas partes, para que perdesse a força e servisse aos deuses. Desde então, esse ser dividido passou a buscar sua metade equivalente e quando se reencontravam, “extraordinárias emoções” sentiam, além de um incontrolável desejo de mais uma vez se unirem para sempre. Dessa união nasceu *Eros* – a violência que reconciliou a antiga natureza perfeita (PLATÃO, 2000/2003, p. 20-23).

Nesse sentido, Bataille afirma que o erotismo se reconstitui ao redor de duas perspectivas contrárias: a busca de continuidade do homem – a experiência de continuidade para “fora” (BATAILLE, 1987, p. 14) de uma manifestação descontínua para “dentro”, em contraposição à natureza passageira dos seres – a incapacidade de vencer a morte. Por essa

lógica, há duas visões primordiais no discurso de Aristófanes que são originárias deste pensamento do erotismo como desejo a caminho da unidade: a autoridade concedida a *Eros*, que é para “restabelecer a primitiva natureza” (PLATÃO, 2000/2003, p. 24), mesmo que por instantes; e o pensamento de dualidade e de angústia dos seres que, da energia de *Eros*, tornam-se impotentes diante daqueles que possuem a autoridade. À volta destas duas perspectivas vinculam-se os preceitos de violência sexual da sociedade, para constituir sujeitos inconstantes e propensos a mudanças, sendo necessário dividi-los ao meio e proibir-lhes a unidade.

Perante o exposto, há ações humanas que se submetem à autoridade de *Eros* e que se completam como representação desta falta de unidade: o misticismo, que em sua gênese se funda em manifestação erótica; e a arte. Na arte, o homem expressa seu sentimento para se comunicar com o outro e, dessa forma, utiliza tal expressão com o desejo de alcançar a sua unidade, numa continuidade para além de um momento passageiro. Logo, essa comunicação que se cria entre a arte e o contemplador é explicitamente erótica, pois o prazer diante do que se observa, preliminarmente, é eterno.

Segundo Bataille, o erotismo sagrado deve ser visto sob o prisma da religiosidade, por manifestar-se continuamente na “experiência mística”. O autor afirma que tal experiência tem sua gênese nos rituais de sacrifício, uma vez que a morte atinge o ser descontínuo, sendo, portanto, o sagrado dos sacrifícios religiosos antigos semelhantes ao divino das religiões contemporâneas. Logo, a experiência mística desperta no interior do homem, o sentimento da continuidade, espaço “fora” do erotismo dos corpos e dos corações. Assim, devido a essa busca constante do ser pelo objeto do desejo, ele é mal interpretado, pois é associado à sexualidade animal. (BATAILLE, 1987, p. 22). Aproximando-se do mesmo pensamento, Paz afirma que:

o erotismo não é mera sexualidade animal – é cerimônia, representação. O erotismo é sexualidade transfigurada: metáfora. A imaginação é o agente que move o ato erótico [...] É a potência que transfigura o sexo em cerimônia e rito e a linguagem em ritmo e metáfora. [...] da sexualidade animal [...] O erotismo é sexo em ação, mas, seja por desviá-la ou por negá-la, suspende a finalidade da função sexual. Na sexualidade o prazer serve para a procriação; nos rituais eróticos o prazer é um fim em si mesmo ou tem finalidades diferentes de reprodução. (PAZ, 1994, p. 12-13)

Logo, é na atividade erótica, que o homem distancia-se da sua descontinuidade para se entregar ao outro numa “experiência religiosa”, ao transformar-se continuamente sem deixar de ser quem é primordialmente: um “impulso sexual” (PAZ, 1994, p. 24). Por isso, o homem distingue-se dos animais pelo seu poder de transformar o sexo em uma atividade erótica, onde os “corpos como rios poderosos ou montanhas pacíficas” seguem para o “gozo sexual”.

Essa potência em que alcança “a experiência mística é igualmente indizível: fusão instantânea dos opostos, da tensão e da distensão, da afirmação e da negação, do estar fora de si e do reunir-se consigo mesmo no seio de uma natureza reconciliada” (PAZ, 1994, p. 100).

Octavio Paz, portanto, afirma que o erotismo opera como uma formação cultural identitária na sociedade, estruturando e desestruturando, simultaneamente. Dessa forma, o erotismo ultrapassa a sexualidade, porque resulta numa busca da consciência – uma particularidade do ser humano – algo não encontrado em muitos mamíferos, que embora tenham sensações, não criam cenas eróticas (PAZ, 1994, p. 106). Então, apesar da origem do erotismo ser animal e cheia de potência, a sexualidade animal não elimina sua temática, dado que o erotismo é muito mais do que um simples desejo sexual. Tal excesso é o que concebe a própria essência e se alimenta da sexualidade, esta que é substância e, ao mesmo tempo, impotência.

Nesse seguimento, Bataille (1987) ao identificar o erotismo como atividade sexual do homem, uma vez que se difere da atividade sexual dos animais, por não ser brutal, também afirma o seu lado social. Para isso, ele serve-se da história e enfatiza que é “na passagem do animal ao homem”, onde se processa a “determinação fundamental”, possibilitando a criação das primeiras “interdições”, que regulam as “transgressões” – comportamentos ligados aos mortos e à atividade sexual. Tal “consciência de morte e sexualidade reprimida” surge das atitudes humanas essenciais – o trabalho – espaço, onde o homem se diferencia do animal. O trabalho, por sua vez, remonta desde a antiguidade, quando o homem deixa a sua “animalidade inicial” e compreende a “sexualidade envergonhada de onde nasceu o erotismo” (BATAILLE, 1987, p. 28-29). É assim que:

O conhecimento do erotismo, ou da religião, exige uma experiência pessoal, igual ou contraditória, do interdito e da transgressão. Essa dupla experiência é rara. As imagens eróticas ou religiosas, suscitam essencialmente em uns os comportamentos interditos, em outros, comportamentos contrários. Os primeiros são tradicionais. Os segundos são comuns, pelo menos sob a forma de uma pretensa volta à *natureza*, à qual se opunha o interdito. Mas a transgressão difere *da volta à natureza: ela suspende o interdito sem suprimi-lo*. Aí esconde-se o suporte do erotismo e se encontra, ao mesmo tempo, o suporte das religiões. (BATAILLE, 1987, p. 33)

É a partir dessa manifestação, portanto, que Bataille analisa no “erotismo um aspecto da vida interior do homem” e o define como “religião de dentro”, esta que proporciona uma experiência solitária e “mística”, palavra que é criticada por ele. Tal crítica se deve ao fato de que ele compreende como experiência mística, aquela “confessional” utilizada pelos místicos, dando preferência para o termo “experiência interior”. Logo, a experiência interior tem um

fim em si mesmo, porque é única em “valor” e “autoridade”, que demandam a eficácia de “um método, a existência de uma comunidade” (BATAILLE, 2020, p. 33).

A dualidade na poesia de Herberto Helder: *O Poema*

E há uma palpação soturna [...] o falo – e em torno gira a catedral. Lenta dança de Deus, da escuridão para o alto. (HELDER, 2016, p. 351)

De acordo com Otto (2007, p. 13), “O sagrado é, antes de tudo, uma categoria de interpretação e de avaliação que, como tal, só existe no domínio religioso”. Para ele, o elemento sagrado não pode ser questionado, mas reconhecido por definir a vida do homem e da mulher que, compartilham de um mesmo grupo em busca da mesma finalidade religiosa, vistos à frente de uma realidade além do espaço físico. No entanto, a nossa intenção não é especificar tais teorias, mas constatar a aproximação desses domínios nos versos de “O poema” como violenta prática transgressora, pois “o interdito existe para ser violado” (BATAILLE, 1987, p. 60). Leia-se, então, que:

Um poema cresce inseguramente
na confusão da carne.
Sobe ainda sem palavras, só ferocidade e gosto,
talvez como sangue
ou sombra de sangue pelos canais do ser.

277

Aqui, a criação do poema é contínua e frágil em união ao corpo do qual obscurece e, assim, destituído pela indefinição. Todavia, há apenas um espaço de potência que ainda é impedido de expressão, interpretado, de forma sagrada, pois “sobe ainda sem palavras” –, e um corpo caótico abundante em energias – “sangue” e “carne” – e obscuridades. É uma ação de combate para viver, simbolizado pela luta dessa estrutura que revela a sua potência na “ferocidade” existente em seu corpo, apesar da sua vulnerabilidade ser notória por meio dos advérbios “inseguramente”, “ainda”, “talvez”. E dando continuidade:

Fora existe o mundo. Fora, a esplêndida violência
ou os bagos de uva de onde nascem
as raízes minúsculas do sol.
Fora, os corpos genuínos e inalteráveis
do nosso amor,
os rios, a grande paz exterior das coisas,
as folhas dormindo o silêncio,
– a hora teatral da posse.



Percebe-se que há uma alteração de espaço, além de uma alteração dos lugares comuns. Desse modo, há a representação de um “fora” – espaço externo, que se contrapõe à força atuante inserida na primeira estrofe, porque há uma representação da natureza que principia certa inércia – “silêncio”, “paz”, “dormindo”. Em contrapartida, também há um mundo externo cheio de possibilidades de vida – “bagos de uva”, “corpos” que apresentam sementes e representam o dom da criação. Assim também, o “sol” e o “amor” como fontes criadoras de energia e,

o poema cresce tomando tudo em seu regaço.

E já nenhum poder destrói o poema.
Insustentável, único,
invade as casas deitadas nas noites
e as luzes e as trevas em volta da mesa
e a força sustida das coisas,
e a redonda e livre harmonia do mundo.
– Embaixo o instrumento perplexo ignora
a espinha do mistério.

278

Pois, o que era frágil ganhou seu próprio corpo, criando um corpo que é seu, não mais moldado ao corpo do outro. Por isso, é capaz de transcender o mundo externo, que um dia lhe fora afastado, porque agora já é intitulado como “o poema”, alcançando sua autonomia e unicidade. Aqui, o poema relaciona-se com o mundo externo em um tipo de luta, por meio da qual conquista tudo ao seu redor. Essa conquista é representada por uma dualidade, sendo apreendida numa descrição gradativa, que inicia em casas e finaliza em mundo, ou numa passagem de “rotura” e fechamento. Seja como for, a potência do poema domina o tempo e o espaço, proporcionando-lhe imensa liberdade, que o autor é transformado em simples produto, não lhe sendo permitido mais agir sobre aquilo que ele mesmo criou.

– E o poema faz-se contra o tempo e a carne.
(HELDER, 2006, p, 26), pois ele:

Por fim, o “poema” que cresceu, “inseguramente”, ergue-se, neste momento, como corpo cheio de potência, “contra o tempo e a carne”, pois excede os limites e transcende o conhecimento da razão e história do homem. O poema modifica tudo quanto toca, é contínua modificação, todavia preserva em si, paralelamente, a palavra original. E por ser paradoxal, o poema permite-nos perceber as coisas e o mundo sob uma nova visão da palavra

poética. Por isso, ainda que, nasça e atue num certo tempo e espaço históricos, transcende da mesma forma, porque é uma linguagem atemporal. E, por isso, o poema descreve a criação poética como um único corpo, um sujeito absoluto, conferindo uma violenta transcendência à palavra, representando-a como meio primordial para a cosmogonia. Seu corpo carnal manifesta-se em outro corpo, do qual ele inicia o processo de separação para obter sua liberdade e, assim, o poema será apreendido como impulso gerador. Sendo assim, a “carne é o que se declara, a carne é aquilo de que se fala, a carne é o que se diz” (FOUCAULT, 2000, p. 188). E isso indica uma escrita que deseja revelar-se, de sublimar a linguagem para o “domínio” de uma palavra criadora. Logo, o poema passa a ser “um organismo gerador de energia” (HELDER, 2000, p, 149) a começar de sua estrutura que está dividida em três estrofes e um verso solitário. Porém, todos os elementos se conectam.

O corpo percebido em sua plenitude, portanto, é um resultado do vínculo representativo que o sujeito estabelece com o mundo e que lhe concede uma sensação de nostalgia produzida pela continuidade, pois esconde a energia pela qual passa o corpo. Logo, há um obstáculo, um limite de energia em direção ao corpo acabado, pois “o que se vê no poema não é a apresentação [...] mas um nó de energia” (HELDER, 2017, 131). O poema, então, abre-se numa combinação de energia, pois ultrapassa seus próprios limites, libertando-se do papel no momento em que toca os leitores. É dessa forma, que também somos tocados pela energia que o poema carrega, uma vez que ele se forma do lado de fora, transformando-se numa potência de atuação contínua da vida. Esta, que distancia o poeta para um espaço de esquecimento, arrastando-o de forma violenta de sua descontinuidade, ao mesmo tempo, que é “modelo fundamental de poder, de alimentação” (HELDER, 2017, p. 132). Assim, o poeta olha-se no próprio reflexo da imagem que representa: corpo que escreve e se inscreve na escrita, pois:

é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo “coisas”. Assim “compreendido”, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto – assim como, na experiência perceptiva. (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 253)

Há no corpo, portanto, um poder de expressão silenciosa, que fala por meio de gestos e se revela no “limiar” da linguagem. Essa linguagem que é metafórica e vista em suas obras por ser potente, ao evidenciar as imagens de um universo poético dualista, onde o poeta trabalha no mesmo texto, as antíteses que experimentam de uma combinação das diferenças entre “o Ser e o mundo”. Sendo assim, neste poema há uma demonstração da natureza da linguagem como fundamento instável para falar do mundo. Pois, o autor lança-se à subjetivação não

individual, aprofundando-se em expressões primitivas, num alumbramento primordial, ao se encontrar com o cenário do mundo.

Referências

A Bíblia de Jerusalém. Nova edição, revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2002.

BATAILLE, Georges. **A experiência interior: Seguida de Método de meditação e Postscriptum 1953.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. **O erotismo.** Trad. Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

DAL FARRA, Maria Lúcia. **A alquimia da linguagem: leitura da cosmogonia poética de Herberto Helder.** Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986.

DAMIÃO, Solange. **A dualidade (Neo) barroca em Herberto Helder: o erotismo e o sagrado.** Unifesp/SP-Leituras, Guarulhos-SP/São Paulo-SP. In: Cadernos acadêmicos: conexões literárias, n.1, p. 69-89, 2021.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa. O sistema totêmico na Austrália.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **As quatro similitudes.** In: _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** 8. ed. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, p. 23-34, 2000.

GUEDES, Maria Estela. **A obra ao rubro de Herberto Helder.** São Paulo: Escrituras, 2010, p. 59-65.

HELLER, Herberto. **Herberto Helder ou O Poema Contínuo.** 1. ed. São Paulo: A Girafa, 2006.

_____. **Photomaton &Vox.** 1. ed. Rio de Janeiro: Tinta da China, 2017.

_____. **Poemas Completos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tinta da China, 2016.

JOAQUIM, Ana Cristina. **O Corpo, o Corpus? Poemas e Intersecções discursivas: Artur do Cruzeiro Seixas, Herberto Helder, Mário Cesariny de Vasconcelos?**.2016. Tese (Doutorado) – Curso de Letras Clássicas e Vernáculas da faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016.

PLATÃO. **O Banquete**. Minas Gerais: M&M Editores Ltda, 2000/2003. Disponível em: <<http://revistaliteraria.com.br/PlataoOBanquete.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O espaço. In:____. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

OTTO, Rudolf. **O sagrado: Os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional**. Trad. Walter Otto Schlupp . São Leopoldo: Petrópolis: Vozes/ Sinodal, 2007.

PAZ, Octavio. **A chama dupla: amor e erotismo**. Tradução de Wladyr Dupont. São Paulo: Sciliano, 1994.

_____. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

DESVALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: COMPREENSÃO DAS IMPLICAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Suelen Regina Gomes Gonçalves¹

Bruna da Silva Passos Cavalcanti²

Reflexão filosófica e a instrumentalização da razão

A obra *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1947, tem como ideia principal a crítica ao Iluminismo, um movimento intelectual da Europa no século XVIII, marcado por valorizar a razão. Os Iluministas defendiam as liberdades individuais e o uso da razão para validar o conhecimento. Assim, Adorno e Horkheimer escreveram sobre como a ideia do Iluminismo para o avanço moral da sociedade não tinha avançado como se esperava, e que a concepção de esclarecimento sugerido por Kant, que poderia emancipar o indivíduo, acabou prendendo o indivíduo na sua racionalidade.

Para os pensadores, a relação entre mito e esclarecimento nasce das apropriações da razão como conhecimento feitas pela classe dominante. Se até o iluminismo tivemos um importante período histórico, em que as tendências religiosas, a fé e o dogma se colocavam a serviço do povo para explicar, de forma mística, as questões sociais, físicas, químicas etc., a razão e o conhecimento tendem a fazer pressão contra essas explicações do mundo por meio da ciência e do método científico. Com o passar do tempo, porém, a promessa de emancipação do mundo mediante uso do conhecimento vai sendo sabotada como consequência do fortalecimento da burguesia que passa a usar a razão como conhecimento em função das necessidades de uma classe social e não das necessidades humanas. É

283

¹ Suelen Regina Gomes Gonçalves é graduanda de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá. Atua na pesquisa principalmente nos seguintes temas: Educação, Formação de Professores e Teoria Crítica. Participa do Grupo de Pesquisa em Teoria Crítica na Universidade Estadual de Maringá. E-mail de contato: suelenrggoncalves@gmail.com.

² Bruna da Silva Passos Cavalcanti possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Católica do Paraná (2017). Especializada na área de Educação. Graduada de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá. É mestranda no programa de Pós-graduação em educação na linha 1: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógica. Atualmente ministra aulas de Filosofia no Colégio Santa Cruz de Maringá. Atua na pesquisa principalmente nos seguintes temas: Educação, História e Historiografia da Educação, Contemporaneidade, Ética, Igualdade de Direitos e Política. Participa do Grupo de Pesquisa em Fundamentos Históricos da Educação na Universidade Estadual de Maringá. E-mail de contato: xbrunapassos@gmail.com.

justamente a tensão entre as necessidades da classe burguesa e o como ela usa a ciência para se satisfazer, que os autores passam a desenvolver o conceito de razão instrumental.

Quando Adorno e Horkheimer construíram a ideia de razão instrumental, construíram uma ideia do seguinte princípio, como que a racionalidade poderia se transformar em um instrumento de dominação? Porque tendo em conta que a ideia de pensamento de Kant foi a razão que levaria o homem a uma emancipação e quando a razão se tornou não emancipatória e sem dominação? A razão instrumental exerce domínio sobre as coisas inclusive nos seres humanos, a racionalidade torna os indivíduos objetos e esta é a ideia de razão instrumental.

Segundo Adorno e Horkheimer (1947) a racionalidade do ocidente por meio do desenvolvimento científico não trouxe necessariamente progresso para a vida humana, também trouxe processo de acumulação de riqueza, domínio de um país pelo outro; a utilização da ciência como instrumento político. Adorno e Horkheimer (1947) fazem críticas a ideia da racionalidade, então poderíamos pensar que se a razão se tornou instrumento de dominação, como repensar em uma nova forma de ciência que trouxesse a emancipação, um novo paradigma para a racionalidade, uma nova ideia de razão, uma razão que valorizasse o pensamento crítico de forma a não levar a sociedade a barbárie?

A falta da reflexão crítica, nos leva a obediência sem questionamento, não há importância em conhecermos o porquê dos acontecimentos. Sem a reflexão filosófica, ficamos à mercê daqueles que detenham o poder, seja intelectual ou mercantil. “Uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo.” (ADORNO, 1995 p.77).

Na mesma obra, os autores evidenciam que uma derivação dessa lógica cultural instrumental é a indústria cultural, cujo termo foi criado em 1947 para designar os processos culturais que emergem do capitalismo e que são apresentados às pessoas como uma opção para a constituição de suas subjetividades. A cultura, no sentido forte do termo, visa viabilizar processos formativos. Já a indústria cultural é um tipo de produto cultural; uma forma de mercadoria imaterial. A cultura tomada no seu aspecto mercantil, segundo observa Conh (1990, p. 22), não pode ser considerada cultura, porque está “subordinada à lógica da circulação de mercadoria e não mais a sua própria”, tampouco pode ser considerada indústria, pois “tem mais a ver com a circulação do que com a produção”.

Essa ambiguidade da produção cultural no ambiente social e histórico do capitalismo, além de produzir uma cultura danificada, pois não é cultura e sim mais um tipo de mercadoria, contribui para formar de modo frágil as pessoas. Essa fragilidade formativa é denominada

por Adorno como semiformação. Uma formação que não completa o suficiente um formador, assim essa semiformação que também está no meio acadêmico, produz profissionais da educação que não conseguem ter a sua verdadeira emancipação, forjando a emancipação do seu aluno. Essa semiformação contribui para a desvalorização do magistério no sentido de que a emancipação se faz necessária para que a escola seja local de resistência a não reflexão filosófica.

A teoria crítica vem por meio de seus pensadores responder às ideias iluministas, e visa criticar e mudar a sociedade. Essa teoria crítica e emancipatória busca criar uma sociedade racional e livre, que atenda às necessidades de todos. É nesse sentido que a teoria crítica é crítica. Ela objetiva revelar como a sociedade contemporânea capitalista manipula e domina a economia e a cultura por meio de mecanismos próprios, no sentido de conscientizar o indivíduo sobre a opressão que sofre, a manipulação da indústria e de outros meios de produzir aquilo que convém ao sistema capitalista.

Durante a segunda guerra mundial, houve vários desenvolvimentos científicos, porém, essa ciência estava a serviço apenas de uma classe, a classe interessada em manipular a grande massa. Sendo assim, essa ciência esteve a disposição a produzir mecanismos para a destruição. Levando a reflexão de que a humanidade sempre esteve a caminho da barbárie, mesmo usando o princípio da razão. Razão essa instrumentalizada a serviço do capital.

Tabus no magistério, uma questão histórica e de construção social

Segundo o dicionário da língua portuguesa a etimologia da palavra *tabu*, significa: Indivíduo, objeto, animal ou lugar sagrado, venerável ou temido, cujo contato é proibido. Em muitos âmbitos da vida cotidiana encontramos tabus, a serem questionados, ou a serem entendidos estudando suas origens. Os tabus que convivemos no magistério assim como o preconceito, é formado por características que pertencem a um grupo, os tabus são resultados de processos de socialização, e, portanto, as diferenças culturais e a historicidade condicionam tais características.

Segundo Theodor W. Adorno (1995), filósofo da teoria crítica, os tabus seguem fazendo parte do magistério, assim podemos recorrer à história para podermos compreender como esse processo de construção de tabus no magistério se deu, ou melhor, ainda se dá, com construções de novos tabus. “Como já assinalei, o menosprezo de que é alvo tem raízes feudais e precisa ser fundamentado a partir da idade média e do início do renascimento” (Adorno, 1995 p.110). É no passado que encontramos os argumentos e razões para entender os tabus, suas raízes, e contradições.

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a urna interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. [...] conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais. (ADORNO, 1995, p.98).

No capítulo *Tabus acerca do Magistério*, que faz parte da coletânea *Educação e Emancipação* (1995) Adorno aborda a temática de forma clara, trazendo elementos históricos para demonstrar a forma desses tabus e como eles estão inseridos no dia a dia de uma sociedade voltada para o capital, que não propõe questionamentos acerca desses comportamentos.

A primeira fala do autor indica o não interesse dos jovens pelo magistério, e que a escolha por essa profissão é apenas falta de alternativas, entende-se dessa forma, que o jovem já traz consigo o estigma do fracasso da profissão. Dessa forma, ligada aos tabus, o magistério também está presente quando falamos em preconceito. Uma classe que os próprios professores se comportam de forma a desenvolver mais ainda preconceito com sua própria profissão, estigmatizando com frases que desabonam a carreira. Podemos ouvir frases pelos corredores de escolas, como “o professor ganha pouco”, “só é professor quem não deu certo na vida”, “só louco vira professor.

A conotação negativa também vem de uma sociedade que desvaloriza a classe de professores. A semiformação contribui muito para isso, porque a reflexão crítica é deixada de lado, para poder alcançar as metas capitalistas, de trabalho e lucro, então a sociedade entende que se não “ver” o trabalho do professor, ele não merece lucrar com aquilo, ou então que o professor é apenas um cuidador de crianças, sem considerar anos de estudos por aquela pessoa. A semicultura é uma forma que a classe dominante encontrou para fechar uma lacuna de conhecimento não atingidos, pela própria burguesia, que entende que a mente coisificada é melhor para o sistema capitalista, tornando assim o conhecimento mercantil, onde o que importa é formar trabalhadores, e não pensadores.

A burguesia historicamente trata seu professor como um serviçal que nada mais faz do que sua obrigação. O que hoje ainda é uma realidade, podemos voltar ao passado para entender como esse menosprezo foi construído ao longo do tempo no desenvolvimento do sistema capitalista, a burguesia entendeu que precisava educar seus filhos, e para isso usou de escravos no início, depois colocou essa obrigação aos monges e padres.

A classe dominante usando a ciência a seu favor, fez com a educação o mesmo, usando a razão instrumental para tal efeito sobre o magistério. A burguesia considera o professor

apenas um prestador de serviços, sem se preocupar com o salário, ou aquilo que lhes fala o espírito.

Mas porque esse jovem pensa e age dessa forma? Segundo Adorno (1995) “De maneira equivocada quando comparado com outras profissões acadêmicas, como advogado ou médico pelo prisma social o magistério transmite um clima de falta de seriedade” (Adorno, 1995 p. 107). A presente necessidade do professor do ensino básico estar ligado a uma imagem infantilizada contribui muito para esse pensamento, não só isso, mas também a situação é que seus alunos, como são crianças não tem o poder cognitivo completo para superar seu professor, transmitindo um “poder” de conhecimento questionável do profissional, que não teria um público adulto para desafiá-lo. A infantilidade relatada por Adorno (1995), pode ser relacionada com professores que consideram a instituição escolar um espaço fechado e sem referências ao mundo externo: “A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmos da escola...” (ADORNO, 1995, p.109) Assim aceita a imposição de conteúdos que só estão vinculados à escola, sem a intermediação da sociedade que os cerca. Assim, deixa claro a relação da semiformação do professor, que compactua com a indústria cultural trazida por Adorno e Horkheimer em 1947.

O contexto das reflexões de Adorno (1995) não difere da realidade brasileira atual. Na análise das profissões que existem na sociedade o ensino é caracterizado pela falta de seriedade, embora a formação ocorra em cursos superiores. No entanto, o ensino universitário não é o grupo de professores com maior desprestígio, como é o caso dos professores do ensino básico. A diferença faz parte das condições de trabalho e salários desiguais entre professores do ensino superior e do ensino básico. Essa expressão social mostra a desvalorização dos professores que atuam na educação básica. Esse cenário faz com que a carreira docente não seja uma opção de carreira para os jovens que acabam optando por disciplinas que lhes garantam uma profissão com melhores condições de retribuição e trabalho.

Contudo, permanece inquestionavelmente a discrepância entre a posição material do docente e a sua exigência de status e poder, que deveriam lhe corresponder amenos conforme prega a ideologia vigente. Essa discrepância não deixa de afetar o espírito. [...] Acreditava que o comportamento subalterno que constatava neles há mais de cem anos relacionava-se a seus péssimos salários. (ADORNO, 1995 p.109)

“Pode-se perguntar porque o tabu arcaico, as ambivalências arcaicas foram transferidas justamente aos professores, enquanto outras profissões intelectuais ficaram livres deles?” (Adorno, 1995 p.111). Adorno aponta a resposta desse questionamento, inclinando-se a



reflexão de que essas profissões são livres, são providas de melhores condições materiais, mas não são garantidas pelo serviço público. O autor expõe que a sociedade civil não leva a sério o magistério, o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos não totalmente plenos, ou seja, são crianças, incapazes de “testar” a certeza da eficiência do trabalho do professor.

Assim como a profissão do magistério ter ligação direta ao sacerdócio levantam ressentimentos oriundos de tempos em que os sacerdotes eram os primeiros a se ocuparem do magistério. Herdando por assim dizer uma imagem sagrada do professor, o tornando em um indivíduo neutro, sem forma humana, quase perfeito. E isso nos leva a outro tabu, o da sexualidade minimizada ou quase não existente na vida do professor, a ideia que o professor possa se relacionar sexualmente é um assunto intocável, o professor é uma figura quase castrada, ou sexualmente não funcional.

Segundo Adorno (1995) o complexo de Édipo nos induz a refletir sobre a imagem que o professor tem para a criança. Os filhos veem nos pais a autoridade máxima, até entender que o pai não é perfeito e passa a colocar essa figura de autoridade no professor, fazendo com que esse profissional herde todas as formas de sentimentos que essa criança vai ter sobre ele. Inclusive frustrações, incertezas, e a adoração ao professor, onde isso torna-se uma decepção novamente, assim como foi com os pais.

A maioria das crianças falavam em ser soldados, quando esse indivíduo não “servia” para o trabalho braçal, deixando de ser um soldado no futuro, aproximando-se ao magistério, se sentia frustrado e desanimado, pois a identificação como soldado não era uma realidade.

O intelecto encontrava-se separado da força física. É certo que sempre detinha uma determinada função na condução da sociedade, mas tornava-se suspeito em qualquer lugar onde as prerrogativas da força física sobreviveram à divisão do trabalho. (ADORNO, 1995 p.11)

A violência praticada pelos monges quando os mesmos detinham a função de professor é algo que ainda está ligada ao magistério, “O professor é herdeiro do monge; depois que perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambiguidade que caracterizava o ofício de monge é transferido para o professor” (Adorno, 1995 p.111). Os tabus distanciam a profissão do professor, esses tabus construídos ao longo da história, oriundos de um tempo arcaico, revela mais sobre a nossa sociedade do que a do próprio professor.

É perceptivo a transferência de “poderes”, agregado a ideia de que o monge não trabalha, não tem uma profissão, não se desprende de força braçal, por isso dá aulas, ou seja, o indivíduo que procura o magistério ainda carrega o estigma de que não trabalha, ou não sente vontade de trabalhar, “apenas” quer dar aulas. Somado a esse estigma, a autoridade de

castigar que vem do céu através do padre, ou monge, passa também ao professor que é o herdeiro dessa “autorização” da sociedade para o castigo físico, mesmo não sendo mais praticado, o professor transmite a sensação de castigador justamente pelo seu passado histórico.

A sociedade ainda ensina através da violência, seja ela física ou intelectual, e assim também é na escola, algo que deveria se dar apenas pela educação, reflexão filosófica e pelo pensamento crítico, é forçada pela violência física e intelectual, e o professor é visto como responsável por essa violência.

A ótica que a sociedade vê o professor é com a lente da violência física, o professor teoricamente sabe mais, e isso já o leva a violência. A sociedade mesmo “autorizando” tal violência não aceita que o professor o faça. O professor muitas vezes é lembrado como se fosse um veterano militar castigando sempre através da violência, e é essa imagem de castigador que determina a posição de repulsa da sociedade para o professor. Acontece que além da imagem de castigador, o professor é a definição da própria profissão, não separando a vida particular da vida profissional, ele é indissociável, a sociedade vê o professor como se ele estivesse fora da realidade, como se não existisse fora da profissão.

Adorno durante o texto coloca situações que podemos reconhecer como tabus, inclusive que estão bem atuais:

- Profissão que não confirma uma oportunidade de trabalho, o que hoje vivemos atualmente, pois o professor não tem uma carreira promissora, são contratos de meses, em vários locais diferentes, sem direitos trabalhistas, que não dão uma segurança frente a profissão;
- Profissão que é reservada para pessoas que não tem muitas ambições na vida, pessoas mais pobres, por ser uma profissão já desvalorizadas, pessoas com perfil de capital alto não expressam interesse a profissão, não há expectativas salariais promissoras, pois o que se espera do professor é trabalhar pelo sacrifício e pelo amor, aqueles que estão na profissão, permanecem por falta de oportunidade em outros mercados, e é isso que leva a sociedade burguesa a justificar a falta de reconhecimento. Procura-se associar o trabalho do professor a uma atividade divina, que deve ser realizada por amor, sem pensar em compensação social ou financeira;
- Profissão para quem tem um perfil infantilizado, pois a sociedade tem o preconceito de que só vai para o magistério quem

gosta de crianças, ou tem o prazer na convivência com elas. Ou ainda que sabe obedecer a ordens sem a devida reflexão acerca do que se é ensinado, tanto para ele enquanto professor, quanto o conteúdo a se passar para a criança. Antes de escolher o magistério o indivíduo normalmente se questiona acerca de gostar ou não de crianças, obvio que a vocação se inclina a esse sentimento, porém o magistério é algo profundo e reflexivo que não está preso a esse único pensamento para se adentrar na profissão;

- Profissão de sexualidade oculta, banida da vida social; o professor não tem sua sexualidade validada, pelo contrário, eles têm a imagem descartada eroticamente.
- Profissão que castiga; Apesar de a sociedade estar historicamente e culturalmente ligada aos castigos físicos, com o professor há o castigo intelectual, ou psicológico, Adorno diz que “A minha hipótese é que a imagem de ‘responsável por castigos’ determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares”(ADORNO, 1995, p.116), o professor tem a vantagem do saber frente a seus alunos, que utiliza como meio de poder, meio de controle, pois a sua autoridade está corrompida, e ele utiliza a sua sabedoria como meio de autoritarismo.
- Profissão de quem não é sério, o distanciamento profissional não seria uma constante, os professores não conseguem separar as emoções do trabalho. Contudo, na imagem do professor a *déformation professionnelle* torna-se praticamente a própria definição da profissão.” (ADORNO, 1995, p.118);
- Profissão onde o professor tem alunos preferidos, ele é injusto, escolhe sempre um lado;
- Profissão vendida ao comércio, como vendedora de conhecimento; nesse sentido, o professor vende seu conhecimento a indústria cultural, essa seria a cultura como produto mercantil, vende-se não só a mão de obra, mas o conhecimento que o profissional demorou anos para se apropriar, aquele que paga por esse conhecimento direciona a forma e a quem ele será distribuído, sempre pensando em atender as necessidades de apenas uma classe, a dos dominantes;

- Profissão ligada ao sacerdócio, que precisa de sacrifícios e que é sagrada. Nesse sentido após a reflexão acerca dos tabus elencados durante seu texto Adorno (1995) conseguimos extrair a essência dos tabus, assim como o dicionário nos orienta, indivíduo, ou algo sagrado, intocável, que se espera sacrifícios e que não exija o pagamento de tal trabalho.

Os tabus são certamente assim como o preconceito que são criados conforme o contexto histórico, formação social, e indivíduos que estão sendo manipulados através da pseudocultura. Mas os aspectos que determinam situações variadas, do dia a dia do magistério refletem até os dias atuais, trazendo a desvalorização e a incidência de desistência da profissão.

Adorno reflete como falar sobre os tabus acerca do magistério com os alunos abertamente, com maturidade do esclarecimento. E diz que é necessário tratar desses tabus ainda na formação do professor, em vez de aceitar e formar professores pelos tabus vigentes. O preconceito com que é abordado os assuntos acerca dos tabus precisa ser evitado. O autor toca no ponto que a formação dos professores deveria ir além, porque a deformação psicológica dos professores continua, e isso deveria ser prevenido, e combatido ainda na formação. Porque a formação de espírito é importante tanto quanto a formação intelectual. A responsabilidade do ensino, e da formação vai além das exigências intelectuais dos futuros professores, a preocupação de Adorno são os futuros alunos, que poderão ser prejudicados por profissionais que podem ter o espírito deformado ou inculto, ou seja, sem formação cultural, que acaba levando aos tabus. A preocupação se esses futuros professores sabem sistematicamente os autores mais importantes da filosofia, ou seus textos e conteúdos escolares (não que isso não seja importante), porém Adorno diz que mais que saber cada texto escrito por esses autores importantes, a vida em construção em torno a reflexão filosófica é de extrema importância cultural, para que os mesmos possam passar isso adiante a seus futuros alunos.

A formação do docente depende de uma formação cultural, intelectual e de experiência. Mas experiência como forma de aprofundamento na questão da cultura como forma de viver e não a filosofia apenas como disciplina escolar. Pode-se entender como experiência de pensamento, ou seja, do pensamento que não se prende à racionalidade instrumental.

Não se pode ter uma reflexão filosófica sem os conteúdos únicos da filosofia, porém essa reflexão é um conjunto de pensamentos e atitudes concretas que desenvolve essa reflexão filosófica.

A reflexão filosófica dos diversos ramos do conhecimento, quando acompanhada de um abandono do conhecimento do que foi produzido pela filosofia como disciplina autônoma, facilmente teria algo de quimérico (ADORNO, 1995 p. 61).

A formação do profissional precisa alcançar mais do que aquilo que já se conhece, quando no lugar da consciência, instaura-se o aprisionamento aos termos filosóficos, cristalizando a consciência coisificada que rejeita o que conscientemente não entende, o indivíduo se distancia o seu objetivo, que é a reflexão filosófica.

Onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica, nos termos do deslumbramento daquela infeliz tradição alemã segundo a qual os nobres idealistas vão para o céu e os materialistas ordinários vão para o inferno (ADORNO, 1995 p. 67).

Quando o método científico simplifica o processo, retira de si o elemento crítico essencial ao filósofo que precisa ser mais que um especialista, ele precisa de autonomia e liberdade, quando fica preso ao condicionamento científico isso se torna difícil, e a consciência coisificada rejeita tudo o que é consciências, aceitando tudo o que lhe é oferecido.

A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexa entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (Bildung) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 1995 p. 68).

Adorno (1995) volta a falar da necessidade da formação cultural do professor que está prestes a se tornar um profissional da educação. Muitas informações soltas e superficiais torna a reflexão filosófica distante da realidade, tornando o professor algo próximo de um reproduzidor de conteúdos, assim uma falsa práxis conduzirá o desenvolvimento do indivíduo, pois a formação cultural não se faz presente em seu formador.

A formação que Adorno fala é a formação cultural que não está presa aos bancos acadêmicos, ou a leituras específicas, mas sim que o indivíduo se apropria da cultura, onde se questiona a realidade, buscando a compreensão. Uma experiência que pode trazer outras respostas a aquelas perguntas filosóficas, onde o indivíduo precisa ter uma reflexão acerca de tais respostas, e não apenas saber quem são os autores principais da filosofia. A formação é

exercida de maneira livre, o que a caracteriza como exercício espontâneo e constante, não apenas construída através da frequência a cursos de filosofia ou aquisição do diploma de filósofo.

Os tabus mencionados acima, nos leva a reflexão de que o profissional da educação básica é visto como um indivíduo infantilizado, sem perspectiva profissional, e que não almeja ganhos altos, quando estes tabus vêm acompanhados de uma formação baseada na semicultura, e na semiformação, onde pouco se é questionado, ou são apenas informações soltas de um universo de conhecimento, desse profissional, conseguimos compreender a falta de entusiasmo do espírito pela profissão. E como o Estado vê esse profissional, Estado que é a sociedade burguesa que detém o conhecimento, que julga quanto e o que desse conhecimento deve ser repassado às massas.

Em suas obras, Adorno (1985;1995) apresenta reflexões filosóficas sobre a crise do conhecimento na sociedade administrada e seu reflexo na formação humana. As contribuições da Teoria Crítica são fundamentais para a compreensão da possibilidade de emancipação e dos mecanismos da subcultura no contexto social vigente, bem como dos tabus acerca do magistério de maneira crítica e emancipadora.

Em primeiro lugar, impõe-se um esclarecimento acerca do complexo em seu conjunto, nos termos em que foi aqui abordado, esclarecimento dos próprios professores, dos pais e, tanto quanto possível, também dos alunos, com quem os professores deveriam conversar sobre as questões cheias de tabus (ADORNO, 1995,p. 123).

Dessa forma podemos observar que quando a classe dominante indica a cultura que será consumida pela sociedade, entendemos que essa se encontra vazia de conhecimento crítico, e sim inundada da subcultura, que é apenas a massificação de produtos oferecidos sem propósito de conhecimento e quando a escola vive essa realidade da subcultura, a pseudoformação do ser humano se dá, por consequência do uso da razão instrumental. Sendo assim, a formação aligeirada dos profissionais da educação, produzem indivíduos sem reflexões críticas, mas sim apenas indivíduos capazes de estar prontos para o mercado de trabalho.

Podemos confirmar que os tabus aqui expostos, perpetuam esse ciclo de semicultura imposta pela classe dominante, e pela pseudoformação dos professores, que acabam por assim dizer não resistir a indústria cultural, e reproduzem o que internalizam pela cultura esvaziada de pensamento crítico e colocam o conhecimento ao serviço apenas de uma classe, sendo ela a burguesia.

Dito isso, podemos entender como a desvalorização do professor é mantida e perpetuada através do tempo, enquanto a escola não resistir a indústria cultural, não haverá emancipação verdadeira do indivíduo, o colocando também a serviço da classe dominante, permanecendo da forma não crítica de pensamento, assim, Adorno (1995) indica a mudança de comportamento durante a formação dos professores, porque durante a formação também é afirmados os tabus aqui mencionados, assim a formação do professor de forma a refletir criticamente sobre os conteúdos apresentados, quebrará esse ciclo de pseudoformação.

Conforme a pesquisa se dá conseguimos relacionar os tabus acerca do magistério para com a desvalorização do professor, e entender que o caminho para tal valorização só é possível com o entendimento da resistência à classe dominante. E isso deve acontecer principalmente na escola. Onde se dá todo o processo de emancipação do indivíduo.

Referências

ADORNO, Theodor W. ; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor W. Indústria Cultural. São Paulo, Editora: Unesp, 2020.

_____. Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, A.A.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R. Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

A INTERSECCIONALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Abreu da Silva Oliveira Lima¹

Maria Dalva de Souza Figueiredo²

Suzana Ramos Vieira Francini³

Ao destacar a interseccionalidade na gestão escolar para o campo da educação de jovens e adultos é sair da zona de conforto, buscar a empatia e a importância de adquirir conhecimento, construir uma visão mais crítica sobre o mundo. Uma provocação constante sobre o modelo de gestão escolar, em especial sobre a educação de jovens e adultos, cuja exclusão de acordo com os dados do IBGE e do censo escolar tem crescido assustadoramente após a pandemia, bem como do mercado de trabalho.

É importante ressaltar que o acesso à educação dos jovens que têm sido ofertadas pelo trabalho de organizações não governamentais que oferecem gestão escolar, coordenação pedagógica e professores para formarem turmas de educação de jovens e adultos onde muitos são excluídos do mercado de trabalho e dos seus direitos à cidadania.

A EJA no Brasil é organizada e prevista na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação para alunos que não conseguiram concluir a educação básica na idade prevista em nossa legislação.

295

¹ Mestranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação pela UNICARIOCA. Bolsista do Programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado pelo Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira, Escola De Formação Paulo Freire. Pós-graduada em Educação Infantil pela UNIRIO e em Educação e Reeducação Psicomotora pela UERJ. Professora de Educação Infantil desde 2013, atualmente lotada no E/CRE (04.30.813) Espaço de Desenvolvimento Infantil Armando de Salles Oliveira.

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1993). Pós graduada em Gênero e Sexualidade pela Faculdade Unyleya (2020). Pós graduada em Gênero e Sexualidade pela Faveni. Atualmente é apoio técnico na Secretaria Extraordinária de Representação do Amapá em Brasília (SEAB).

³ Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro - (SME RJ) desde 2013. Professora do PROJOVEM, programa do governo federal de educação de Jovens e adultos. Mestranda pelo Centro Universitário Carioca - Atuando na área de DESENVOLVIMENTO, ESTRATÉGIAS DE USO E AVALIAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FORMAL. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pós-graduação em Administração Escolar e supervisão pedagógica pela Universidade Cândido Mendes.

O acesso à escola é um direito de todos e está assegurada pela lei, porém muitas vezes os poderes públicos não viabilizam a permanência desses alunos na escola, pois em muitos casos há falta de material escolar, alimentação e transportes. Deste modo, vendo o quanto ainda precisa ser feito para a melhoria da educação, muitas pessoas em suas comunidades se mobilizam por esta causa de interesse social e comunitário.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o objetivo reparador transcende a lógica do circuito de direitos civis em contrapartida do direito inicialmente negado. Todos os alunos deveriam ter direito de usufruir uma formação de qualidade, entretanto nem sempre acontece (BRASIL, 2000, p. 07).

De acordo com Carneiro, (1998) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 estabelece que a educação deve ser uma preocupação de toda a sociedade, pois através dela podemos conhecer melhor nossos direitos e deveres e assim exercer realmente nosso papel como cidadãos críticos e participantes ativos das decisões sociais. Segundo Buarque, (2003) são quase 30 milhões de analfabetos funcionais que conhecem as letras, mas não são aptos a lerem frases, muito menos a refletir sobre elas, infelizmente a situação não é diferente atualmente, pois, de acordo com o Libânio, (2007) uma sociedade em que as relações sociais se baseiam em relação de exploração de uns sobre o outro, a educação só pode ter cunho emancipatório.

Desse modo percebe-se que na sociedade em que vivemos, a educação passou a ser um canal indispensável, sem elas as pessoas ficam à margem e à deriva do processo social, contudo é inadiável que a pedagogia como ciência da educação possibilite dar um novo caráter à convivência entre as pessoas.

É preciso dar ênfase na relação que existe entre o gestor escolar e a construção do pensamento crítico na EJA. Também é preciso ressaltar a importância da formação dos gestores, a sua visão enquanto cidadão político que coordena pessoas que precisam ser incluídas enquanto cidadão na sociedade e possam exercer os seus direitos à educação, trabalho digno que os permita sair da situação de desigualdade social, capaz de encontrar seu lugar na sociedade.

A LDB 9394 de 1996, no seu artigo segundo que trata dos princípios e fins da educação nacional diz que a ela tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando em seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Desse modo, a educação deve ser uma preocupação de toda a sociedade, pois é através dela que podemos conhecer melhor nossos direitos e deveres e assim exercer o nosso papel como cidadãos.

Sabemos que apesar dos avanços na educação, a busca por uma melhor equidade no ensino ainda persiste a desigualdade de oportunidades educacionais, entretanto existem diversos movimentos que lutam em defesa do direito à educação para todos, nos últimos anos têm contribuído de forma significativa para melhorias da educação, além de trazer uma maior compreensão sobre a relação da gestão escolar e o trabalho dos gestores escolares.

É necessário destacar alguns pressupostos que explicam a construção do conhecimento e o processo de ensino aprendizagem dos jovens e adultos. Também é de suma importância analisar os conceitos e finalidades do trabalho da gestão escolar contextualizada dentro da proposta pedagógica da escola. Por fim, é preciso que a construção do conhecimento e aprendizagem do jovem e do adulto esteja subsidiado por referenciais teóricos que tenham amparo no currículo escolar e nas diretrizes básicas da educação nacional.

Este trabalho justifica-se pela importância da busca de uma maior equidade no ensino, pois ainda persiste a desigualdade de oportunidades educacionais. Entretanto, existem muitos movimentos que lutam em defesa do direito à educação para que todos tenham contribuído de forma significativa para a melhoria da educação brasileira.

A ação educativa do gestor escolar

Para uma maior compreensão sobre a relação da gestão escolar e o trabalho dos gestores, devemos ressaltar a importância da formação dos gestores, e a sua visão enquanto cidadão político que coordena pessoas e que precisam ser incluídas enquanto cidadão na sociedade onde possam exercer os seus direitos à educação, permitindo-os sair da situação de desigualdade e vulnerabilidade social.

O trabalho educativo baseado na análise e reflexão de como organizar novos elementos metodológicos na preparação de gestores visando a formulação do pensamento crítico, da autonomia dos alunos e o objetivo central do nosso artigo.

Para essa reflexão é fundamental perguntarmos: de onde viemos? Quem somos nós? De onde vivemos e para onde queremos ir? É um movimento permanente de busca, pois, formar vai além de treinar ou transmitir conhecimento, educar e formar o aluno de maneira integral. É importante destacar nossa tarefa ética no exercício do trabalho docente, enquanto professores e gestores.

Segundo, PAULO FREIRE, (1996, p.15) é responsabilidade também, dos que se acham em formação exercê-la. Essa rigorosidade não se refere à ética restrita, menor, que apenas atende aos interesses do mercado financeiro.

As relações político-pedagógica na educação de EJA

É preciso identificar inicialmente a trajetória dos alunos para criar condições e informações que possam enfrentar a discriminação de raça, gênero, classe e credo. A melhor forma de construirmos esta prática educativa é desenvolvê-la no cotidiano escolar, em nossas relações

da sala de aula. Compreendendo-se como um dos atores essenciais na formulação do saber, não apenas ensina, mas que media, dialoga e constrói conhecimento.

PAULO FREIRE, (1996, p.23) nos aponta que ensinar não se limita apenas em treinar os conteúdos pedagógicos específicos, assim como formar não está voltado apenas de uma ação pela qual o sujeito protagonista dá forma, ou estilo ao indivíduo. Para Freire não existe docência sem a presença da discência. No sentido democrático, os saberes acontecem de maneira coletiva e podem se reinventar durante a troca de experiências.

Quando refletimos sobre quem somos e sobre o nosso lugar no mundo, buscamos uma resposta sobre o tipo de mundo que queremos viver. Essas reflexões nos remetem às pessoas que os gestores da educação de jovens e adultos recebem nas escolas. São em sua maioria jovens, adultos, negros, pobres, periféricos que imediatamente pensamos nos problemas que eles enfrentam e o poder que têm para resolvê-los? Qual pedagogia podemos construir para discutir uma educação que desenvolva o pensamento crítico? Porque dependendo do local da escola ou do sistema educacional, você pode ser rotulada como um problema ou uma pessoa progressista.

Quais os desafios que precisamos enfrentar olhando para o futuro da escola, na educação, da nossa juventude e discutir numa perspectiva de gênero, raça, classe e etnia? Sabendo que essa sociedade é composta também de pessoas que buscam construir uma cidadania e que, portanto, vivem em grupos múltiplos que tem desafios por vezes iguais e por vezes diferentes, que ameaçar a sua sobrevivência, seja por racismo, por ser mulher, indígena, negra, homossexual e pobre. Esses desafios são discutidos através da política que de alguma maneira é criminalizada, e como não estamos acostumados a pensar coletivamente, enfrentamos dificuldades em construir uma identidade política.

Qual o poder que os gestores, professores e coordenadores pedagógicos têm para pensar uma educação que movimente, ative as pessoas para uma visão solidária sobre o lugar que ocupamos no mundo, na nossa escola, na nossa comunidade e na sociedade em que vivemos? Estamos criando uma sociedade diferente? Vivemos em uma sociedade cheia de desafios, estamos criando o nosso lugar, o nosso propósito no mundo e estamos fazendo isso, olhando para o futuro sem deixar de olhar para o passado, a comunidade e ao grupo que você pertence.

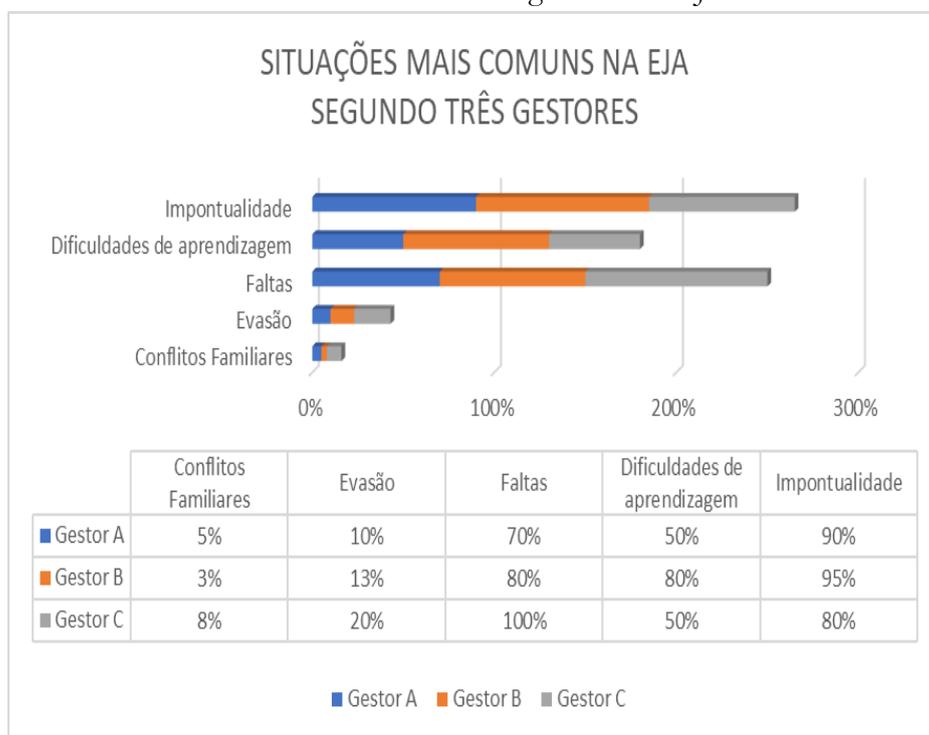
Existe uma maneira de construir esse lugar no mundo através da política, pensando em como nós somos? Como eu sou e porque nós somos? Talvez, isso facilite a compreensão das identidades, diferenças e se temos capacidade, de nos enxergarmos, ao descobrir quem eu sou, que projeto de país que eu quero construir, o que discrimina ou inclui as pessoas?

Análises das situações conflituosas na Educação de Jovens e Adultos

A tabela abaixo expressa os maiores conflitos presentes na educação dos Jovens e Adultos. As respostas foram baseadas em relatos de três gestoras que atuam em suas respectivas instituições públicas, localizadas na Zona Oeste do RJ. O gestor A atua há dois anos na EJA e é professor do Ensino Regular há mais de vinte anos. O gestor B atua há dez anos na EJA e é professor do Ensino Regular há mais de treze anos. O gestor C atua há vinte anos na EJA e é diretor do Ensino Regular há mais de cinco anos. Todos os profissionais terão suas identidades preservadas.

Segundo os gestores, os conflitos mais presentes na Educação de Jovens e adultos são: Conflitos familiares relacionados a casamentos e maridos que não permitem às esposas de estudarem, impontualidade dos alunos devido ao trabalho, dificuldades de aprendizagem de alunos que estão há muito tempo longe da rotina de estudos, faltas ocasionadas em função do trabalho ou enfermidades dos filhos e por último eles também apontaram a evasão ser um fator importante de alunos que acabam desistindo por não conseguir conciliar com suas demandas pessoais com os estudos.

Tabela 1: Relato de gestores da EJA



Fonte: autoral

Devemos questionar como incluir as pessoas nas políticas públicas e analisar o lugar que estamos construindo no mundo se é para os grupos que são excluídos ou para os privilegiados. Precisamos entender o que significa liberdade para essas pessoas que se percebem excluídas.

É complexo compreender as relações que construímos na sociedade e questionar como nos comunicamos, como nos informamos e entre outras questões. Não é simples falar por cada grupo e por isso é tão importante o conceito de interseccionalidade.

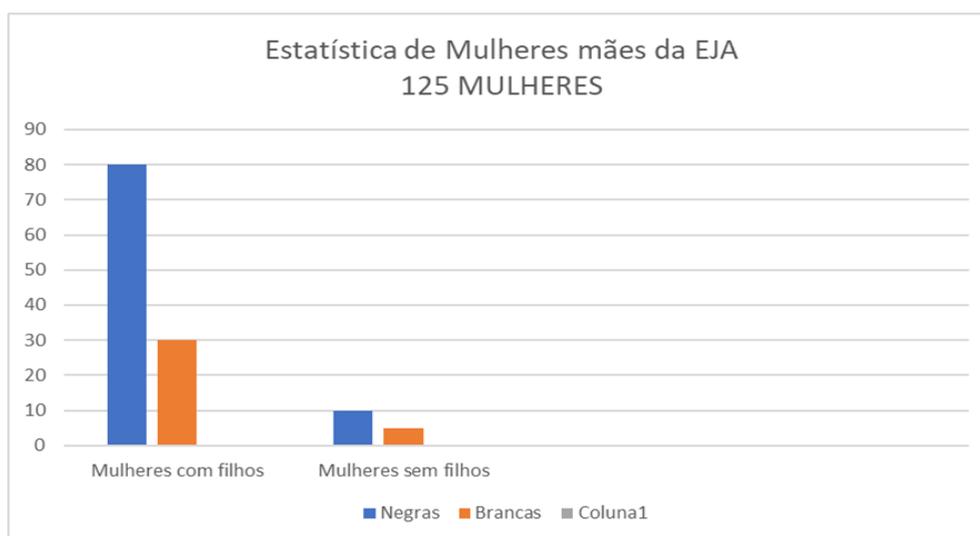
A interseccionalidade: os caminhos e trajetórias que educandos e educandas percorrem na EJA

Ao transcorrer acerca da interseccionalidade, a autora Crenshaw, (2002) traz a definição destacada pelo modo do qual o patriotismo, o racismo, a opressão das classes sociais e entre outras fragmentações discriminatórias que podem criar desigualdades estruturais básicas que as posições são relativas às mulheres, etnias, raças e classes. Além de outros aspectos relevantes às vivências que resultam nas trajetórias pouco regulares de mulheres em estado de vulnerabilidade social. Onde o seu perfil principal é marcado por mulheres negras (p. 177).

Nesse trajeto a autora Louro (2004), traz uma conceituação de gênero, compreendido como uma ação construída socialmente e articulada às classes, etnias, religiões e faixa etária, onde o fator determinante são as mulheres quando ocuparam o ponto de vista social. Louro, 2004 aponta discursos que os gêneros podem construir práticas sociais transformadoras que podem rejeitar as representações propostas, onde se reforça sempre a importância onde a interseccionalidade ocupa reflexões fundamentais sobre os caminhos e trajetórias que educandos e educandas percorrem na Educação de Jovens e Adultos.

Abaixo podemos perceber as estatísticas do perfil de mulheres estudantes da EJA, de uma escola localizada na Zona Oeste do RJ - BRASIL. Onde claramente podemos enxergar que o público de mulheres negras com filhos é superior ao número de mulheres brancas sem filhos, esta pesquisa foi realizada em uma escola com a matrícula de duzentos estudantes, onde cento e vinte e cinco eram mulheres.

Tabela 2: Estatística de mulheres brancas e negras, com ou sem filhos matriculadas na EJA

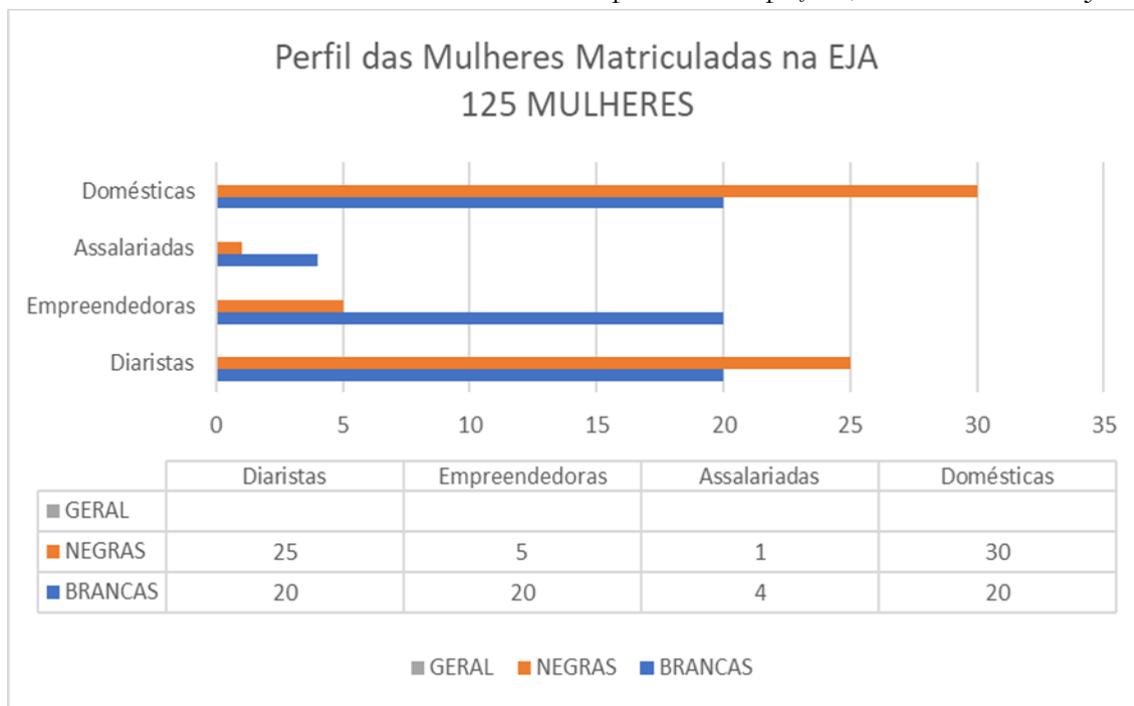


Fonte: Autoral

301

A tabela abaixo mostra mais um pequeno recorte da realidade do perfil em relação às ocupações das mulheres matriculadas na EJA. Seus perfis são de mulheres com empregos informais, mas que estão sempre buscando suprir o sustento de suas famílias com subempregos.

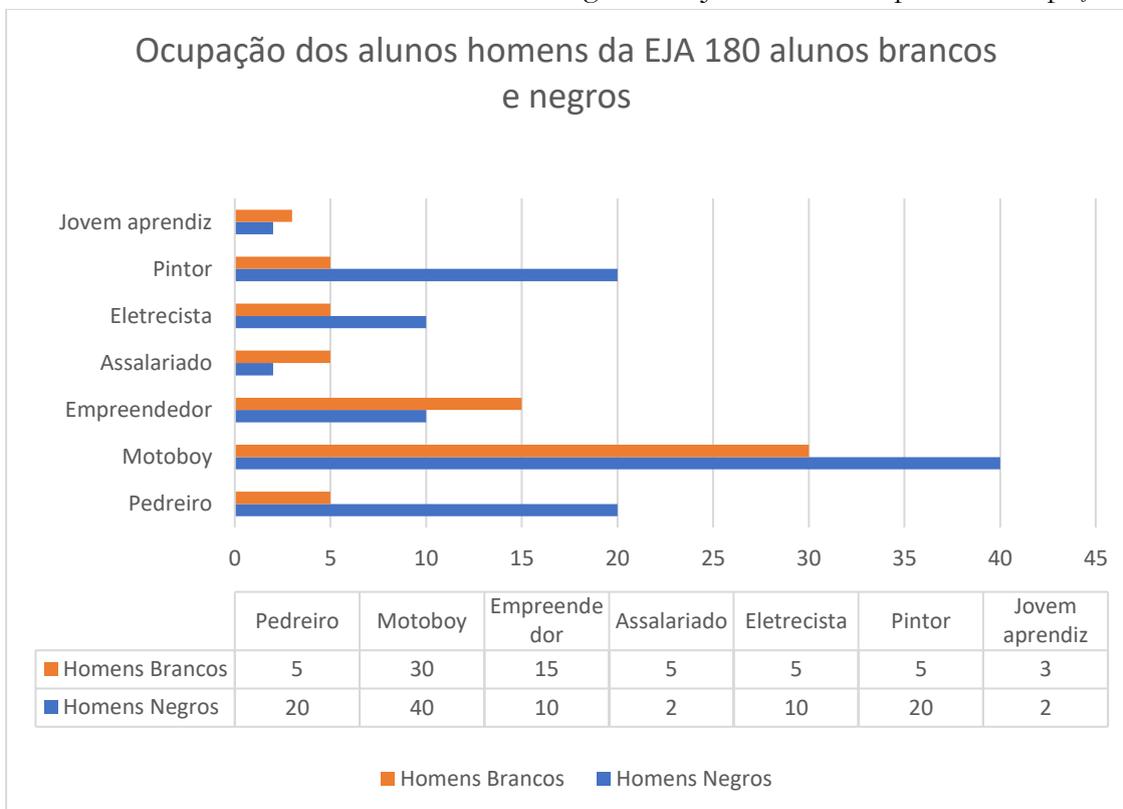
Tabela 3: Estatística de mulheres e as suas respectivas ocupações, matriculadas na EJA



Fonte: Autoral

De acordo com Resende (2008), vinte por cento das mulheres brasileiras estão trabalhando como empregadas domésticas ou diaristas. Muitas destas mulheres fazem parte de um grupo de mulheres empobrecidas sendo o fator comum a todas elas a baixa escolaridade. De acordo com BRITES, 2008 a maioria dessas mulheres não chegam a receber nem um salário-mínimo por mês.

Tabela 4: Estatística de homens brancos e negros da EJA e as suas respectivas ocupações



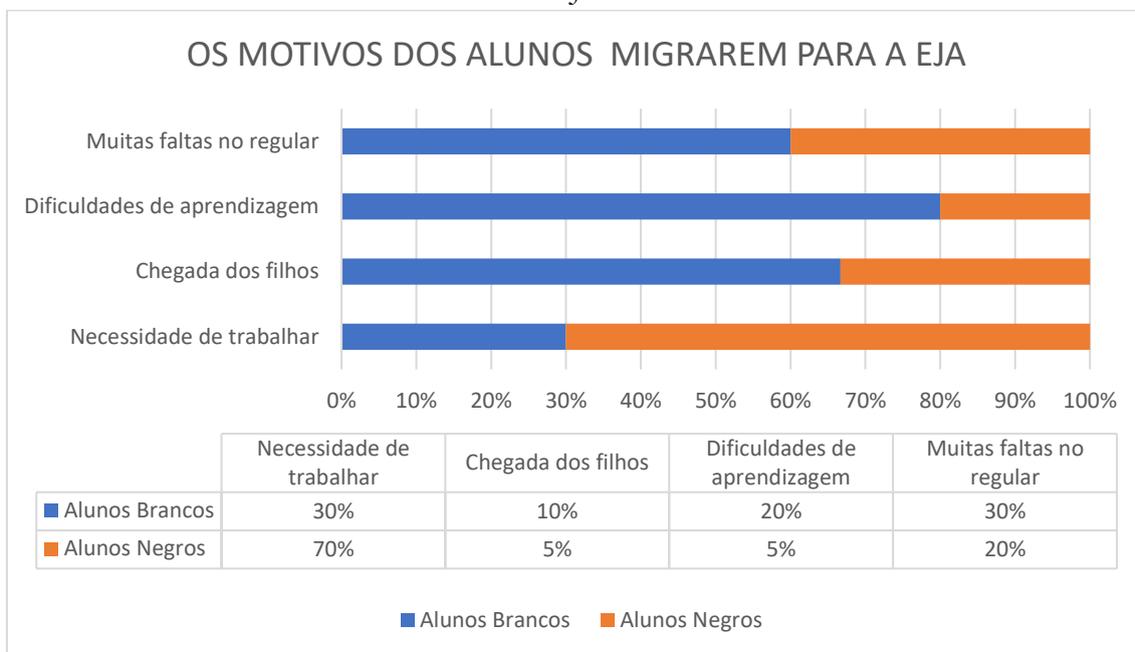
Fonte: Autoral

A tabela quatro destaca as principais ocupações dos alunos brancos e negros matriculados no terceiro turno. Mais uma vez podemos perceber funções empregatícias ou não que exigem baixa qualificação profissional.

Dentro do conceito de interseccionalidade devemos ter em mente uma pedagogia construída para direcionar os gestores, coordenadores pedagógicos, professores e professoras dentro de uma perspectiva que tem como norte a diversidade em todas as suas formas. Quando observamos as tabelas e enxergamos que os alunos presentes na Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria são mulheres pobres, com filhos e negras, passamos a trabalhar uma educação que não pode jamais oprimir ou simplesmente agir com neutralidade.

No instante em que o gestor recebe um público de mulheres que estavam à margem da sociedade e dão o primeiro passo para a busca da sua autoestima, cabe ao gestor promover um espaço educacional de incentivo, afeto e valorização educacional.

Tabela 5: Estatística que mostram os motivos dos alunos migrarem para a modalidade de EJA



Fonte: Autoral

A tabela cinco demonstram os motivos dos alunos migrarem para a modalidade de EJA. Esta estatística foi baseada na anamnese realizada nas matrículas dos alunos de uma escola do Município do Rio de Janeiro. Muitos alunos e alunas, tanto brancos como negros, responderam que os seus maiores motivos estavam relacionados à necessidade de ingressarem no mercado de trabalho para compor a renda familiar.

O gestor educacional de Jovens e Adultos deve estar sempre revendo as suas práticas, está aberto em oferecer suporte educacional, incentivar os papéis dos grupos sociais e jamais poderá ser equiparado à gestão do ensino regular.

Considerações finais

Os percursos que as pessoas realizam em busca de maiores qualificações para o mercado de trabalho enquanto tentam resgatar a sua dignidade devem ser vistos com um olhar diferenciado. Estes alunos não estão apenas dentro de uma sala de aula, estão rompendo o processo de vulnerabilidade e desigualdade social. São representantes de manifestos de resistência. Pois poderiam estar acomodados com suas condições sociais e aceitar a

desigualdade, o que os fazem ser distinguidos dos demais que não foram resgatar as suas formações.

Haja vista que isso os torna únicos. O desafio de retornar ao espaço educacional mesmo diante de tantas dificuldades familiares, dificuldades financeiras e cansaço faz com que o olhar do gestor educacional seja clínico e flexível.

Vale lembrar que o gestor se deparará com muitas peculiaridades na EJA que o Ensino Regular não apresenta. Por isso será extremamente importante que a prática do diálogo com este público seja constante para que não haja abandono/evasão escolar. O tema central deste trabalho tornou-se fundamental para que por meio da interseccionalidade, fosse ressaltada a relevância do gestor educacional para educar com respeito a diversidade e a inclusão. A realidade e especificidade desse público sempre será de grande valia para considerar a intersecção das raças, dos gêneros e classes. Pensar em uma educação de EJA é pensar em educar com e para uma diversidade em geral.

Referências

BRITES, Jurema. *Afeto, desigualdade e rebeldia: bastidores do serviço doméstico*. 2008. Tese (Doutorado) - UFRGS, Porto Alegre, 2008.

BUARQUE, Chico. Benjamim. 1ª ed. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1995.
_____. Budapeste. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília.2000. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (9394/96) Brasília,1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: **leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CRENSHAW, Kimberly. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina: 2002.



FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.** São Paulo: Ed. Loyola, 2007. (Editora Educar).

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 7ª edição. Petropolis: Vozes, 2004. v. 01. 179 p.

RESENDE, Patrícia Cappuccio de. **Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito.** UFMG. Belo Horizonte: 2008. Dissertação de Mestrado. 241p.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: INVESTIGANDO TECNOLOGIA ASSISTIVA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO

Thiago Sardenberg¹
Helenice Maia²

Introdução

Este artigo apresenta o Instituto Benjamin Constant (IBC) por meio de uma perspectiva histórica, a partir de seus regulamentos e regimentos e focaliza como a tecnologia foi sendo empregada na educação de alunos com deficiência visual ao longo dos seus 168 anos. Tomou-se como referência o conceito de Tecnologia Assistiva (TA), inicialmente definido no Brasil em 2006 pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009) para investigar como esse conceito foi apropriado pelo IBC, instituição pioneira na Educação Especial da América Latina, considerado um centro de referência nacional na área da deficiência visual, e como está presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio ofertados por ele.

307

Instituto Benjamin Constant: uma perspectiva histórica

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e em Neurologia e Neurofisiologia Aplicada à Reabilitação pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação, Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Orientação e Mobilidade, Rio de Janeiro - Brasil. E-mail: tsardenberg@gmail.com

² Pós-Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutora em Representações Sociais, Subjetividade e Educação pela Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Especialista em Dificuldades de Aprendizagem pelo Instituto de Pesquisas Socio-Pedagógicas do Rio de Janeiro e Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: helemaia@uol.com.br



Desde sua inauguração, em 17 de setembro de 1854, por meio do Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nome à época, já utilizava o Sistema Braille como recurso de leitura e escrita de pessoas cegas, conforme o artigo 33 do referido decreto: “Seguir-se-ha no Instituto, até nova ordem do Governo, o methodo de pontos salientes de Mr. Luiz Braille, adoptado pelo Instituto de Paris” (BRASIL, 1854, n.p.). Neste mesmo ano, o Sistema Braille foi reconhecido oficialmente na França, pelo *Institut National des Jeunes Aveugles de Paris*³ como o sistema de leitura e escrita utilizado por essas pessoas. Sua criação por Louis Braille, no entanto, ocorreu cerca de três décadas anteriores ao seu reconhecimento, mais precisamente em 1825.

Neste decreto de inauguração estava previsto como finalidade do Instituto, a instrução primária, a educação moral e religiosa, o ensino de música, o de alguns ramos de instrução secundária e o de ofícios fabris. Logo depois, em 1857, o IBC já possuía uma oficina tipográfica, pioneira no Brasil, empregando tipos especiais com pontos em relevo, importados da França. Em 1863, produziu sua primeira obra em braille, a *História Cronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos* (IBC, 2008).

Quase cem anos após sua criação, em 1939, a oficina tipográfica se transformou na Seção Braille, com máquinas importadas da França e da Inglaterra. Três anos mais tarde, em 1942, o IBC começou a produzir a Revista Brasileira para Cegos (RBC), tendo como público-alvo pessoas com deficiência visual adultas. A Imprensa Braille do IBC, criada em 1943, é hoje o maior parque gráfico especializado em produção braille do país.

Em 1949, com a publicação da Portaria nº 504, de 17 de setembro, do Ministério da Educação e Saúde, o IBC foi autorizado a distribuir gratuitamente livros em braille para todo o território nacional. No final da década de 1950, teve início a produção da Revista Pontinhos, destinada ao público juvenil. A RBC e a Pontinhos são as únicas duas revistas em braille do Brasil (IBC, 2008).

Na década de 1980, a Imprensa Braille ganhou novo maquinário acoplável a computadores e a produção de material em braille foi crescendo paulatinamente. No início dos anos 2000, o IBC começou a adaptar livros didáticos e paradidáticos em fonte ampliada. Além da Imprensa Braille, atualmente denominada Divisão de Imprensa Braille (DIB), a Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado (DPME) adapta e produz diversos tipos de materiais táteis para facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Chamamos a atenção para que tanto a DIB quanto a DPME caracterizam-se como serviço de TA, definido pelo CAT como aqueles que

³ Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris.

têm por objetivo desenvolver ações práticas que garantam ao máximo os resultados funcionais pretendidos pela pessoa com deficiência, no uso da tecnologia apropriada. Eles incluem a avaliação individualizada para seleção de recursos apropriados; o apoio e orientações legais para concessão da TA; a coordenação da utilização da TA com serviços de reabilitação, educação e formação para o trabalho; a formação de usuários para conhecimento e uso da TA; a assistência técnica e a pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias (BRASIL, 2009, p. 28).

Em 2018, por meio da Portaria nº 318 de 3 de abril de 2018 (em vigor), o regimento interno do IBC foi alterado. Esse regimento ampliou as competências institucionais para a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas articulada e subsequente às pessoas com deficiência visual, além de prever a criação do Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, responsável pela promoção e realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, extensão e aperfeiçoamento, na temática da Deficiência Visual (BRASIL, 2018).

Este regimento ampliou a possibilidade do uso da tecnologia para as pessoas cegas ou com baixa visão, tanto no âmbito da educação quanto da reabilitação. Tal fato pode ser observado no Artigo 14 que discorre sobre as competências da Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado:

- I – desenvolver, adaptar e produzir materiais didático-pedagógicos na temática da deficiência visual;
- II - realizar, em articulação com as demais unidades da Instituição, estudos e pesquisas, visando ao desenvolvimento, aplicação e disseminação de metodologias, tecnologias e materiais pedagógicos na temática da deficiência visual;
- III - adaptar, gravar, editar e revisar audiolivros e livros digitais acessíveis;
- IV - imprimir e encadernar materiais especializados;
- V - distribuir materiais especializados, audiolivros e livros digitais acessíveis para instituições que atendam pessoas com deficiência visual (BRASIL, 2018, p. 4).

Atualmente, o IBC oferece as seguintes etapas da Educação Básica para alunos cegos e com baixa visão: Educação Infantil (pré-escola) para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade; Ensino Fundamental (para crianças de 6 a a 14 anos) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (para aqueles que concluíram o Ensino Fundamental, estejam cursando ou



tenham concluído o Ensino Médio que abrange jovens de 15 a 17 anos), nas modalidades integrado ao Ensino Médio e concomitante/subsequente. Além disso, a Instituição oferece componentes curriculares diversificados, atendendo às singularidades dos estudantes (IBC, 2021).

Como atendimento preliminar à Educação Infantil, o IBC oferece a Educação Precoce, que atende crianças de zero a três anos e 11 meses. É nessa etapa que as crianças desenvolvem importantes habilidades, como a aquisição da marcha, da linguagem e o início de sua socialização (IBC, 2021).

No Nível Superior, o IBC oferta desde 1991 especialização em serviço, por meio do Programa de Residência Médica em Oftalmologia, tendo como objetivo a formação de médicos oftalmologistas especializados no diagnóstico, tratamento e prevenção das mais diversas causas de Deficiência Visual (DV). Esse Programa é credenciado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2001.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, Especialização em Metodologias do Ensino de Geografia e Teoria e Métodos sobre Alfabetização de Pessoas com Deficiência Visual iniciaram suas atividades no presente ano.

O Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual, primeiro programa nesta área na América Latina, iniciou as atividades em agosto de 2021 com duas linhas de pesquisa, Corpo, subjetividades, cognição e linguagem e Saberes e práticas docentes no ensino de pessoas com DV (IBC, 2021).

Os cursos Técnicos de Nível Médio do Instituto Benjamin Constant

O IBC oferta os seguintes cursos técnicos: **Instrumento Musical integrado ao Ensino Médio** (habilitação em violão, guitarra elétrica ou piano); **Artesanato integrado à Educação de Jovens e Adultos** – Proeja (habilitação em cerâmica, escultura ou serigrafia); **Massoterapia nas modalidades concomitante e subsequente**; e **Revisão de Textos no Sistema Braille nas modalidades concomitante e subsequente** exclusivamente para pessoas com DV, caracterizando um pioneirismo no Brasil. O curso de Massoterapia é ofertado desde 1932, sendo reconhecido, oficialmente, em 1952 como um “Curso Profissional” com o certificado registrado pelo Serviço Nacional de Fiscalização de Medicina e Farmácia. Foi ministrado até 2011 como um curso de qualificação profissional tendo como exigência de escolaridade o Ensino Fundamental completo. Em 2012 foi reformulado, atendendo as exigências do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos definidas pelo MEC, e de 2013 a 2018 foi o primeiro curso técnico ofertado pelo IBC na modalidade concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Foi chancelado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) por meio de um convênio

interinstitucional, pois até aquele momento o regimento do IBC não previa em suas competências a oferta de educação em Nível Médio e Superior.

Este curso tem como objetivo geral a habilitação para o exercício da profissão de técnico em Massoterapia, visando ao atendimento da demanda crescente dos sistemas público e privado de saúde. Inserido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos no Eixo Ambiente, Saúde e Segurança⁴ tem carga horária total de 1.880 horas (IBC, 2021).

Em conformidade com o referido Catálogo, este eixo

contempla tecnologias consagradas à melhoria da qualidade de vida e ao bem-estar físico, mental e social, à proteção e preservação dos seres vivos e recursos naturais e ao desenvolvimento e inovação de aparatos tecnológicos de atenção e mitigação de riscos à saúde e ao ambiente. Baseia-se em políticas públicas em saúde, biossegurança, leitura e produção de textos técnicos, ciência, tecnologia e inovação, investigação tecnológica, **tecnologias de comunicação e informação**, desenvolvimento interpessoal e trabalho em equipe, legislação e normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, gestão da qualidade, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional (BRASIL, 2021, n.p., grifo nosso).

311

O Curso Técnico em Artesanato é ofertado integrado ao Ensino Médio, tendo como objetivo contribuir para a formação politécnica, com competência técnica e artística, bem como com ética e responsabilidade social, considerando as seguintes habilitações: artesão ceramista, artesão escultor e artesão em serigrafia. Tem duração de três anos, totalizando 3.140 horas. Quando integrado à Educação de Jovens e Adultos, o curso tem uma carga horária total de 2.520 horas (IBC, 2021).

O Curso de Instrumento Musical Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo habilitar e contribuir na formação de profissionais técnicos, com competência técnica e artística, bem como com ética e responsabilidade social, nas seguintes habilitações: violão, guitarra e piano. Tem duração de três anos, com carga horária máxima de 3.360 horas.

Tanto o Curso Técnico em Artesanato, quanto o Curso Técnico em Instrumento Musical estão inseridos no Eixo Produção Cultural e Design, compreendendo

tecnologias de produção, conservação, difusão, performance e gerenciamento de bens culturais materiais e imateriais, voltadas ao

⁴ Em 2021, em consonância com o novo Catálogo, o eixo passou a ser denominado Eixo de Ambiente e Saúde. (Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/eixo-tecnologico?id=1>. Acesso em: 06 maio 2021).

desenvolvimento da economia criativa e da produção cultural em seus vários segmentos, espaços e meios de criação e de fruição artística. Baseia-se em leitura e produção de textos técnicos, raciocínio lógico e estético, ciência e tecnologia, tecnologias sociais, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo, prospecção mercadológica e marketing, **tecnologias de comunicação e informação**, desenvolvimento interpessoal, legislação e políticas públicas, normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, gestão da qualidade, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional (BRASIL, 2021, n.p., grifo nosso).

O Curso Técnico em Revisão de Textos no Sistema Braille, único no Brasil, é ofertado concomitante ou subsequente ao Ensino Médio objetivando habilitar pessoas para o exercício da profissão de revisor de textos no Sistema Braille, visando ao atendimento da demanda crescente dos sistemas educacionais público e privado, assim como outras demandas da sociedade civil. Tem duração de três anos e carga horária máxima de 1.200 horas.

Este curso está inserido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos no Eixo Desenvolvimento Educacional e Social e compreende

tecnologias de apoio às atividades educativas e sociais voltadas à inclusão social, ao respeito às diferenças culturais, à respeitosa convivência comunitária, à preservação de patrimônios e à **melhoria da qualidade de vida**. Baseia-se em leitura e produção de textos técnicos, estatística e raciocínio lógico, ciência e tecnologia, tecnologias sociais, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo, **tecnologias de comunicação e informação**, desenvolvimento interpessoal, legislação e políticas públicas, normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional. (BRASIL, 2021, n.p. grifo nosso).

Conforme observado nos três eixos, há estreita relação entre os cursos ofertados e o uso da Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No caso específico do Curso Técnico em Revisão de Textos no Sistema Braille, além dessa relação com a TIC, este se apresenta como uma tecnologia de apoio a pessoas com DV, direcionado as atividades educativas e sociais destes sujeitos, favorecendo a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida configurando-se, em nosso entendimento, como um serviço de TA, de acordo com o conceito definido pelo CAT.



Método

A pesquisa realizada é do tipo qualitativa que permite interação com o objeto pesquisado, possibilitando uma maior compreensão da realidade social. Minayo e Gomes (2015, p. 21) afirmam que essa abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. O paradigma adotado, é o do construtivismo social, no qual, como explicam Poupart et al. (2016, p. 261),

o objeto de estudo é concebido não apenas como a interação do sujeito com objeto, mas ainda como o produto de um processo em construção, no qual o sujeito é implicado. O sentido se torna co-construído no interior do campo de observação.

Os Projetos Pedagógicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Benjamin Constant foram analisados por meio da Análise de Conteúdo,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Bardin (2016) discorreu que um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades: exclusão mútua: cada elemento só pode estar presente em uma categoria ou subcategoria; homogeneidade: qualidade dependente do princípio da exclusão mútua e, nesse caso, um único princípio de classificação deve organizar a análise; pertinência: uma categoria é pertinente quando se adapta ao material a ser analisado; objetividade e fidelidade: princípios muito relevantes desde o início do método, devendo o analista indicar o que determina a entrada de um elemento em uma categoria; e produtividade: um conjunto de categorias é dito produtivo quando possibilita um número elevado de inferências e de novas hipóteses.

Tendo tais regras como norteadoras, foram construídas duas categorias. A primeira, *Educação*, foi composta por quatro subcategorias: (1) Especificidades do processo educacional da pessoa com deficiência visual, abarcando aspectos históricos e conteúdos inerentes a educação do aluno cego ou com baixa visão nas diferentes etapas da educação e entraves de diferentes ordens que dificultam ou impedem a participação social da pessoa com deficiência visual em igualdade de condições com as demais; (2) Reabilitação, compreendendo os processos educacionais desenvolvidos ao longo da vida para pessoas que perderam ou estão

perdendo a visão fora da idade escolar; (3) Formação docente, abrangendo a formação inicial e continuada ofertada no IBC ou externamente; e (4) Trabalho docente, contendo as peculiaridades do trabalho dos professores junto aos alunos com deficiência visual.

A segunda categoria, *Tecnologia*, foi composta por três subcategorias: (1) Tecnologia Educacional, compreendendo recursos utilizados pelo docente para facilitar o processo de ensino-aprendizagem; (2) Tecnologia da Informação e Comunicação, envolvendo a diversidade potencial destas tecnologias como facilitadoras da inclusão da pessoa com deficiência visual e (3) Tecnologia Assistiva, incluindo produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que possibilitem ou ampliem a funcionalidade da pessoa com deficiência visual nos mais diversos ambientes promovendo independência e inclusão social.

Para o escopo deste trabalho serão apresentados apenas os resultados relativos à categoria Educação, especificamente a subcategoria Especificidades do processo educacional da pessoa com deficiência visual. Esta e as demais categorias e subcategorias integram uma pesquisa mais abrangente sobre como o conceito de TA vem sendo apropriado no campo educacional, desde a sua elaboração pelo CAT.

Resultados

Utilizamos as siglas CTA, CTA-PROEJA, CTIM, CTM e CTRB para nos referirmos ao Curso Técnico em Artesanato, Curso Técnico em Artesanato Integrado a Educação de Jovens e Adultos, Curso Técnico em Instrumento Musical, Curso Técnico em Massoterapia e Curso Técnico em Revisão de Textos no Sistema Braille, respectivamente.

A TA foi contemplada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnico de Nível Médio do IBC de distintas maneiras. Enquanto instituição pioneira na educação de pessoas com DV na América Latina e escola especializada, as finalidades do IBC foram contempladas nos cinco projetos, conforme ilustram os excertos a seguir:

O Instituto Benjamin Constant busca **educar e reeducar com qualidade a pessoa com deficiência visual, colocando-a frente ao momento histórico vivido, ajustando-a à ordem social, educacional e profissional vigentes**, com responsabilidade social, marca de sua trajetória desde 1854, por meio de sua **inclusão no processo educativo e cultural, bem como no mundo do trabalho**, tendo como finalidade máxima a melhoria da qualidade de vida, o respeito da sociedade, o crédito, enfim, **a conquista da cidadania**. (CTA, 2019, p. 11; CTA-PROEJA, 2019, p. 11; CTIM, 2019, p. 11; CTRB, 2019, p. 13, grifo nosso).



Especificamente no projeto do Curso Técnico em Instrumento Musical, o IBC é apresentado como um centro de referência nacional na educação de pessoas com DV, conforme reconhecido pelo MEC, fomentando em todas as suas práticas a autonomia e a inclusão social destas pessoas.

O Instituto Benjamin Constant como centro de referência nacional em educação para pessoas com deficiência visual busca em todas suas práticas desenvolver a autonomia e a inclusão dessa pessoa na sociedade. Sendo assim, a natureza do aporte teórico-prático é a indagação, a busca, a pesquisa, a ética, o respeito a diferentes concepções de mundo, a tomada consciente e autônoma de decisões. Além disso, há a reflexão sobre o que se pratica e sobre o que se estuda é fundamental, pois há que se compreender a relação entre teoria e prática para que o educando situe sua prática na sociedade. (CTIM, 2019, p. 42, grifo nosso).

O processo educacional como expresso nos documentos analisados, objetiva, dentre outros fatores, a “conquista da cidadania”, ou da máxima funcionalidade possível, nos casos de alunos com outras deficiências e/ou comorbidades, coadunando com o modelo biopsicossocial de deficiência:

(...) estamos **adotando uma visão biopsicossocial da deficiência, postura híbrida que reconhece a falta bem como o déficit acentuado da visão como características referenciais de uma demanda por outros arranjos e manejos que fogem daqueles mais comuns e padronizados sócio culturalmente.** Consoante com esta visão, e como a área da deficiência visual encontra-se inserida em um campo de conhecimento interdisciplinar, **está sendo adotada uma concepção funcional da cegueira,** mais apropriada às Ciências Humanas/Sociais. (CTA, 2019, p. 5; CTA-PROEJA, 2019, p. 6; CTIM, 2019, p. 5; CTRB, 2019, p. 5, grifo nosso).

O modelo biopsicossocial foi proposto pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2003) e tem como parâmetro a funcionalidade e a incapacidade associadas a uma condição de saúde. Nesta Classificação a deficiência está centrada em fatores pessoais e ambientais que afetam ou podem afetar direta ou indiretamente as pessoas a partir de barreiras atitudinais, tecnológicas, urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, presentes nos mais diversos ambientes.

Em concordância com este modelo, reiteram que “(...) nosso público-alvo, cuja característica principal é a diversidade dentro da própria diversidade, demandando uma gama de necessidades específicas a serem observadas.” (CTA, 2019, p. 4; CTA-PROEJA, 2019, p. 5; CTIM, 2019, p. 5; CTRB, 2019, p. 5).

Na área educacional, essas necessidades específicas vão muito além da complementação curricular específica prevista pelo MEC (BRASIL, 1995; 2001a), por meio dos conteúdos de Orientação e Mobilidade, Atividade da Vida Diária, Soroban e Escrita Cursiva. Os alunos com DV necessitam também de adaptações de diferentes ordens: curriculares, de acessibilidade, de temporalidade e de terminalidade que foram sinalizadas, porém não foram caracterizadas nos documentos analisados, como consta nos trechos a seguir:

Em outros termos, buscamos oferecer educação profissional em consonância com os **princípios filosóficos, psicopedagógicos e didático-metodológicos que norteiam as práticas educacionais nas áreas da deficiência visual, da surdocegueira e da deficiência múltipla (com deficiência visual associada)**, (...) Desse modo, estão sendo **consideradas todas as possibilidades de adaptação a que têm direito nosso alunado, sejam elas, curriculares, de acessibilidade, de temporalidade e de terminalidade, necessárias para que logremos os objetivos traçados neste PPC**. O modo de efetivarmos tais medidas será a adoção do Plano de Ensino Individualizado - PEI, quando for necessário, desde que sejam respeitados os critérios e a carga horária mínima para tal, consoante ao que regulamenta o Art. 6º do Decreto nº 5.154/2004, bem como o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (CTA, 2019, p. 4; CTA-PROEJA, 2019, p. 5; CTIM, 2019, p. 5; CTRB, 2019, p. 5, grifo nosso).

Quando possível e se fizer necessário, **o Plano de Ensino Individualizado – PEI** será organizado em função das necessidades específicas do aluno, compondo seu itinerário formativo, que pode ser organizado em módulos, ciclos, blocos temáticos, projetos, alternância de estudos com trabalhos ou outras atividades, **de modo a lhe garantir o desenvolvimento facilitado de competências cognitivas e profissionais, por meio da integração curricular**, para que possam lograr o certificado. (CTA, 2019, p. 5; CTA-PROEJA, 2019, p. 5; CTIM, 2019, p. 5; CTRB, 2019, p. 5, grifo nosso).

O projeto do Curso Técnico em Instrumento Musical além de considerar as adaptações curriculares de diferentes ordens previstas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), citou o tripé igualdade, diversidade e equidade, o qual deve alicerçar o processo educacional, conforme expresso na Base Nacional Comum Curricular:

(...) o Curso segue ainda os princípios educacionais enunciados na Base Nacional Comum Curricular (Lei nº 13.415/17): **igualdade, diversidade e equidade, de modo a oferecer as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, considerando suas necessidades diversas e atendendo possíveis singularidades com práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular**, conforme estabelecido na Lei n. 13.146/15. (CTIM, 2019, p. 34).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (BRASIL, 1996) estavam previstos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, além de terminalidade específica para aqueles que não pudessem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, porém foram nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que o objetivo das flexibilizações e adaptações foram destacados, considerando

o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001b, p. 2).

O MEC, por meio da série Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2003), cita dois tipos de adaptações curriculares como estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais: as adequações curriculares não significativas, caracterizadas como pequenos ajustes no currículo, compreendendo: (1) adequações organizativas; (2) relativas aos objetos e conteúdos; (3) avaliativas; (4) nos procedimentos didáticos e nas atividades; e (5) na temporalidade e as adequações curriculares significativas, abrangendo modalidades adaptativas dos elementos curriculares nos: objetivos, conteúdos, metodologias e organização didática, avaliação e temporalidade.

Neste documento, a expressão “necessidades educacionais especiais” é utilizada para se referir a crianças e jovens que possuem necessidades decorrente de sua elevada capacidade

ou dificuldade de aprender, não estando necessariamente vinculadas a uma ou mais deficiências. O foco recai sobre a funcionalidade do aluno e não sobre os efeitos negativos da deficiência. Na área da DV, as adequações de acesso ao currículo compreendem:

materiais desportivos adaptados: bola de guizo e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: Sistema Braille, tipos escritos ampliados; textos escritos com outros elementos (ilustrações táteis) para melhorar a compreensão; posicionamento do aluno na sala de aula de modo que favoreça sua possibilidade de ouvir o professor; deslocamento do aluno na sala de aula para obter materiais ou informações, facilitado pela disposição do mobiliário; explicações verbais sobre todo o material apresentado em aula, de maneira visual; boa postura do aluno, evitando-se os maneirismos comumente exibidos pelos que são cegos; adaptação de materiais escritos de uso comum: tamanho das letras, relevo, softwares educativos em tipo ampliado, textura modificada etc.; máquina braille, reglete, soroban, bengala longa, livro falado etc.; organização espacial para facilitar a mobilidade e evitar acidentes: colocação de extintores de incêndio em posição mais alta, pistas olfativas para orientar na localização de ambientes, espaço entre as carteiras para facilitar o deslocamento, corrimão nas escadas etc.; material didático e de avaliação em tipo ampliado para os alunos com baixa visão e em braille e relevo para os cegos; braille para alunos e professores videntes que desejarem conhecer o referido sistema; materiais de ensino-aprendizagem de uso comum: pranchas ou presilhas para não deslizar o papel, lupas, computador com sintetizador de vozes e periféricos adaptados etc.; recursos ópticos; apoio físico, verbal e instrucional para viabilizar a orientação e mobilidade, visando a locomoção independente do aluno. (BRASIL, 2003, p. 44-45).

Todas as adequações anteriormente listadas se caracterizam como TA por serem específicas para o aluno com DV e por proporcionarem sua funcionalidade. As adaptações propostas nos Projetos analisados vão ao encontro destas adequações.

As peculiaridades de alguns cursos também foram retratadas. Nos Cursos de Artesanato Integrado ao Ensino Médio e Integrado a Educação de Jovens e Adultos os projetos evidenciam a importância da educação em arte para a pessoa com DV, como veremos a seguir:

A educação em arte no âmbito do Instituto Benjamin Constant é questão imprescindível tanto como direito quanto possibilidade



concreta para a pessoa com deficiência visual de acesso aos bens simbólicos e culturais universais e/ou locais, e, sobretudo, às perspectivas das dimensões poéticas e criativas para a transformação da realidade circundante. (CTA, 2019, p. 46; CTA-PROEJA, 2019, p. 47, grifo nosso).

No tocante ao Curso de Revisão de Textos no Sistema Braille, o projeto ressalta a importância deste sistema na educação dos alunos com DV, bem como a acesso a materiais de qualidade impressos neste formato, conforme observado nos seguintes excertos:

A Revisão Braille é fundamental para proporcionar às pessoas cegas acesso à informação, ao ensino e à cidadania. Existem leis e decretos, em todas as esferas governamentais, que obrigam o fornecimento de materiais impressos em braille, portanto a profissão de revisor braille é fundamental nesse processo inclusivo. (CTRB, 2019, p. 42, grifo nosso).

Contudo, no âmbito da educação dos deficientes visuais, estas ações só surtem efeito prático quando o aluno tem ao seu alcance suporte adequado: materiais adaptados, livros didáticos em Braille, etc. (CTRB, 2019, p. 45, grifo nosso).

É insuficiente apenas fornecer material de qualidade a estes alunos, somente o contato superficial com o Sistema Braille não os tornará leitores conscientes e participativos. (CTRB, 2019, p. 47, grifo nosso).

A qualidade do ensino e dos trabalhos em braille é fundamental para a formação dos leitores com deficiência visual. (...) Em última instância, o conhecimento e a cidadania das pessoas com deficiência visual estão diretamente vinculado aos produtos culturais colocados à disposição com o uso desta técnica. (CTRB, 2019, p. 49, grifo nosso).

Esse é o sistema que o aluno educacionalmente cego utilizará para a leitura e a escrita. É por meio dele que o discente terá acesso à informação impressa e se familiarizará com norma culta da Língua Portuguesa. Apesar de a Lei n. 12.266, de 21 de junho de 2010, ter instituído o Dia Nacional do Sistema Braille (BRASIL, 2010d), objetivando a divulgação e destacando a importância deste sistema na educação, habilitação, reabilitação e profissionalização da pessoa com DV, por meio de diversas ações dentre elas o incentivo à produção de textos em Braille, o que ainda não se efetivou de fato, pois é bastante incipiente o número de obras

neste formato, o que acaba por dificultar e enterrar o processo educacional do aluno usuário deste sistema, particularmente aqueles que estão no processo de alfabetização, o que gera uma barreira comunicacional e exclui da pessoa com DV o acesso à leitura, violando um direito público subjetivo previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que é a educação como direito de todos.

Nesta subcategoria enfatizamos as múltiplas especificidades que envolvem o processo educacional do aluno com DV, perpassando desde questões conceituais até questões práticas de diferentes ordens, envolvendo recursos humanos, metodológicos, ambientais e educativos que se configuram como TA e que promovem a participação do aluno com DV neste processo.

Considerações finais

Este trabalho objetivou investigar como o conceito de TA foi apropriado pelo IBC e como está presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio ofertados por ele.

Ao longo de sua história, o IBC se dedicou à habilitação de pessoas com DV preocupando-se, desde a sua inauguração em 1854, em utilizar as mais diversas tecnologias para promover a aprendizagem, garantir a inclusão e permitir a essas pessoas a conquista e o exercício da cidadania.

Em relação a TA, ela está presente nos documentos consultados, ainda que implicitamente. No último regimento, datado de 2018, tal fato pode ser observado, uma vez que “ferramentas pedagógicas e de inclusão social” podem se referir a “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços”, sendo, portanto, TA.

Nos Projetos Pedagógicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IBC, verificamos que o termo Tecnologia Assistiva, por ser amplo demais, propicia a ênfase ao termo “recurso”, associado diretamente a “tecnologias”, promovendo a exclusão dos demais termos que compõem o conceito, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual e essenciais para a promoção de sua funcionalidade, ou seja, a maneira como ela realiza ou pode realizar uma determinada atividade e a forma como ocorre sua participação nos mais diversos contextos, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001(b)**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (2021)**. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/eixo-tecnologico?id=3>. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual**. v. 3. Secretaria de Educação Especial, Brasília: DF, 2001a.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 12.266, de 21 de junho de 2010**. Institui o Dia Nacional do Sistema Braille. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12266.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL. **Portaria n. 310, de 3 de abril de 2018.** Altera o Regimento Interno do Instituto Benjamin Constant - IBC, aprovado pela Portaria n. 325, de 17 de abril de 1998. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8974331/do1-2018-04-04-portaria-n-310-de-3-de-abril-de-2018-8974327. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência Visual.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESR, 1995.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Disponível em: www.ibc.gov.br. Acesso em 10 fev. 2021.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **150 anos do Instituto Benjamin Constant.** Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2008.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Artesanato Integrado a Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: IBC, 2019.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Artesanato Integrado ao Ensino Médio.** Rio de Janeiro: IBC, 2019.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Instrumento Musical Integrado ao Ensino Médio.** Rio de Janeiro: IBC, 2019.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Massoterapia.** Rio de Janeiro: IBC, 2019.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Revisão de Textos no Sistema Braille.** Rio de Janeiro: IBC, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE; Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.