

# INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

**Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)**

**Gabriella Rossetti Ferreira**

(Organizadora)

# Investigação Científica nas Ciências Humanas

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Karine de Lima  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
162	<p>Investigação científica nas ciências humanas [recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Investigação Científica nas Ciências Humanas; v. 1)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-391-0 DOI 10.22533/at.ed.910191806</p> <p>1. Ciências humanas. 2. Investigação científica. 3. Pesquisa social. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II.Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 300.72</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A obra “Investigação Científica nas Ciências Humanas - Parte 1” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

O papel da investigação científica é amplamente debatido em todos os países desenvolvidos e conseqüentemente, faz parte de todas as agendas políticas. Assumamos, pois, a importância da investigação científica que levamos a cabo pela pertinência dos estudos desenvolvidos face à de outros, e pelo impacto dos resultados junto da comunidade científica.

No caso da investigação científica em educação, é muito acentuada a relação entre investigação e política ou, se assim se quiser pensar, a dimensão política da investigação. Com efeito, a escolha dos temas reflete as preocupações dos investigadores, seja no aprofundamento de referenciais teóricos, seja na compreensão de problemas educativos e formas de os resolver.

É possível afirmar que sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa. Entretanto, isto não pode levar ao extremo oposto, do professor que se quer apenas pesquisador, isolando-se no espaço da produção científica. Por vezes, há professores que se afastam do ensino, por estratégia, ou seja, porque do contrário não há tempo para pesquisa. Outros, porém, induzem à formação de uma casta, que passa a ver no ensino algo secundário e menor. Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares. Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante. (DEMO, 2001)

Para que se tenha um progresso na qualidade do ensino nos seus diversos níveis é necessário que a pesquisa exerça o papel principal dentro e fora de sala de aula, e que apresente um elo para com a prática pedagógica do docente, promovendo uma formação crítica e reflexiva.

Gabriella Rossetti Ferreira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS SOB ANÁLISE: PENSANDO AURORAS POSSÍVEIS	
Lorena Santos da Silva Paula Côrrea Henning	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9101918061</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
A EXPERIÊNCIA DE SER CRIANÇA EM WALTER BENJAMIN	
Eduarda Aleycha Luciano Santana Paula Ramos de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9101918062</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>23</b>
A GEOPOLÍTICA DOS ESTADOS UNIDOS NA “DOCTRINA TRUMP” E A ORDENAÇÃO MUNDIAL	
Matheus Seiji Bon im Takiuchi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9101918063</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>35</b>
A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Paula Scherer Mariela Camargo Masutti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9101918064</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>46</b>
SEXUALIDADE E SUAS ARTICUÇÕES NO ESPAÇO DE ENSINO APRENDIZAGEM, A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	
Gabriella Rossetti Ferreira Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9101918065</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>61</b>
A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO CÊNICO NA CENA SHAKESPEARIANA: IMPASSES DA MONTAGEM DO HAMLET DO TEATRO DE ARTE DE MOSCOU	
Edilaine Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9101918066</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>73</b>
A OBRA SPACCIO DE LA BESTIA TRIONFANTE: COMO REFLEXO DA CRISE RELIGIOSA ENTRE REFORMADOS E CATÓLICOS NO SÉCULO XVI	
Raimundo Pedro Justino de Orlanda Ideusa Celestino Lopes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9101918067</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>85</b>
A PARADIPLOMANIA NUM MUNDO EM TRANSFORMAÇÕES	
Lucas Lima Da Cruz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9101918068</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>98</b>
ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA: UM ESTUDO SOBRE ESCOLAS ESTADUAIS	
Letícia Prevideli Scarabello Vera Lucia Messias Fialho Capellini	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9101918069</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>107</b>
APRENDENDO MATEMÁTICA ATRAVÉS DE RECURSOS LÚDICOS: UM ESTUDO VOLTADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	
Andressa Nunes Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.91019180610</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>116</b>
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO USO DE DROGAS EM MULHERES QUE CONVIVEM COM DEPENDENTES DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS	
Ana Maria Kuse Cassandra Borges Bortolon	
<b>DOI 10.22533/at.ed.91019180611</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>130</b>
ATIVIDADE EXTRATIVISTA MADEIREIRA E URBANIZAÇÃO NO EXTREMO SUL DA BAHIA (1948-1972)	
Luísa Dias Silva Márcio Soares Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.91019180612</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>139</b>
COMPREENSÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO POR ATORES DO TURISMO: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA UNESP – CAMPUS DE ROSANA	
Guilherme Henrique Barros de Souza Elisama de Souza Franco Leticia Sabo Boschi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.91019180613</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>151</b>
CRIATIVIDADE: CAMINHOS, DESVIOS E RETOMADA	
Maria Luiza Ramos Tonussi Eliane Patricia Grandini Serrano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.91019180614</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>163</b>
DESPERTANDO UM OLHAR GEOGRÁFICO E AMBIENTAL NOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA E.E. JOSEPHA CUBAS DA SILVA SOBRE A CANALIZAÇÃO DOS CORPOS HÍDRICOS	
Fábio César Martins Thiago José de Oliveira Márcia Cristina de Oliveira Mello	
<b>DOI 10.22533/at.ed.91019180615</b>	

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>175</b>
DOM VITAL E A QUESTÃO RELIGIOSA NO SEGUNDO REINADO	
Rodrigo Dantas de Medeiros	
<b>DOI 10.22533/at.ed.91019180616</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>194</b>
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DA BICA DO IPU, CEARÁ: DESAFIOS PARA A BUSCA DE SUSTENTABILIDADE	
Francisca Lusimara Sousa Lopes	
Vanda Claudino Sales	
<b>DOI 10.22533/at.ed.91019180617</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>198</b>
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AOS TRABALHADORES DO PROJETO PROFISSÃO CATADOR DA UNICRUZ: ORGANIZANDO SABERES PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	
Ieda Márcia Donati Linck	
Esther Teixeira Carvalho	
Ane Elise de Souza Fiuza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.91019180618</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>211</b>
EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO ATRAVÉS DO MODELO DE NEGÓCIO CANVAS	
Cláudia Rafaela Schneiders	
Roberto Schuster Ajala	
Luciana Scherer	
Lucas Ivan Grimm	
<b>DOI 10.22533/at.ed.91019180619</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>227</b>
ESCOLA SEM PARTIDO: LUTA IDEOLÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR	
Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos	
Aparecida Maria Almeida Barros	
<b>DOI 10.22533/at.ed.91019180620</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>237</b>



## A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS SOB ANÁLISE: PENSANDO AURORAS POSSÍVEIS

### **Lorena Santos da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande/FURG,  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Ambiental, Rio Grande/RS.

### **Paula Côrrea Henning**

Universidade Federal do Rio Grande/FURG,  
Instituto de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação Ambiental, Programa de  
Pós-Graduação em Educação em Ciências, Rio  
Grande/RS.

**RESUMO:** O objetivo desse estudo está em evidenciar a potência das perspectivas críticas nos modos com que a Educação Ambiental se exerce no cenário brasileiro, por meio de três documentos governamentais que norteiam, desde a década de 90, os princípios e objetivos da Educação Ambiental. Utiliza-se como metodologia a análise discursiva sob o viés dos estudos de Michel Foucault, para analisar três documentos governamentais brasileiros relevantes para a consolidação da Educação Ambiental no Brasil, são eles: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global; Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA; Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. Observa-se, nos documentos e políticas públicas, a recorrência das perspectivas críticas na produção dos

fundamentos e princípios da Educação Ambiental. A partir das análises, a pesquisa busca apontar possibilidades outras de pensamento que potencializam a diversidade teórica e outras auroras que a Educação Ambiental tem a mostrar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental; Documentos governamentais; Perspectivas teóricas.

### ENVIRONMENTAL EDUCATION IN BRAZILIAN OFFICIAL DOCUMENTS UNDER ANALYSIS: THINKING POSSIBLE AURORS

**ABSTRACT:** The objective of this study is to highlight the power of the critical perspectives in the ways in which Environmental Education is practiced in the Brazilian scenario, through three governmental documents that since the 90s have guided the principles and objectives of Environmental Education. The discursive analysis under the bias of Michel Foucault's studies is used as a methodology to analyze three Brazilian government documents relevant to the consolidation of Environmental Education in Brazil: Environmental Education Treaty for Sustainable Societies and Global Responsibility; National Policy on Environmental Education - PNEA; National Environmental Education Program - ProNEA. It is observed, in the documents and public policies, the recurrence of

critical perspectives in the production of the foundations and principles of Environmental Education. From the analysis, the research seeks to point out other possibilities of thought that enhance the theoretical diversity and other auroras that Environmental Education has to show.

**KEYWORDS:** Environmental Education; Government documents; Theoretical perspectives.

## 1 | INTRODUÇÃO

Entender o discurso, que trata Michel Foucault (2015), enquanto uma prática que constitui o objeto a que se refere, produzindo modos de subjetividades em que aceitamos determinadas formas de compreender a nós, o mundo e o meio ambiente, é uma das questões que nos levou a olhar para alguns documentos públicos que se destinam a orientar, constituir e pensar a Educação Ambiental no Brasil. Também compreendemos que a presença tão forte das perspectivas críticas nas pesquisas científicas mesmo com o aparecimento de outras vertentes teóricas a partir, especialmente, das primeiras décadas do século XXI (SILVA & HENNING, 2018), é outro mote incentivador para voltarmos nossa atenção ao que os documentos governamentais que tratam da Educação Ambiental brasileira tem a mostrar.

Com isso, interessa-nos, com esse mapeamento, compreender como as enunciações ligadas às perspectivas críticas são reutilizadas na construção de documentos oficiais que abordam políticas e princípios norteadores para a Educação Ambiental no Brasil, em esfera formal, não formal e informal.

Nas linhas dos estudos de Michel Foucault (2015) os discursos são formados por conjuntos enunciativos que se amparam em um sistema de representação, operando enquanto definidores de Regimes de verdade. As formações enunciativas são fabricadas em relações de dependência entre a diferenciação do objeto, em sua materialidade, e na delimitação das estratégias discursivas que operam na dispersão e na regularidade entre os enunciados. Neste seguimento:

A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam: mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecer para uma reutilização eventual [...] (FOUCAULT, 2015, p. 133).

Tendo por base teórica a análise enunciativa foucaultiana é que buscamos no *corpus* empírico a reutilização de enunciações que se ligam à perspectiva de uma Educação Ambiental crítica nos documentos oficiais brasileiros.

Como *corpus* analítico, utilizamos três documentos brasileiros que abordam seus princípios, fundamentos e ações necessárias para que no país fosse consolidado alguns

modo de pensar e produzir a Educação Ambiental. Os documentos governamentais selecionados são: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014 a); Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA – (BRASIL, 1999); e por fim, Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA – (BRASIL, 2014).

## **2 | A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS**

É possível perceber, nos documentos selecionados a recorrência de ditos que, desde a década de 90, vem consolidando a Educação Ambiental no Brasil, como um campo de forte ênfase política. A redemocratização do Brasil marcou-se por um momento de propulsão dos movimentos sindicalistas e sociais e da garantia de direitos fundamentais com a construção da Constituição Federal (BRASIL 1988).

A presença do Art. 225 sobre a garantia do direito a um meio ambiente saudável, junto à formulação de princípios fundamentais, como direito à cidadania são elos anteriores a produção dos documentos analisados, que produzem condições sociais, culturais e políticas de pensar a Educação Ambiental, articulada a conceitos como emancipação, transformação social, autonomia e pensamento crítico. Tais ditos são fundamentos importantes para a construção dos objetivos, princípios e planos de ação atrelados à Educação Ambiental, no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014a), na PNEA (BRASIL, 1999) e no ProNEA (BRASIL, 2014). Tendo por base as ligações históricas e discursivas entre estes três documentos é que nos propomos a analisá-los, como parte de uma formação discursiva que evidencia a eficácia atribuída às perspectivas críticas, como um modo possível de responder às questões emergentes de nosso tempo, como a Educação Ambiental.

Seguindo a ordem estabelecida acima, respectivamente, iniciamos olhando para o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014 a). Partimos desse documento inicialmente por compreender que os princípios da Educação Ambiental, ali descritos, foram de extrema relevância para a construção tanto da PNEA (BRASIL, 1999) quanto do ProNEA (BRASIL, 2014).

O tratado foi um documento gerado no Fórum Global das Organizações Não Governamentais, que ocorreu concomitantemente com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida no Brasil no ano de 1992 – ECO 92, e contou com a participação de educadores de diversas regiões do mundo - América Latina, América do Norte, Europa, Ásia, Estados Árabes, África e Pacífico do Sul.

O interessante é que ao olhar para os documentos oriundos do Fórum e da Conferência – Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Agenda 21 – percebemos que as enunciações presentes

nesse primeiro documento foram muito mais assumidas nas políticas e programas nacionais subsequentes, que se referem a Educação Ambiental, do que o próprio acordo internacional. Isso não quer dizer que a Agenda 21 não foi considerada, mas que para discutir os princípios e objetivos desse campo de saber, as enunciações do Tratado mostraram-se mais engendradas na ordem discursiva da Educação Ambiental. Eis o porquê da escolha do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Analisamos os documentos não como pontos originários da Educação Ambiental no cenário brasileiro. Entendemos os documentos e as políticas públicas como a materialidade que dá visibilidade a produções discursivas que foram fabricando certas especificidades do campo da Educação Ambiental, igualmente recorrentes nas pesquisas científicas (SILVA & HENNING, 2018). Voltamos para a história concentrando-nos na produção de verdades que constituem, no presente, os ditos sobre esse campo de saber. A história, na perspectiva foucaultiana:

[...] não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde viemos, essa primeira pátria a qual os metafísicos prometem que retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 2015, p. 83 b).

Buscando analisar os discursos que atravessam os modos de pensar a Educação Ambiental, selecionamos três princípios (2, 3 e 5) redigidos no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014, p. 86 a) que apresentam, de modo geral, algumas noções e finalidades atribuídas ao seu campo de saber.

2. **A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador**, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, **promovendo a transformação e a construção da sociedade**. [Grifos nosso]

3. A educação ambiental é individual e coletiva. **Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária**, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. [Grifo nosso]

5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, **enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar**. [Grifo nosso]

O propósito de explorar alguns documentos governamentais ampara-se no objetivo de mostrar a presença de alguns conceitos das perspectivas críticas tanto na esfera governamental quanto nos trabalhos científicos da Educação Ambiental evidenciando, por conseguinte, certa conformação nesse campo de saber. Nas enunciações, acima grifadas, há a forte recorrência de conceitos teóricos presentes nas teorizações críticas e de pensadores da Escola de Frankfurt.

Os modos pelos quais a Educação Ambiental é acionada estão emaranhados nas abordagens das perspectivas críticas, que têm por objetivo a formação de uma consciência que seja capaz de rever a verdade das relações socioambientais. O sujeito é, nesta perspectiva, o mote principal para a possibilidade de construir outra sociedade que seja inovadora em suas relações com o meio natural. Sua participação individual e coletiva nos processos locais, nacionais e planetários é apresentada como um dos princípios que a Educação Ambiental deve buscar alcançar. Por isso é possível entender o desejo propositivo da Educação Ambiental crítica. Quanto a isso, Maritza Maldonado (2001, p. 110) nos diz que:

Os discursos da Educação Ambiental nos fizeram acreditar na possibilidade de transformação da realidade na medida em que trouxeram em seu bojo novos aspectos para serem contemplados no discurso educacional. Ele prega um saber que se pretende global, holístico, interdisciplinar, capaz de gerar sujeitos autônomos e livres para agirem em benefício do Meio Ambiente. Nesse sentido, esse discurso distribui seus efeitos de poder e verdade sobre os indivíduos, chegando até nós, professoras e professores, como possibilidade de “salvação” [Grifo da autora].

O aparecimento de discursos que veem na Educação Ambiental um meio de formar determinada consciência, que deposita na interdisciplinaridade a possibilidade de (re) configurar as relações entre os seres humanos e as sociedades, gerencia os modos de produzir não só um campo de saber, como também, um sujeito. O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014 a) constitui a Educação Ambiental partindo do:

[...] papel da razão e da agência humana na história pela produção de um consenso em torno de uma determinada forma de representação das relações sociais, da história e seu desenvolvimento, e pelo engajamento em lutas de cunho político que visem a conquista do aparelho de Estado (GARCIA, 2002, p, 130).

Podemos concluir que, a Educação Ambiental, mesmo que amparada por relações educativas fora da instituição escolar, continua a ser um projeto moderno. Sua abrangência de saberes não deixa de inscrever-se na tentativa de constituir um sujeito melhor, para o progresso de uma sociedade que passe de um nível degradante para um estado sustentável.

Sete anos depois da escrita do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014 a) é promulgada a PNEA (BRASIL, 1999), que continua produzindo os objetivos e fundamentos da Educação Ambiental, através de formações discursivas ancoradas nas premissas da interdisciplinaridade, da emancipação e da busca pela transformação social.

No artigo 5º da PNEA (BRASIL, 1999) é visível nos incisos I, III e V a presença das perspectivas críticas para promulgar os objetivos fundamentais da Educação Ambiental na sociedade brasileira, Vejamos:

[...] o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (Inciso I);

[...] o estímulo e o fortalecimento de uma **consciência crítica** sobre a problemática ambiental e social (Inciso III); [Grifo nosso]

[...] o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, **fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade** (Inciso V) [Grifo nosso].

A preocupação estatal com a formação de uma conscientização crítica através da Educação Ambiental é produzida nos princípios modernos dos três emblemas da Revolução Francesa – Igualdade, Fraternidade e Liberdade. A PNEA embasa-se, assim como as perspectivas críticas, no solo positivo da episteme moderna produzindo discursos que trabalham na construção de um modo de vida específico. De acordo com Paula Corrêa Henning (2008, p 185):

A igualdade muito mais como uma estratégia que longe de resolver as desigualdades, funciona como um contrato que estabelecemos para tentar equalizar o mundo. O fato dessa utopia de igualdade não se realizar completamente não a livra de produzir efeitos. Pelo Contrário. Tanto produz efeitos que continua fabricando discursos proferidos como imprescindíveis para vivermos no mundo atual.

A partir da discussão tecida pela autora, é possível dizermos que a Educação Ambiental, no cenário político, firma-se nas premissas de algumas figuras potentes da Modernidade, como é o caso dos lemas da Revolução Francesa: igualdade, liberdade e fraternidade. Seus objetivos fundamentais não escapam à episteme moderna, como acentua as perspectivas críticas ao tecerem sobre a potencialidade da Educação Ambiental como sendo forma de subverter a lógica da modernidade, através da formação de sujeitos emancipados, capazes de construir uma sociedade que supere as relações de produção do capitalismo. Carlos Saito (2002, p. 51) ao analisar o texto da PNEA nos diz que:

A preocupação social é marcante na Política Nacional de Educação Ambiental, pois ela menciona explicitamente nos seus princípios básicos a vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais [...] que abre caminho para o desvelamento das relações de dominação em nossa sociedade, caso se conduza de forma crítica, socialmente compromissada e atuante os trabalhos de educação ambiental.

Com os excertos retirados da PNEA (BRASIL, 1999) junto às palavras de Carlos Saito (2002) podemos perceber que, as perspectivas críticas se fazem veemente presentes na Lei nº 9.795/ 99 que institui a PNEA (IDEM), produzindo modos de existência a partir das questões socioambientais. Para além de um posicionamento



teórico as perspectivas críticas estão na ordem do verdadeiro, produzindo subjetividades que conduzem a determinadas maneiras de conviver, pensar e agir no meio ambiente. Muito mais que uma perspectiva teórica da Educação Ambiental, é igualmente presente no agenciamento coletivo e na fabricação de discursos de seu campo de saber.

Tratamos de dar seguimento as análises voltando-nos para o ProNEA (BRASIL 2014), pensado pelo Órgão Gestor criado por meio do Decreto nº 4.281/2002 da Lei nº 9.795/99, que acabei de discutir. Por ser um programa governamental que busca construir estratégias para a consolidação da Educação Ambiental normatizada na PNEA (BRASIL, 1999) é explícito a continuidade das regras discursivas anteriormente apresentadas, como as potencialidades de conscientização crítica do sujeito para sua emancipação e atuação enquanto agente transformador. Vejamos:

Para que a atuação do poder público no campo da educação ambiental possa viabilizar a articulação entre as iniciativas existentes no âmbito educativo e as ações voltadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental – **propiciando um efeito multiplicador com potencial de transformação e emancipação para a sociedade** – faz-se necessária a formulação e implementação de políticas públicas de educação ambiental que fortaleçam essa perspectiva transversal (BRASIL, 2014, p. 23). [Grifo meu]

A Educação Ambiental está imbuída de uma política de gerenciamento dos saberes, que ingressam na ordem do verdadeiro (FOUCAULT, 2014). Para o seu campo de saber constituir-se são necessários discursos que fabricam os objetos aos quais se debruçam. Contudo, não se trata de dizer que qualquer produção discursiva seja pertencente à Educação Ambiental, as relações entre a humanidade e o meio ambiente, em diferentes espaços e acontecimentos, são temas mote para o campo, seja a partir de seus aspectos filosóficos e epistemológicos, em espaços formais, não formais e informais. Em três princípios da Educação Ambiental, retirados do ProNEA (2014, p. 26), vimos a constituição do campo pautado na ideia da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade como bases que sustentam um modo de entender os processos educativos ambientais pautados nas perspectivas críticas. Seguem abaixo os três princípios selecionados:

- Enfoque **humanista**, histórico, **crítico**, político, democrático, participativo, inclusivo, **dialógico**, cooperativo e **emancipatório**. [Grifos meus]
- Compromisso com a cidadania ambiental.
- Vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais.

Para Paulo Freire (1987) o processo de Educação deve ser pautado pelo de humanização. Isso significa compreender o sujeito a partir de uma visão ontológica, sempre em processo de construção. A tomada de consciência das relações sociais, econômicas e culturais é central para que uma educação, dialógica e crítica, seja capaz de libertar os sujeitos de sua condição de desumanizados. Nesta sucinta e

humilde apresentação da concepção freireana de educação, conseguimos perceber as aproximações como os princípios da Educação Ambiental extraídos do ProNEA (BRASIL, 2014), como um campo de enfoque humanista, dialógico, participativo e emancipatório.

A condição pela qual o sujeito é entendido em diferentes teorias educacionais é interpelada pelas concepções distintas de poder. Deparamo-nos com outro distanciamento conceitual significativo e marcante entre as perspectivas críticas e pós-críticas, cada vez mais presentes no âmbito das pesquisas científicas voltadas à Educação Ambiental (SILVA & HENNING, 2018). A compreensão de como o poder se estabelece nas sociedades torna-se determinante nos modos de analisar e compreender a Educação Ambiental, entre ambas as perspectivas, que a cada elemento vão distanciando-se.

Na esteira do conceito de poder foucaultiano o entendimento da Educação Ambiental enquanto ato político baseia-se na noção de que seu campo de saber é fabricado nos embates das relações de poder, que distinguem saberes entre verdadeiro ou falso, que os integram ou excluem da ordem do verdadeiro. No campo da Educação Ambiental, a partir dos processos de objetificação, o ser humano é estudado, analisado em suas relações com o meio ambiente e nisso produzem-se saberes que subjetivam modos de pensarmos e vivermos com o meio ambiente. É sob o escopo de que somos sujeitos históricos, atravessados pelo poder e pela possibilidade de criar espaços de resistência que a Educação Ambiental é vista como um ato político.

São as relações de poder que produzem os saberes da Educação Ambiental e que a torna cada vez mais visível e enunciável. É disso que se trata quando analisamos as conceituações e posicionamentos das perspectivas críticas no âmbito de documentos e programas governamentais brasileiros.

Nesta conjuntura, não se trata de excluir, desmerecer ou moralizar se tais conceituações deveriam estar presentes nas esferas governamentais. Ao contrário disso, objetivamos colocar sob ênfase as produções enunciativas que constituem a Educação Ambiental, trazendo para o âmbito epistemológico, outras possibilidades teóricas que cada vez mais vem se configurando como uma forma de analisar, discutir e compreender a Educação Ambiental.

### **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para além de um posicionamento teórico as perspectivas críticas estão na ordem do verdadeiro, constituindo maneiras de conviver, pensar e agir no meio ambiente. E aqui não tratamos de dizer se isso deve ou não acontecer. Nossa intenção foi de mostrar que tal posicionamento teórico atravessa não só as pesquisas científicas, como também os documentos governamentais que tratam da Educação Ambiental, mostrando-se, assim, presente, também, no agenciamento coletivo e na fabricação de discursos desse campo de saber.



As enunciações discursivas presentes nos documentos analisados fabricam o campo de saber da Educação Ambiental enquanto uma forma de buscar alternativas que se distanciem do ordenamento disciplinar dos conhecimentos científicos, buscando outras formas de produção de saberes com o objetivo de conscientizar, emancipar e transformar as relações socioambientais. Diante disso, vemos que as produções discursivas presentes nas perspectivas críticas estão em grande número aceitas e em pouquíssimos números problematizadas.

Perceber a Educação Ambiental como potencialidade transformadora da sociedade, como capaz de superar o disciplinamento dos conhecimentos foi ganhando espaço no cenário acadêmico, social e governamental. São essas visões que buscamos provocar e problematizar no decorrer da pesquisa.

Pode parecer um tanto desanimador problematizar nossa vontade de mudança dentro da seara da Educação Ambiental, nas quais uma de suas principais premissas é tornar o outro melhor. Defenderíamos, nós, a extinção do campo no qual nos localizamos? Não! Problematizar não significa a necessidade de substituir, mas de pensar sobre práticas que assumimos como tão certas que deixamos de questioná-las. “O que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (FOUCAULT, 2009, p. 15)? A possibilidade de provocar as verdades do campo da Educação Ambiental é o que nos moveu a continuar problematizando a presença tão forte de discursos pautados nas perspectivas críticas, como forma de dar possibilidade ao pensamento múltiplo e espaço às diferenças teóricas que estão cada vez mais se fortalecendo nesse campo de saber.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Educação Ambiental. In: BRASIL. Órgão gestor da PNEA. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Educação Ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, Marcos Legais & Normativos**. Brasília, 2014 a. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>. Acesso em: 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. In: BRASIL. Órgão gestor da PNEA. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Educação Ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, Marcos Legais & Normativos**. Brasília, 2014 b. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2014.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

HENNING, Paula Corrêa. **Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos**: Produção de saber e moral nas ciências humanas. São Leopoldo, 2008. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **A ordem do discurso da Educação Ambiental**. Porto Alegre, 2001, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96091>. Acesso em: 15 mar 2019.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de Educação Ambiental e Cosntrução da Cidadania: Desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação Ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Lorena Santos da; HENNING, Paula Corrêa. A Educação Ambiental e sua produção científica: um olhar para as diferenças. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 978-991, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p978/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

## A EXPERIÊNCIA DE SER CRIANÇA EM WALTER BENJAMIN

**Eduarda Aleycha Luciano Santana**

Faculdade de Ciências e Letras UNESP-FCLar  
Araraquara – SP

**Paula Ramos de Oliveira**

Faculdade de Ciências e Letras UNESP-FCLar  
Araraquara – SP

**RESUMO:** Ao longo do tempo, várias foram as visões distorcidas que foram se desenvolvendo acerca da criança e da infância e, algumas delas, percorrem até os dias atuais. Possuímos, na maioria das vezes, uma visão romantizada do ser criança. Dessa forma, geralmente pensamos que ela (criança) é alheia ao mundo, pequena demais para compreender certas coisas, além de pensarmos que só sabe brincar. O adulto considera conhecer deveras a criança. Entretanto, através do estudo das obras do filósofo alemão Walter Benjamin podemos compreender que o adulto, geralmente, possui uma visão equivocada sobre ela. Assim, se aspiramos conhecer melhor o universo infantil precisamos dar voz às crianças, precisamos ouvi-las. Nesse sentido, Benjamin nos descortina uma nova visão do ser criança e, seu maior ensinamento, a nosso ver, é que não devemos subestimar a capacidade de compreensão dela.

**PALAVRAS-CHAVE:** Walter Benjamin, criança,

experiência.

### THE EXPERIENCE OF BEING A CHILD IN WALTER BENJAMIN

**ABSTRACT:** Over time, several distorted visions have developed over the child and childhood, and some of them go on to the present day. We have, in most cases, a romanticized view of being a child. Therefore, we generally think that she/he (child) is a foreign to the world, too small to understand certain things, besides thinking that she/he only knows how to play. The adult really considers to know the child. However, through the study of the German philosopher Walter Benjamin's works we can understand that the adult usually has a misconception about it. Thus, if we aspire to know the children's universe better we need to give voice to the children, we need to listen to them. In this regard, Benjamin reveals a new vision of being a child, and his greatest teaching, in our view, is that we should not underestimate his/ her capacity for understanding.

**KEYWORDS:** Walter Benjamin, child, experience.

## 1 | INTRODUÇÃO

A seguinte pesquisa intitulada *A experiência de ser criança em Walter Benjamin* tem por objetivo mapear, nas obras do referido autor, a visão de criança que nelas existem. Para atingir tal finalidade foram escolhidas três obras de Benjamin que falam, de modo geral, sobre a criança e a educação, sendo elas *A hora das crianças narrativas radiofônicas* (2015), *Infância berlinense: 1900* (2013) e *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009). No decorrer da pesquisa foi percebido a necessidade de compreender, a priori, a vida do autor para então compreender sua obra, dessa forma, foi acrescentado também, como bibliografia, o livro *Walter Benjamin: uma biografia* (2017) de Bernd Witte. Os livros acima citados nos permitiram observar o quão sensível era o olhar de Benjamin para com o universo infantil. Em vários de seus textos o autor nos mostra uma visão crítica das instituições de ensino que nos permite compreender o quanto esses ambientes eram e ainda são rígidos, punitivos, extenuantes e sem sentido para as crianças. Nesse sentido, podemos dizer que Benjamin vai no contrafluxo da sua época nos descortinando assim uma outra e nova visão do ser criança.

Acreditamos que seja importante ressaltar como a imagem da criança é apresentada em cada uma das obras do referido autor, dessa forma, observamos que na obra *A hora das crianças: narrativas radiofônicas* Benjamin fala para as crianças; já na obra *Infância berlinense: 1900* a criança é a infância do próprio autor; e por fim, na obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* Benjamin nos fala sobre a criança. Através dessas obras, procurou-se entender o que é falar com crianças para o autor, como este fala com elas e quem é, portanto, essa criança para ele.

Consideramos ser de suma importância nos dias atuais encontrar novas formas de enxergar e de entender a infância e o ser criança. O mundo infantil, geralmente em nossos tempos, é silenciado e interpretado de forma um tanto equivocada, as crianças são vistas como seres estranhos e distantes e, o que muito não sabem e que Benjamin através de suas obras nos faz entender, é que precisamos adentrar no mundo delas, dar voz a elas, para assim poder compreender verdadeiramente esse mundo que para nós é estrangeiro.

## 2 | BENJAMIN: VIDA

Segundo Witte (2017) Walter Benjamin (1892-1940) nasceu em Berlim na Alemanha em uma família de comerciantes abastados. Estudou filosofia com o neokantiano Heinrich Rickert. Benjamin em sua juventude, de acordo com Witte (2017), se horrorizou com as péssimas condições em que as crianças eram tratadas nas instituições escolares, dessa forma, ele era um entusiástico defensor da reforma escolar possuindo assim um veemente engajamento pelas causas estudantis. Nessa época Benjamin se ligou a ala radical do Movimento da Juventude, como também, fundou o Espaço de Conversação.

Ao longo de sua vida Benjamin, de acordo com Witte (2017), passou por várias frustrações e decepções, como por exemplo, a morte de seu grande amigo e poeta Heine que se suicidou por desespero diante os horrores da primeira Guerra Mundial, a recusa de sua tese de livre docência, seus amores não correspondidos, suas constantes dificuldades financeiras, que estavam relacionadas ao seu *métier* de intelectual, e suas dificuldades em publicar seus trabalhos.

Acreditamos que seja importante ressaltar que Benjamin vivenciou os horrores da primeira Guerra Mundial, como também, a subida ao poder dos nacional-socialistas e a iminência da segunda Guerra Mundial. Como sabemos esse período histórico foi bastante conturbado e caracterizado por um intenso antissemitismo, mas, nesse cenário, mesmo sendo judeu, Benjamin se arriscou para proteger seus trabalhos lutando por eles mesmo diante a ameaça de sua própria existência.

No final de sua vida as coisas começaram a ficar cada vez mais difíceis. Em 1939 Benjamin foi preso em um campo de triagem e depois enviado ao *camp des travailleurs volontaires* (campo de voluntariado) - conseguindo ser libertado apenas no final desse ano. Após sua libertação, Benjamin, de acordo com Witte (2017), voltou a Paris e decidiu dar sequência na elaboração de um de seus trabalhos, o que nos mostra novamente o quão isso era importante para ele. Entretanto, em 1940 vendo que a situação neste local estava ficando cada vez mais complicada, ele tentou entrar na Espanha ilegalmente, junto com um grupo de fugitivos, através dos Pirineus, mas como nenhum possuía o visto de saída da França todos foram rejeitados na fronteira espanhola. Dessa forma, na noite de 26 para 27 de setembro Benjamin se suicidou em Portbou com uma overdose de morfina. Segundo Witte (2017), ele já havia outras vezes pensado em se suicidar tendo por motivos a situação política da Alemanha, sua condição econômica e também o sentimento de já ter vivido uma vida plena.

Em suma, Benjamin lutou por aquilo que acreditava mesmo sob condições desfavoráveis. Seus trabalhos eram tudo o que mais lhe importava. Para ele, a nosso ver, as instituições de ensino têm de ser reformadas, já que, devem ser o *locus* de emancipação e não de reprodução. Dessa forma, os estudantes devem ser vistos de uma forma diferente pelos adultos, precisam ser ouvidos por eles, já que, tem muito a ensiná-los. Nesse sentido, acreditamos que Benjamin defende a ideia de que tanto as crianças como os jovens possuem a capacidade de compreender e refletir sobre o mundo que os cercam.

### 3 | O SER CRIANÇA EM BENJAMIN

Após essa contextualização que, a nosso ver, é de suma importância, discutiremos o conceito de experiência para esse autor. Segundo Larrosa (2002), experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e que ao nos passar nos forma e nos transforma. Nesse sentido, podemos afirmar que a experiência é algo particular/subjetivo, irrepetível e imprevisível. A experiência nos afeta de algum modo,

nos deixa marcas, portanto, não somos mais os mesmos depois de passar por ela. Benjamin em seu texto *Experiência e pobreza (1987)* afirma que já em sua época as ações da experiência estavam em baixa, ou seja, as pessoas estavam cada vez mais pobres nesse sentido. Suas considerações são muito atuais, já que, como nos diz Larrosa (2002), vivemos em um mundo onde se passam tantas coisas, no entanto, a experiência é cada vez mais rara.

Acreditamos que Benjamin, defendia a concepção de experiência acima explicitada. Dessa forma, em seus programas radiofônicos ele procurou refuncionalizar o rádio dando a ele um caráter formativo e não alienador, já que, problematizava os conhecimentos que transmitia fazendo com que seus ouvintes obtivessem uma visão própria sobre determinado assunto, além de possibilitar que estes fossem “atravessados” por suas experiências. Dessa forma, consideramos que é possível aprendermos com a experiência do outro quando ela, de algum modo, é por nós revivida e incorporada, mas para que isso ocorra, é preciso estar aberto e receptivo ao novo. Nesse sentido, Benjamin em seu artigo *O narrador (1987)* nos diz que podemos compartilhar nossas experiências através da narrativa, bem como, podemos por meio dela intercambiar experiências, entretanto, o mesmo autor afirma que essa arte de narrar, já em seu tempo, estava em vias de extinção.

A fim de compreender mais a fundo essa questão da experiência e da narrativa consideramos que seja importante falarmos, nesse momento, sobre a obra de Benjamin intitulada *A hora das crianças: narrativas radiofônicas (2015)*. Segundo Witte (2017), entre os anos de 1929 a 1932, Benjamin apresentou programas endereçados a crianças e jovens em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt. Acreditamos que o objetivo de suas narrativas era o de apresentar a grande Berlim aos pequenos. O que nos tocou profundamente foi o fato de que mesmo vivendo em um clima de tristezas, devastações, conflitos e perseguições, Benjamin procurava apresentar às crianças o que havia de belo em sua cidade natal, narrando suas experiências acerca do quão maravilhoso é ser berlinense. Todavia, ele também se preocupava em “apresentar” o mundo as crianças como ele é de veras: se por um lado há maravilhas, por outro há guerras e conflitos. A nosso ver, esse lado “sombrio” da humanidade é velado as crianças, na maioria das vezes, em nossa sociedade nos dias atuais. Benjamin, ao contrário, acreditava que esse lado deve ser mostrado a elas também. Vejamos a citação a seguir:

Talvez seja aí que tenham se enganado. As crianças querem evidentemente conhecer tudo. E se os adultos só mostram a elas o lado bem comportado e correto da vida, elas logo vão querer conhecer o outro lado por si mesmas. (BENJAMIN, 2015, p. 98-99).

Portanto, consideramos que seja necessário narrar aos pequenos os dois lados da vida. Acreditamos que, o autor em questão, via o adulto como mediador entre a criança e o mundo, sendo ele, através das experiências que já teve, o apresentador



da vida a elas.

As narrativas radiofônicas de Benjamin, a nosso ver, eram realizadas em forma de diálogo no sentido de que ele estimulava seus ouvintes a pensarem sobre determinados assuntos, para que, ao final do programa pudessem formar uma concepção própria sobre o tema discutido. É nesse sentido que dissemos acima que Benjamin deu ao rádio um caráter formativo e não alienador. Portanto, acreditamos que essa forma de apresentar seus programas está muito relacionada com o conceito de formação de Theodor Adorno. Segundo esse sociólogo, a formação se dá por meio da discussão e problematização de conceitos, em que, cada indivíduo, a partir disso, desenvolve uma ideia/concepção própria acerca de um determinado assunto. Vejamos a citação a seguir:

[...] a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito. (ADORNO, 1955, p. 80).

Portanto, consideramos que nos programas radiofônicos de Benjamin há elementos formativos tal como entende Adorno, já que o autor problematiza os conhecimentos discutidos, bem como estimula sempre seus ouvintes a procurarem saber mais sobre as temáticas. Dentre alguns exemplos, podemos citar o programa em que Benjamin fala sobre a autêntica história das bruxas. O autor, nesse programa, desconstrói toda uma visão de bruxas transmitida, geralmente, às crianças, além disso, ao final indica a leitura de *Macbeth* de Shakespeare: “Mas se vocês quiserem um esboço rápido, de certo modo uma introdução à vida das bruxas, então vocês devem se dedicar à leitura da peça “Macbeth”, de Shakespeare.” (BENJAMIN, 2015, p. 133). No programa sobre os Ciganos, Benjamin indica a leitura da *Canção dos Ciganos* de Goethe afirmando que esta lhe trará conhecimentos a mais acerca da temática explorada. Deste modo, consideramos que o autor acreditava no potencial de compreensão das crianças, estas podem e devem saber de tudo e, nesse sentido, elas conseguem sim ler clássicos como Shakespeare e Goethe. Assim sendo, podemos concluir que Benjamin:

[...] pretendia utilizar o aparato da reprodução técnica para se contrapor ao “crescimento desmedido de uma mentalidade de consumidores”, estimulando o ouvinte à produção independente através da forma dos programas. Um rádio assim refuncionalizado, transformado em *medium* dialógico, deveria essencialmente ultrapassar a “separação entre realizador e público”, tornando-se com isso o modelo de uma nova “arte popular”. (WITTE, 2017, p. 93 *apud* TIEDEMANN; SCHWEPPENHÄUSER, 1972-1982, p. 1506-1507 e 638).

Como vimos acima, o autor, em seus programas, estimulava os ouvintes a pensarem de forma independente. O que nos chamou muito a atenção foi o fato dele realmente estabelecer um diálogo com as crianças nesse espaço. Benjamin procurava

pensar como seu público. Nesse sentido, em várias perguntas endereçadas às crianças ele, tentando pensar como elas, acabava respondendo com base no que acreditava que seria a resposta dada. Podemos observar esse diálogo no programa sobre Nápoles no qual Benjamin diz:

Quando alguém fala em Nápoles, no que vocês pensam imediatamente? Eu acho que no Vesúvio. Será que vocês vão ficar muito chateados se hoje eu não contar nada sobre o Vesúvio? [...] (BENJAMIN, 2015, p. 217).

Enfim, em seus programas o autor realmente procurava estabelecer um diálogo com seu público, sempre acreditando no potencial das crianças em refletir sobre a realidade que as cercam. Além do diálogo, outra característica veemente dos programas de Benjamin é a narrativa. Podemos afirmar que a importância que ele dava ao ato de narrar histórias está relacionada à mãe. Vejamos a citação a seguir:

A ternura com a qual o filho relembra a sua relação infantil com a mãe se intensifica pelo fato de que ele atribui a ela os poderes arcaicos do contador de histórias, a capacidade de transmitir experiências e curar doenças, da qual ele faz luto no ensaio "O narrador", de 1936, considerando-a como há muito tempo perdida na modernidade. (WITTE, 2017, p. 16).

Portanto, ao observarmos a citação acima podemos perceber que as narrativas estão ligadas à capacidade de curar e de transmitir experiências. Nesse sentido, concluímos que narrativa e experiência estão intrinsecamente relacionadas em Benjamin. Por fim, podemos afirmar que é por este motivo também que os programas radiofônicos desse autor contribuem para a formação dos ouvintes.

Na obra de Benjamin discutida acima falamos sobre a relação desse autor com as crianças e jovens em seus programas radiofônicos, como também sobre os conceitos de narrativa e experiência. Levantaremos agora os pontos que, para nós são mais importantes, do livro de Benjamin intitulado *Infância berlinense: 1900 (2013)*. Neste livro o autor nos conta a sua experiência como criança. De acordo com Witte (2017), Benjamin terminou esse trabalho provisoriamente em 1932, entretanto, ele só foi publicado como livro em 1950 em uma edição organizada por Theodor Adorno.

Podemos afirmar que o assunto mais recorrente nesta obra é sobre a instituição escolar e seu caráter extenuante. No texto intitulado *A febre* podemos observar a visão de Benjamin acerca da escola de sua época. O autor relata que em sua infância ficava doente muitas vezes e, dessa forma, tinha que faltar das aulas para se recuperar. Vejamos a citação a seguir:

Imperceptivelmente, tal como a princípio se tinha insinuado em mim, a doença ia-se embora. Mas quando eu já estava pronto para esquecê-la de vez, recebia dela uma última saudação na caderneta de notas. Nela vinham assinaladas em rodapé as aulas a que eu tinha faltado. Essas não me pareciam, de modo algum, horas cinzentas e monótonas como aquelas a que assistira, mas perfilavam-se como as fitas coloridas ao peito dos inválidos. Na verdade, a anotação "Faltou a cento e



setenta e três horas de aula” era, aos meus olhos, a imagem viva de uma longa fila de condecorações. (BENJAMIN, 2013, p. 91).

A citação acima nos faz perceber como a instituição escolar, para uma criança, era enfadonha. As horas das quais Benjamin havia faltado, não haviam sido horas cinzentas e monótonas como as horas de aula assistidas por ele. Enfim, essas horas que na visão da escola foram “perdidas” eram para Benjamin motivo de condecorações. Essa visão do autor acerca do ambiente escolar é bem atual, pois, muitas crianças ainda possuem essa visão nos dias de hoje, já que, na maioria das vezes, elas não sentem-se atraídas por esse espaço. Podemos observar essa questão no texto intitulado *Biblioteca escolar*. Nele Benjamin fala acerca dos livros distribuídos na escola, que segundo ele poderiam ser:

[...] reconfortantes ou aterrorizantes, monótonos ou excitantes, nada acrescentava ou diminuía a sua magia. Pois esta não dependia do seu conteúdo, estava toda naquele quarto de hora que me garantia e me fazia suportar o sacrifício da **árida vida escolar**. (BENJAMIN, 2013, p. 151-152, grifo nosso).

Podemos observar na citação acima como a escola era entediante na maior parte do tempo. Benjamin utiliza a palavra “árida” para descrevê-la, ou seja, a instituição escolar não era um ambiente favorável para a aprendizagem e é nesse sentido que dissemos que as crianças não se sentem atraídas por esse espaço

Enfim, podemos concluir que o ambiente escolar aos olhos de Benjamin, era enfadonho, cansativo, monótono, punitivo, desinteressante, árido, sem sentido e, a nosso ver, um local docilizado, como diria Foucault. Acreditamos que essa visão ainda está presente nos dias atuais, as crianças não são ouvidas, respeitadas e vistas em sua singularidade, a escola ainda não é um espaço de emancipação, mas sim de reprodução. Acreditamos que a escola, nesse sentido, sob a perspectiva de Benjamin, deve ser um lugar de diálogo, um lugar onde se possa pensar com o outro para, dessa forma, chegar a desenvolver novas interpretações/visões sobre o mundo ao nosso redor.

O livro *Infância berlinense: 1900* além de nos mostrar uma visão crítica sobre a educação nos mostra também algumas características do ser criança e da infância. Através dele, podemos observar o quão importante eram os livros para Benjamin. No texto denominado *A febre* podemos observar essa questão da leitura. Nele, o autor diz que ficava muitas vezes doente, como já falamos acima, e nesses momentos as pessoas a sua volta o proibiam de ler. Em suas palavras:

A minha cama, normalmente o lugar da mais recatada e tranquila existência, ganhava agora foros de lugar público de prestígio. Deixava de ser, por muito tempo, o território de atividades secretas à noite: a leitura ou o meu jogo das velas. Debaixo da almofada não estava agora o livro que todas as noites, na velha tradição das proibições, lá enfiava, recorrendo às minhas últimas forças. (BENJAMIN, 2013, p. 88)

Com base na citação acima podemos perceber que os livros faziam parte da vida do autor e como a leitura era algo importante para ele, portanto, o amor pelos livros é uma característica do ser criança neste autor. Outro ponto que nos chamou a atenção nessa citação foi a solidão. A nosso ver, na maioria das memórias da infância de Benjamin ele está sozinho e as “atividades secretas à noite”, como ele mesmo disse, só eram realizadas quando as pessoas não estavam por perto. Portanto, consideramos que a brincadeira, no autor, está relacionada à solidão. Outra característica do ser criança que encontramos nesse livro é a imaginação. Vejamos a citação a seguir:

A medição da temperatura cansava-me. Depois disso, gostava de ficar sozinho para me dedicar às minhas almofadas. Num tempo em que as colinas e os montes não me diziam ainda muito, já me eram muito familiares os cumes das almofadas. Havia uma cumplicidade que me ligava às forças que os fizeram nascer. Assim, por vezes dispunha-as de modo a fazer nascer nessa parede montanhosa uma gruta. Rastejava lá para dentro, puxava a coberta por cima da cabeça e voltava o ouvido na direção dessa garganta escura, alimentando de vez em quando o silêncio com palavras que regressavam em forma de histórias. Outras vezes, os dedos entravam no jogo e representavam também uma cena; ou então brincavam às lojas, e por trás do balcão formados pelos dedos médios, os mínimos acenava afanosamente ao freguês que era eu próprio. (BENJAMIN, 2013, p. 89-90).

Como vimos acima a imaginação faz parte do ser criança em Benjamin. Veremos também mais adiante na obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009) que a imaginação é a condição para que a brincadeira ocorra. Acreditamos que o amor por histórias também é característico da criança de Benjamin. Esse amor, segundo ele, foi desenvolvido por sua mãe. No texto intitulado *A febre* podemos observar como o autor ansiava por ouvir histórias. Vejamos a citação a seguir:

A forte torrente que as enchia atravessava o próprio corpo, arrastando consigo os sintomas da doença como despojos à deriva. A dor era um dique que só a princípio resistia à narrativa; mais tarde, quando esta ficava mais forte, era engolida pelo abismo do esquecimento. As carícias preparavam o leito dessa torrente. Eu gostava delas, porque da mão da mãe gotejavam já as histórias que depois iria ouvir de sua boca. Foram elas que me revelaram o pouco que vim a saber sobre a minha família. Evocava-se a carreira de um antepassado remoto, as regras de vida do avô, como se me quisessem fazer ver que seria precipitado abdicar, por uma morte prematura, dos grandes trunfos que a minha linhagem me punha na mão. (BENJAMIN, 2013, p. 89).

Portanto, podemos afirmar que a importância que Benjamin dá à experiência e à narrativa está relacionada a sua mãe, de certa forma.

Na obra discutida acima falamos sobre a visão que Benjamin possuía enquanto criança acerca da instituição escolar, bem como sobre as características mapeadas no livro, do ser criança neste autor. Portanto, a obra acima explicitada nos mostra a experiência de ser criança de Benjamin.

Passaremos agora à discussão do livro, do autor em questão, intitulado *Reflexões*

sobre a criança, o brinquedo e a educação (2009). Os ensaios que o compõem foram escritos entre os anos de 1913 a 1932. Começaremos a falar, a priori, sobre a questão dos brinquedos. Em seu texto intitulado *Velhos brinquedos. Sobre a exposição de brinquedos no Märkische Museum*, Benjamin afirma que a produção dos brinquedos era realizada, no início, em diversos lugares. Nesse sentido, era possível encontrar brinquedos em oficinas de marcenaria, em oficinas de ferragens e até mesmo na confeitaria. De acordo com o texto *História Cultural do brinquedo* foi somente no decorrer do século XVIII que começou a surgir o anseio de criar uma indústria própria para a fabricação de brinquedos. Benjamin problematiza a indústria de brinquedos. Segundo ele, o que esta produz, muitas vezes, é aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo sem levar em consideração as exigências das crianças em relação a este:

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos - material ilustrado, brinquedos ou livros - que devem servir às crianças é insensato. Desde o Iluminismo isto é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua fixação pela psicologia impede-os de perceber que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. [...] estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um mundo pequeno inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças [...]. (BENJAMIN, 2009, p. 103-104).

Com base na citação acima podemos afirmar que os adultos possuem uma visão equivocada da infância. Assim acreditamos que para tentar compreender a criança se faz necessário entrar no mundo dela, se faz necessário ouvi-la. Benjamin, ainda em seu texto denominado *História Cultural do brinquedo*, continua desconstruindo as visões distorcidas que possuímos, muitas vezes, acerca do universo infantil. Ele afirma que ao contrário do que pensávamos é a criança quem determina a brincadeira e não o brinquedo. Nesse sentido, acreditamos que a brincadeira está intrinsecamente ligada, neste autor, à imaginação. Em suas palavras: “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda.” (BENJAMIN, 2009, p. 93). Portanto, podemos afirmar que é a criança que define do que quer brincar e ao brincar faz uso da imaginação.

Segundo Benjamin (2009), existem alguns brinquedos autênticos que podem estimular sim a imaginação. No texto em questão ele nos dá como exemplo a o arco, a roda de penas, a pipa e a bola. Entretanto, como já vimos acima, os brinquedos produzidos pelos adultos, na maioria das vezes, fogem ao que de fato as crianças concebem como brinquedo. Benjamin então nos alerta dizendo que:

[...] quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. (BENJAMIN, 2009, p. 93).

É preciso, portanto, a nosso ver, estar atento, para saber se realmente o que nos é apresentado como brinquedo o é de fato.

O autor nos fala também, em seu texto *Velhos brinquedos. Sobre a exposição de brinquedos no Märkische Museum*, sobre o brincar, nos mostrando a relação que este pode ter com a criança e o adulto. Vejamos:

Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. **Não há dúvida que brincar significa sempre libertação.** Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e livros infantis passaram a despertar após o final da guerra. (BENJAMIN, 2009, p. 85, grifo nosso).

Como podemos observar na citação acima, as crianças ao brincar, criam um mundo próprio, criam um pequeno mundo inserido no grande. Já os adultos, a nosso ver, ao brincar reproduzem o mundo real de forma miniaturizada. Entretanto, ambos fazem da brincadeira uma libertação.

Além de todas as temáticas já abordadas acima, o livro em questão nos fala também sobre a relação da criança com os livros. No texto intitulado *Visão do livro infantil* podemos observar essa relação. Vejamos a citação a seguir:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoistas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre os tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. (BENJAMIN, 2009, p. 69).

Com base na citação acima e de acordo com nossa compreensão, podemos afirmar que a criança ao ler entra na história, participa desse mundo.

O texto de Benjamin intitulado *Velhos brinquedos. Sobre a exposição de brinquedos no Märkische Museum* também nos faz refletir sobre o paradoxo que existe, muitas vezes, na relação adulto-criança. Os adultos querem que as crianças sejam sujeitos completos, no entanto, escondem grande parte das coisas delas. Dessa forma, se queremos que as crianças se tornem sujeitos completos, elas devem saber de tudo, devem conhecer, também, o lado obscuro da humanidade. É nesse sentido que acreditamos que Benjamin diz que “A criança exige do adulto uma representação

clara e compreensível, mas não ‘infantil’”. (BENJAMIN, 2009, p. 55).

Por fim, consideramos que seja importante falar sobre o texto do autor intitulado *Programa de um teatro infantil proletário* contido também no livro em questão. Asja, conforme esse texto, em 1918 criou uma companhia de teatro infantil em Orel, Rússia. Entretanto, após dez anos ela planejou dar continuidade a essa sua companhia em Berlim. Foi Benjamin que escreveu o programa desse teatro procurando dar um embasamento teórico. A segunda versão escrita por ele ficou conhecida então como *Programa de um teatro infantil proletário*. Esse texto nos mostra a importância que esse teatro tem para a formação das crianças provenientes da classe do proletariado. Nele, o autor faz uma crítica à educação burguesa:

[...] no clube infantil nenhum diretor poderia sustentar-se se quisesse empreender a tentativa genuinamente burguesa de influir sobre as crianças, de maneira imediata, enquanto “personalidade moral”. [...] A coletividade das próprias crianças encarrega-se de executar os inevitáveis ajustes e correções morais. (BENJAMIN, 2009, p. 114-115).

Na citação acima podemos observar novamente a visão de Benjamin acerca da educação burguesa. Essa educação, de acordo com nossa compreensão, possui hierarquias e é também punitiva. O autor nos propõe então, através desse texto, uma educação totalmente diferente que, para nós, dá voz às crianças. Nessa educação adultos e crianças tanto aprendem como ensinam.

Por fim, consideramos que a obra de Benjamin discutida acima nos proporciona compreender melhor as visões distorcidas que, muitas vezes, o adulto tem com relação à criança, como também nos proporciona compreender melhor a história dos brinquedos, a relação da brincadeira com a imaginação, o brincar, a relação da criança com os livros e a educação.

#### 4 | CONCLUSÃO

Acreditamos que todas as obras de Benjamin, acima explicitadas, contribuem para que formemos uma nova concepção de infância e do ser criança. Para este autor, ao contrário do que muitos adultos pensam, as crianças possuem a capacidade de compreender e refletir, criticamente, sobre o mundo ao seu redor. Dessa forma, não devemos subestimá-las. Portanto, a nosso ver, esse é o maior ensinamento que as obras de Benjamin nos trazem.

Nosso objetivo, nesse momento, é descrever as conclusões a que chegamos sobre a relação de Benjamin com as crianças. Nesse sentido, concluímos que o falar com crianças, nesse autor, é narrar o mundo e tudo que há nele a elas. É vê-las como integrantes da sociedade. Para Benjamin, de acordo com nossa compreensão, a fala com as crianças se dá por meio do diálogo. O adulto deve procurar pensar como elas. Concluímos que para este autor a criança é aquela que se encanta e questiona o mundo ao seu redor, é aquela que possui a capacidade de compreender a realidade

que a cerca.

Além de refletir sobre a relação de Benjamin com as crianças, mapeamos também algumas características do ser criança para ele. Concluímos, dessa forma, que a leitura é a característica mais veemente do ser criança para este autor. Os livros faziam parte de sua vida, como já vimos acima. Portanto, a nosso ver, a criança, em Benjamin, é leitora. O amor por histórias, a brincadeira e a imaginação também são características dos pequenos. Observamos que na maioria das memórias de infância do autor, ele está sozinho, como também sempre que brincava, logo a solidão, de acordo com nosso entendimento, também é característica da infância e do ser criança em Benjamin.

Por fim, acreditamos que a leitura das obras desse autor é de suma importância para os educadores atuais, já que nos permite, como já dissemos, desenvolver uma concepção mais crítica sobre a criança e a educação. Dessa forma, podemos afirmar que na perspectiva de Benjamin, a nosso ver, a escola deve ser um *lócus* de formação e de emancipação. O diálogo, nesse sentido, deve ser estimado. Portanto, seguindo o caminho desse autor acreditamos que nós educadores podemos contribuir para que a instituição escolar seja deveras um ambiente onde se possa pensar com o outro, um ambiente em que o pensar autêntico seja estimulado.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Televisão e formação. In:\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1955, p. 75-95.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças narrativas radiofônicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In:\_\_\_\_. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre a literatura e história da cultura**. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:\_\_\_\_. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Editora Autores Associados, nº 19, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002.

WITTE, Bernd. **Walter Benjamin: uma biografia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



## A GEOPOLÍTICA DOS ESTADOS UNIDOS NA “DOCTRINA TRUMP” E A ORDENAÇÃO MUNDIAL

### Matheus Seiji Bonfim Takiuchi

Licenciado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Unesp) no campus da Faculdade de Ciências e Tecnologias e bacharelado na Unesp no campus Experimental de Ourinhos/SP  
Natural de Santa Fé do Sul/SP

**RESUMO:** A partir da ascensão de Donald Trump ao cargo presidencial dos Estados Unidos, o país passou a apresentar grandes mudanças nas suas ações no que tange a sua política externa. Tendo em vista que no governo anterior de Barack Obama, a geopolítica estadunidense adotava uma postura baseada mais na diplomacia e no multilateralismo, agora no atual governo, o que está em evidência é a ascensão do nacionalismo conjuntamente com o protecionismo baseados ainda em uma visão realista das Relações Internacionais, cujo o próprio documento base para a segurança nacional do país alega que nesta gestão a geopolítica está assentada no *principled realism* (UNITED STATES OF AMERICA, 2017). Tal alteração no curso do perfil da política externa estadunidense decorre da visão de Trump de que os Estados Unidos destinam demasiadamente recursos para custear e manter a posição de “arbitrário” nas Relações Internacionais. Esta alegação pode ser encontrada em seu discurso de

posse, onde também responsabiliza imigrantes de “apanhar” empregos dos cidadãos norte-americanos, ao mesmo tempo que se posiciona “antiglobalização” (não é objetivo deste trabalho entrar na discussão se existiu de fato uma globalização (HIRST et al., 1998)), pois Trump associa a “globalização” ao aumento dos fluxos migratórios e a evasão das indústrias nacionais para outros países (FINGUERUT, 2016).

**PALAVRAS-CHAVE:** geopolítica, protecionismo, Estados Unidos, ordem mundial.

### THE UNITED STATES GEOPOLITICS IN THE “TRUMP DOCTRINE” AND WORLD ORDER

**ABSTRACT:** From the rise of Donald Trump to the presidential post of the United States, the country began to present major changes in its actions regarding its foreign policy. Given that in the previous administration of Barack Obama, the American geopolitics adopted a position based more on diplomacy and multilateralism, now in the current government, what is in evidence is the rise of nationalism along with protectionism based on a realistic view of International Relations, whose country's own national security document claims that geopolitical management is based on principled realism (NSS, 2017). Such a change in the profile of US foreign policy stems from Trump's

view that the United States allocates too much resources to fund and maintain the position of “arbitrary” in International Relations. This claim can be found in his inaugural address, where he also blames immigrants for “picking up” jobs of American citizens, while at the same time positioning himself “anti-globalization” (it is not the goal of this paper to enter into the discussion if there is in fact a globalization (HIRST et al., 1998)), as Trump associates “globalization” with increasing migratory flows and the evasion of national industries to other countries (FINGUERUT, 2016).

**KEYWORDS:** geopolitics, protectionism, United States, world order.

## 1 | INTRODUÇÃO

No dia 9 de novembro de 2016 o sistema eleitoral dos Estados Unidos elegeu para o cargo presidencial o republicano Donald Trump amealhando 279 colégios eleitorais, sendo uma ocorrência inesperada pelo fato da grande maioria das pesquisas apontarem para a vitória de Hillary Clinton do Partido Democrata, que obteve 218 colégios.

Trump foi fruto, principalmente, de uma grande insatisfação da população com a política tradicional do país, por ser um *outsider*, o presidente conquistou grande parcela dos eleitores com seu discurso adverso ao establishment, caracterizando por defender uma diretriz nacionalista e protecionista. Além disto, há diversos outros fatores que foram responsáveis pela eleição de Trump, como o próprio sistema indireto de voto, o contexto de *Tea Party* (ANDRÉ, 2016), o bloco unificado e consistente de eleitores do Partido Republicano (GOLDFARB, 2016) e como também os escândalos veemente noticiados envolvendo Hillary dias antes à eleição, e neste caso há indícios já de estratégias geopolíticas usufruídas pela equipe de Trumo, no qual existem investigações com o intento de encontrar evidências que apontam interferência russa. Todavia, há um concreto consenso de vários autores (ANDRÉ, 2016; FINGUERUT, 2016; MIELNICZUK, 2017) que o principal fator para a eleição do republicano foi de fato o descontentamento de boa parte da população, e em especial da classe média branca, com os candidatos tradicionais que não visem obstruir temas progressistas que auxiliam na sobrevivência das minorias.

Trump foi eleito em um contexto que não encontra-se desassociado da sua eleição, no qual é possível observar um cenário mundial onde há ainda altas taxas de fluxos migratórios, ao mesmo passo que há uma maior dinamização das tecnologias de comunicação e transporte, isto é, hoje há uma grande presença da transnacionalização em vários âmbitos. Análogo à isto, está a crescente promoção de nacionalismos em vários países, principalmente, em resposta desta grande onda migratória, de modo que surgiu simultaneamente a aversão aos estrangeiros que migram, devido ao pensamento disseminado que os imigrantes são responsáveis pelo aumento do desemprego, pobreza e violência no país (SILVA, 2017).

Ainda é possível apontar neste contexto mundial, a ameaça da China à



hegemonia estadunidense, sobretudo com a posição do governo atual em mitigar o direcionamento de recursos para a solução de questões multilateralistas, pois com esta postura, os Estados Unidos permitem algumas “lacunas” de influência que podem ser preenchidas pela China, a segunda maior potência global (TROYJO, 2016). A Rússia é tida também como outra potencial adversária para a liderança norte-estadunidense, sobretudo pela sua proximidade com o *Heartland* (“[...] núcleo basilar da grande massa eurasiática que coincidia geopoliticamente com as fronteiras russas [...]” (MELLO, 1999, página 45)), além de que a Rússia continua sendo portadora de capacidade militar e econômica considerável. Esta conjuntura está presente em um dos trechos de Bandeira (2009) em seu livro no momento em que alega:

*A China emergiu como potência econômica, política e militar cada vez mais poderosa. E a Rússia, como sucessora jurídica, herdou todo o poderio bélico da extinta União Soviética, que não fora, militarmente, derrotada na Guerra Fria, recuperou-se, beneficiada, em larga medida, pela alta dos preços de energia e matérias primas (p. 24)*

A hipótese considerada nesta análise será de que as alterações apresentadas acerca da política externa estadunidense pela doutrina Trump produzem uma gama de efeitos na ordenação mundial levando em conta sua recusa em sustentar processos e acordo multilaterais, sendo simultâneo um aprofundamento de conflitos ou a propagação de novos. Além de que o trabalho também sustenta a concepção de que já está evidente, que o atual governo conduzirá o país com base em três principais premissas: nacionalista, protecionista e realista.

## 2 | JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA

Sendo o objetivo da Geopolítica a “[...] formulação das teorias e projetos de ação voltados às relações de poder entre os Estados e às estratégias de caráter geral para os territórios nacionais e estrangeiros [...]” (COSTA, 1992, p. 16) é diametralmente plausível atribuir ampla importância para o estudo do projeto e sua execução apresentado pelo governo Trump, além de que os Estados Unidos é a maior potência hegemônica atualmente das Relações Internacionais, isto significa que qualquer mudança nas suas ações terá rebatimentos neste cenário mundial.

Outro ponto fundamental para ser discutido é o preocupante cenário mundial da ascensão de governos similares a de Trump (baseados nos conceitos de protecionismos e nacionalismos), e que não podemos desassociá-los decorrente de duas questões. Primeiro, a eleição de Trump pode servir como exemplo e suscitar a ascensão de governos ultranacionalista ao redor do mundo (VENTURA, 2017), o que, já mencionado neste texto, está de fato ocorrendo; e segundo, este trabalho defende que boa parte da ascensão destes tipos de governos são em respostas do grande aumento do fluxo migratório pelo mundo, tendo em vista que grande parcela das populações “nativas”

dos países que mais recebem estes contingentes de imigrantes apresentam aversão a estes, o que acarreta que esta parcela de eleitores sejam “atraídos” pelos discursos daqueles candidatos que defendem políticas favoráveis às imigrações.

Importância ressaltada ainda mais pelo fato de existir certa “carência” de pesquisas e trabalhos aprofundados acerca da política externa no governo Trump. Portanto, este trabalho auxiliará com sua análise para compreender em que se assenta as ações do governo Trump.

E por fim, este trabalho considerará o esforço de averiguar, com base em evidências e ações do governo Trump, ao mesmo tempo apoiado em referências de autores consolidados que analisaram cenário análogos, a questão essencial de que se encontramos ou não em um declínio do estado hegemônico, sendo, simultaneamente, a ascensão de outra potência, como ocorreu com o império romano e o governo inglês.

## 2.1 A METODOLOGIA UTILIZADA

A metodologia estará assentada em revisão bibliográfica conceitual como também investigativa, de modo que será necessário providenciar veracidade as evidências no que tange as ações de Trump. Esta revisão consistirá em sua maioria artigos de periódicos, publicações em eventos e sites de notícias, tendo em vista que o tema da proposta pode ser considerado extremamente recente e que encontra-se em curso. Contudo, livros aprofundados conceitualmente também participarão da elaboração das análises, tais como as contribuições de Wanderley Messias da Costa (1992) em relação ao conceitos clássicos da geopolítica, ao mesmo tempo que o trabalho espelhará as análises com base em suas premissas, de José Luís Fiori (2015) e Giovani Arrighi (1996), sobretudo para o segmento do trabalho que retratará a formação dos Estados Unidos, e da mesma forma que esta pesquisa se utilizará de autores que tiveram forte influência na geopolítica estadunidense como o geoestrategista Nicholas Spykman e o oficial da marinha norte-americana Alfred Mahan (MELLO, 1999; FERREIRA, 2017), e dentre outros diversos pensadores que contribuíram para o entendimento da postura geopolítica do atual governo estadunidense.

## 3 | A GEOPOLÍTICA ESTADUNIDENSE NO GOVERNO TRUMP

Com o seu típico comportamento midiático, Trump sempre deixou claro as suas intenções para a política externa. Trump faz parte dos defensores neoconservadores que acreditam que os Estados Unidos demandam esforço e investimentos excessivos para custearem os sistemas políticos e econômicos mundiais, financiando recursos para aliados que não retribuem e prejudicando o desenvolvimento do balanço da economia norte-americana (ALVES; THUDIUM, 2017). Deste modo, Trump deverá guiar o seu governo até o fim do seu mandato com a retomada da ideologia nacionalista e não deixando ser, ao mesmo tempo, xenófoba, além de apresentar um semblante isolacionista com o seu slogan *America First*, apesar de que este último aspecto

seja discutível, pois Trump, por meio já de algumas ações, denotou que interferirá nas Relações Internacionais quando este considerar necessário para prevalecer os interesses do país (ALVES; THUDIUM, 2017). Trump também “externaliza” os fatores da desaceleração da economia norte-americana ao afirmar que a grande população imigrante presente no país desencadeia variáveis que prejudicam a vida dos “norte-americanos”. No discurso de abertura do seu mandato, Trump afirmou:

*For many decades, we've enriched foreign industry at the expense of American industry; subsidized the armies of other countries while allowing for the very sad depletion of our military; we've defended other nations' borders while refusing to defend our own; and spent trillions and trillions of dollars overseas while America's infrastructure has fallen into disrepair and decay. (G1, 2017)*

Trump retirou o país do acordo climático de Paris firmado em 2015 dentre vários países, o presidente reiterou que o acordo prejudica o país limitando a produção de alguns setores da economia estadunidense. Entretanto, recentemente, o presidente afirmou que é possível a ocorrência de um retorno norte-americano ao acordo. Em outubro de 2017, os Estados Unidos retiraram-se da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) por acreditarem que tal organização apresenta uma política adversa aos israelenses em razão das decisões da Unesco em que removem a soberania de Israel sobre a capital Jerusalém e outros locais sagrados. Posteriormente, os Estados Unidos também abandonaram o pacto de imigração da ONU, no qual eles mesmos foram precursores, alegando que o pacto é incompatível com a nova política externa do país. Em 8 de maio de 2018, Trump concretizou a saída do Acordo Nuclear com o Irã, alegando que o Irã descumpriu certos requisitos propostos no tratado. Isto denota um retrocesso no multilateralismo nas Relações Internacionais, como também pode significar uma regressão também no que tange ao impedimento do desenvolvimento da tecnologia nuclear, o que tem a possibilidade também de implicar em uma maior instabilidade e periculosidade nos conflitos futuramente.

Logo no início do seu mandato e com as nomeações dos responsáveis pelos setores de política externa, segurança e defesa, Trump indiciou mais vestígios de como será a sua doutrina para o país. Alves e Thudium (2017) nos apresenta alguns dos principais políticos nomeados pelo presidente:

*Como forma de reforçar ainda mais o elo com as forças armadas, nomeou o general aposentado linha-dura do Corpo de Fuzileiros Navais dos EUA, Jim Mattis, como Secretário de Defesa, bem como o ex-militar e deputado republicano membro do Tea Party, Mike Pompeo, para chefiar a CIA. Para o principal cargo de política externa, Trump escolheu Rex Tillerson, empresário e diretor executivo da multinacional americana de petróleo e gás, ExxonMobil. (p. 11)*

As referidas nomeações reforçam o discurso de Trump nas questões de que seu governo será conduzido a partir de ideias conservadoras e estimulando “discursos de

ódio”, ao mesmo tempo que Trump não será diplomático como Barack Obama, não abstendo-se do uso da força para validar os interesses norte-americanos.

É necessário tecer uma atualização sobre o caso acima, em 13 de março de 2018, Trump demitiu Rex do cargo de Secretário de Estado, renomeando Mike Pompeo, ex-diretor da *Central Intelligence Agency* (CIA). Trump alega que Rex estava tomando posturas que o incomodavam, simultâneo às críticas de Rex às medidas externas que Trump estava adotando, dentre elas, não agradou a Trump que Rex aconselhasse à tentar diálogos para melhorar a relação do país com a Coreia do Norte, como também, a crítica direta de Rex à Trump quando afirma que Trump não entende de conceitos básicos de política externa.

É importante destacar também o texto base para segurança nacional (NSS) que Trump apresentou em dezembro de 2017, uma vez que este texto condiciona algumas estratégias geopolíticas do país. Segundo Agência France-Presse (2017), o documento de 68 páginas foi assentado em quatro pilares: “proteger o povo, o território e o modo de vida americano; promover a prosperidade; preservar a paz mediante a força e impulsionar a influência dos Estados Unidos”. Tal documento ainda foi escrito baseado na premissa *America First* criado pelo presidente, no qual ele defende que os interesses norte-americanos prevalecerão sobre os interesses da comunidade internacional. No documento também foi apontado a Rússia e a China como concorrentes dos Estados Unidos, especialmente por amenizarem a influência dos norte-americanos em certos territórios: “China e Rússia desafiam o poder dos Estados Unidos, sua influência e seus interesses e tentam erodir a segurança e a prosperidade do país”, alegação encontrada no próprio texto. Outra nação alvo do NSS foi a Coreia do Norte, nação que foi considerada como uma ameaça e um regime desonesto, e que precisa ser combatida segundo o governo estadunidense. Por fim, o documento das estratégias de segurança do novo governo não deu enfoque na questão climática como fez Barack Obama, ressaltando somente que os Estados Unidos que priorizará o progresso da sua economia .

Tal documento elaborado pela administração atual não difere dos documentos estratégicos que foram escritos em 1991-1992, sendo mais um indício que o governo Trump não é um desvio integral em relação aos anteriores, sendo, a valer, todos os governos, desde que os Estados Unidos ascenderam ao posto hegemônico mundial no pós-Segunda Guerra, mantenedores do objetivo primordial norte-americano de sustentar sua hegemonia. Deste modo, Armstrong (apud HARVEY, 2004, p. 71) conclui, em relação aos documentos estratégicos no começo da década de 90:

O Plano se destina a levar os Estados Unidos a governar o mundo. O tema declarado é o unilateralismo, mas é em última análise um roteiro de dominação. Ele conclama o país a manter sua superioridade militar irresistível e a evitar que surjam novos rivais capazes de se opor a ele no cenário mundial. Conclama a dominar tanto amigos como inimigos. Não diz que os Estados Unidos têm de ser mais poderosos, ou os mais poderosos, mas que devem ser absolutamente poderosos.

Contudo, é importante ressaltar que a economia neste ano inaugural do governo do presidente Trump prosperou. Segundo Gilboa (2017), “[...] growth reached 2.4%, and industrial productivity went up about 3%. Wall Street investments are up almost a third. At the same time, unemployment fell to 4.3% and inflation to 1.6%.” (p. 3). Portanto, com base nos dados, é possível observar que a índole de empresário do presidente de fato desenvolveu a economia. Este avanço econômico deve-se muito aos cortes de impostos na reforma tributária de Trump em 2017, em que estimulou os variados investimentos. Entretanto, alguns autores defendem que este avanço não é devido somente as medidas do governo atual, sendo resultante de ações de longa data de governos anteriores (GILBOA, 2017; KOYAMA, 2018).

Apesar da postura sempre inflexível e do discurso austero, Donald Trump em seu ano inaugural (20 de janeiro de 2017 – 20 de janeiro de 2018) na presidência não conquistou a concretização da maioria das suas medidas revigoradas durante a sua campanha, isto se deve à falta de apoio do Congresso (boa parte dos políticos que não apoiaram as reivindicações de Trump faziam parte da ala republicana) e também de impasses judiciais (MELLO, 2017). O muro que seria levantado na fronteira dos Estados Unidos com o México que Trump prometeu, teve pouco avanço por falta da liberação de verba para a construção por parte do Congresso (MELLO, 2017), ficando estagnado na fase de planejamento apenas. As tentativas de acabar com sistema de saúde Obamacare, que permiti que parte vulnerável da sociedade norte-americana consiga o acesso a tratamentos de doenças e serviços básicos de saúde, também não vingaram-se, e de novo por ausência de apoio no congresso à Trump . As medidas catalisadoras do veto anti-imigração de Trump tiveram várias versões antes de serem decretadas, contudo, ainda sofrem contestações (MELLO, 2017).

Considerada a maior vitória no primeiro ano de governo de Trump por diversos autores, a reforma tributária aprovada pelo senado em dezembro de 2017 foi o maior corte de impostos pelo governo das últimas três décadas. A reforma foi bastante criticada pelos opositores, principalmente por causa de que os cortes beneficiariam quase que somente as grandes empresas e muito pouco a população de classes médias e baixas . Segundo Stokes (2018): *Nearly half — 47 per cent—of his proposed US\$6.2 trillion in tax cuts will be enjoyed by the top 1 per cent of earners, amounting to additional income of almost US\$3 trillion over a ten-year period.* (p. 149).

Decorrido um ano de presidência no dia 20 de janeiro de 2017, Trump apresentou a menor taxa de aprovação no primeiro ano de mandato entre todos os presidentes eleitos, com média de 39% de aprovação.

A partir da exposição sintética das ações do governo Trump em seu primeiro ano, é plausível analisá-lo comparando à leituras de análises de outros autores, mesmo que análises deferidas em outros momentos da história geopolítica estadunidense. Como Harvey (2004) que aponta que o fator principal para o arrefecimento da hegemonia estadunidense na virada do século é o “[...] emprego desequilibrado do

capital financeiro como meio de afirmar a hegemonia.” (p. 65). Pois, a capacidade de absorção do capital por seus mercados consumidores, e em especial, o leste asiático, não é ilimitado. Aqui entra, talvez, uma questão assaz basilar como norteadora das novas estratégias geopolíticas de Trump, tendo em vista que Arrighi (apud HARVEY, 2004) também assinala que o fim dos impérios sempre estiveram relacionados com a financeirização sem precedentes do Estado líder. Embora, as alegações feitas aqui são somente em teor hipotético, a decisão de Trump de mitigar a financeirização do sistema pode ser explicado com base nos pressupostos de Arrighi. Isto é, o protecionismo elencado e a recusa do governo atual em disponibilizar montantes para sustentar acordos multilaterais podem ser frutos deste prelúdio apontado por Arrighi. O governo Trump seguindo ou não as ideias de Arrighi ou David Harvey, algumas posturas da atual gestão está em consonância com as análises dos dois autores.

Para mais, é possível observar no início do século também movimentos “antiglobalização” e aversão ao complexo Wall Street-Tesouro-FMI, isto é, a ordem atual vigente, principalmente países do continente asiático e da América Latina, no qual nomearam tal postura com a finalidade de salvaguarda-se do capitalismo predatório (HARVEY, 2004). Estes fatos conjuntamente colocam em questão se atualmente estamos na fase de declínio de um *hegemon*, isto soma-se a eminente ascensão chinesa, que é tida como o principal país para substituir o posto hegemônico dos Estados Unidos.

O Quadro 1 a seguir expõe as principais intervenções de Trump em seu primeiro ano no cargo presidencial:

	Principais Ações
Política Externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abandono do Acordo “TPP” (23/1/2017);</li> <li>• Relações duvidosas e aprofundadas com a Rússia;</li> <li>• Inflamadas relações com a Coréia do Norte;</li> <li>• Abandono do acordo climático de Paris (1/6/2017); e</li> <li>• Reconhecimento de Jerusalém Como Capital de Israel (6/12/2017).</li> </ul>
Política Interna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inúmeras demissões e renúncias dentro do atual governo (à exemplo de Michel Flynn, Rex Tillerson, Steve Bannon, e dentre outros)</li> </ul>
Economia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforma Tributária (20/12/2017); e</li> <li>• Taxações comerciais, sobretudo com a China</li> </ul>
Saúde	Redução da abrangência do <i>Obamacare</i>
Imigração	Veto Anti-Imigração (27/1/2017)



Como mencionado, o presidente não conseguiu concretizar grande parte das suas pretensões, deixando de efetivar vários projetos em pauta, pois Trump enfrentou ampla coerção do congresso, o que mitigou o seu poder nas suas ações. Posterior às eleições de meio mandato, o cenário para Trump torna-se mais estorvado para prover sucesso em suas propostas, tendo em vista que o congresso foi elencado por uma maioria do Partido Democrata, o partido opositor do presidente, e que tentará mitigar o poder do republicano.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos rebatimentos mais acentuado do governo atual dos Estados Unidos é dificultar o curso da ordem internacional liberal, visto que a postura da potência hegemônica mundial de adotar um nacionalismo que realça a perspectiva realista nas Relações Internacionais, serve para minar a prosperidade de uma economia internacional e de uma geopolítica baseada na diplomacia. Esta postura está diretamente relacionada com o trecho anterior, de modo que grande parte dos operariados e do setor manufatureiro responsabilizam a internacionalização da economia pela falta de empregos, no primeiro caso, e o receio da competitividade alavancada pelos investimentos estrangeiros no segundo caso. Este foi um fator para a escolha do presidente republicano, no qual é conveniente com a ideia de nacionalismo e proteção das indústrias norte-americanas e dos “empregos” dos seus cidadãos, principalmente, ao combater a entrada de imigrantes e a externalização dos investimentos industriais que devem ser mantidos no território.

Desta forma, a hipótese deste trabalho, que consistiu em afirmar que o governo de Donald Trump apresenta e continuará a proporcionar vieses protecionista e unilateralista baseados na visão realista, é comprovada pelos dados e análises expostos no decorrer do texto, uma vez que aderiu ao protecionismo pois houve uma amplificação das taxações de importações no país, como também penalizações indiretas para indústrias que dirijam unidades de produção para o exterior; foi unilateralista pois Trump retirou o país de diversos tratados internacionais que não visassem somente os interesses e proveitos para o país (como a retirada do país do acordo TPP, acordo climático de Paris, acordo nuclear do Irã, dentre vários outros concertos multilateralistas); e é possível aferir que a geopolítica do país está assentado no realismo uma vez que o próprio documento de diretrizes para segurança nacional – NSS – alega que a postura dos Estados Unidos será guiada pelo *principled realism*.

Além disto, o trabalho teve o intento de apresentar que a geopolítica deste governo teve rebatimentos na ordenação mundial, como também efeitos negativos para o país. No primeiro caso, Trump agravou conflitos preexistentes que estavam em placidez, como também atravancou o livre comércio e a ordem liberal pós-Guerra

Fria, e que esta última auxiliou em demasia o desenvolvimento e manutenção da sua economia e do seu poder. Somado à este efeito na ordem mundial, também é possível observar grandes estímulos para a China em disputar a liderança comercial e política nas Relações Internacionais. Desta forma, justifica a afirmação que a postura geopolítica que o governo atual nomeou está sendo incoerente com os aparatos que os permitiram granjear o posto de potência mundial, e sendo assim prejudicando na disseminação da sua influência. Brands (apud HERMIDA, 2018) reforça devidamente ao alegar que os resultados serão: *en una disminución del superpoder estadounidense e intensifique el estrés en un sistema que ha servido a Washington y a muchos otros tan bien y por tanto tiempo* (p. 18).

As tendências plausíveis de serem aludidas é que Trump continuará encontrando certa resistência, até dentro do próprio partido Republicano. Trump ainda não dá indícios que alterará sua posição conservadora, protecionista e *antiestablishment*, e nem que amenizará tal posição. Contudo, não é possível afirmar que o republicano continuará tão resiliente na sua postura, tendo em vista da sua baixa aprovação, das críticas recebidas por vários grupos e desta própria resistência encontrada.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA FRANCE-PRESSE. Trump volta ao 'America First' ao revelar estratégia de segurança. **Correio Braziliense**, 2017. Disponível em: [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2017/12/19/interna\\_mundo,648658/trump-volta-ao-america-first-ao-revelar-estrategia-de-seguranca.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2017/12/19/interna_mundo,648658/trump-volta-ao-america-first-ao-revelar-estrategia-de-seguranca.shtml). Acesso em 21 de janeiro de 2018.
- ALBUQUERQUE, Edu Silvestre de; BRIGOLA, Higor Ferreira. Trump e a aproximação entre Estados Unidos e Rússia: uma convergência estratégica possível segundo o paradigma civilizacional de Samuel Huntington. **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, 2017, volume 8. p. 236-258. Disponível em: <http://www.revistadeestudosinternacionais.com/uepb/index.php/rei/article/view/321>. Acesso em 21 de outubro de 2018.
- ANDRÉ, José Gomes. 2016, a «longa caminhada» Das eleições primárias à sucessão de Obama. 2016.
- ALVES, João Paulo; THUDIUM, Guilherme. A ascensão de Donald Trump: perspectivas para a política externa e de segurança dos Estados Unidos. Porto Alegre: **Boletim de Conjuntura NERINT**, janeiro de 2017. Volume 1, número 4, p. 7-18. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nerint/boletim-de-conjuntura/volume-1/>. Acesso em 21 de outubro de 2018.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. Dimensão estratégica e política externa dos Estados Unidos. In: \_\_\_\_\_. **Geopolítica e política exterior: Estados Unidos, Brasil e América do Sul**. Brasília, Fundação Alexandre Gusmão, 2009. P. 9-42. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/al000031.pdf>. Acesso em 1 de dezembro de 2018.
- COSTA, Wanderley Messias da. Introdução. In: COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia política e geopolítica: discursos sobre território e poder**. São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de São Paulo, 1992. p. 13-29. Capítulo 1.
- FINGUERUT, Ariel. **Donald Trump: a volta da retórica populista**. Instituto de Estudos Econômicos e Sociais – Unesp. 2016.
- FIORI, José Luís. **O Poder Global dos Estados Unidos: formação, expansão e limites**. 2015.



Disponível em:

<https://dogmaseenigmas.files.wordpress.com/2015/12/fiori.pdf>. Acesso em 2 de março de 2017.

FERREIRA, Letícia Figueiredo. A política de segurança estadunidense para a Europa e para a América do Sul sob o prisma da geopolítica do Rimland. **6º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais**, julho de 2017. Disponível em:

<[http://www.encontro2017.abri.org.br/resources/anais/8/1499657742\\_ARQUIVO\\_APolitica de SegurancaEstadunidense para a Europa e a America do Sul sob o Prisma da Geopolitico do Rimland-LeticiaFigueiredoFerreira.pdf](http://www.encontro2017.abri.org.br/resources/anais/8/1499657742_ARQUIVO_APolitica de SegurancaEstadunidense para a Europa e a America do Sul sob o Prisma da Geopolitico do Rimland-LeticiaFigueiredoFerreira.pdf)>. Acesso em 30 de outubro de 2018.

G1. **Veja e leia íntegra do discurso de posse de Donald Trump**. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/veja-integra-do-discurso-de-posse-de-donald-trump.ghtml>. Acesso em 13 de janeiro de 2018.

GILBOA, Eytan. Trump, One Year After the Election: Achievements and Failures. **BESA Center Perspectives**, Israel, número 647, novembro de 2017. Disponível em: <https://besacenter.org/perspectives-papers/trump-one-year-after-election/>.

Acesso em: 27 de julho de 2018.

GOLDFARB, Michael. Quem são os eleitores fiéis a Trump?. **British Broadcasting Corporation (BBC)**, outubro de 2016. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-37826604>. Acesso em 27 de outubro de 2018.

HARVEY, David. Como o poder norte-americano se expandiu. In: **O novo imperialismo**. São Paulo: Editora Loyola, 5ª ed., 2004. P. 31-76

\_\_\_\_\_. A coerção consentida. In: **O novo imperialismo**. São Paulo: Editora Loyola, 5ª ed., 2004. P. 149-170.

HERMIDA, Octavio Trejo. Geoestrategia de Estados Unidos en el Siglo XXI. **Instituto de Investigaciones Estratégicas de La Armada de México**, Março de 2018. Disponível em:

[http://www.academia.edu/36202826/Geoestrategia\\_de\\_Estados\\_Unidos\\_en\\_el\\_siglo\\_XXI](http://www.academia.edu/36202826/Geoestrategia_de_Estados_Unidos_en_el_siglo_XXI). Acesso em 24 de outubro de 2018.

HIRST, Paul; THOMPSON, Grahame. **Globalização em questão**: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade. Vozes, 1998.

KOYAMA, Ken. U.S. and the World One Year after Trump Inauguration. **The Institute of Energy Economics**, Japão, número 360, janeiro de 2018. Disponível em: [https://eneken.ieej.or.jp/en/special\\_bulletin.html](https://eneken.ieej.or.jp/en/special_bulletin.html). Acesso em: 27 de julho de 2018.

MIELNICZUK, Fabiano Pellin. Como Assim, Trump?. **Revista Textual**, número 25, volume 1. 2017. p. 16-21.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. Halford Mackinder e a Geopolítica do Heartland. In: MELLO, Leonel Itaussu Almeida. **Quem tem medo da Geopolítica?**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1999. Páginas 27-40. Disponível em: <[http://igepp.com.br/uploads/arquivos/Aula10\\_GEOPOLITICA\\_Leonel\\_ITAUSSU\\_Quem\\_tem\\_medo\\_da\\_geopolitica.pdf](http://igepp.com.br/uploads/arquivos/Aula10_GEOPOLITICA_Leonel_ITAUSSU_Quem_tem_medo_da_geopolitica.pdf)>. Acesso em 28 de outubro de 2018.

MELLO, Patrícia Campos. Grande conquista de Trump no primeiro ano de mandato pode soar como estelionato eleitoral. **Folha de São Paulo**, 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cenarios/2017/12/1943335-grande-conquista-de-trump-no-primeiro-ano-de-mandato-pode-soar-como-estelionato-eleitoral.shtml>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

SILVA, Paulo Cesar Nunes da. Trabalho e imigração: trabalhadores haitianos na imprensa da região oeste do paraná. **Anais do Colóquio Histórias em Evidência**, Unioeste, volume 1, agosto de 2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ve>>

d=2ahUKEwjSo\_Dqy6feAhVCgpAKHUU7D1sQFjAAegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fmidas.unioeste.br%2Fsgev%2Feventos%2F518%2FdownloadArquivo%2F20885&usg=AOvVaw0o1sQGdSuXFsWAL-M\_8wov5>. Acesso em 27 de outubro de 2018.

STOKES, Doug. Trump, American hegemony and the future of the liberal international order.

**International Affairs**. Volume 4, número 1, janeiro de 2018, p. 133-150. Disponível em:

[https://www.chathamhouse.org/sites/default/files/images/ia/INTA94\\_1\\_8\\_238\\_Stokes.pdf](https://www.chathamhouse.org/sites/default/files/images/ia/INTA94_1_8_238_Stokes.pdf). Acesso em 2 de julho de 2018.

TROYJO, Marcos. EUA 'introvertidos' e China. **Folha de São Paulo**, A12, novembro de 2016.

Disponível em:

<[http://www1.dnit.gov.br/anexo/Aviso/Aviso\\_edital0420\\_16-00\\_1.pdf](http://www1.dnit.gov.br/anexo/Aviso/Aviso_edital0420_16-00_1.pdf)>. Acesso em 28 de outubro de 2018.

UNITED STATES OF AMERICA (USA). National Security Strategy. **Governo dos Estados Unidos da América**. Dezembro de 2017.

VENTURA, Daisy. La Trampa: a ascensão da xenofobia contestatária ao governo dos Estados Unidos.

**Fundação Friedrich Ebert Stiftung**: Os impactos da eleição de Trump para a América Latina e o

Brasil, número 27, junho de 2017. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/13454.pdf>>. Acesso em 29 de outubro de 2018.

## A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

**Paula Scherer**

Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ  
Cruz Alta – Rio Grande do Sul

**Mariela Camargo Masutti**

Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ  
Cruz Alta – Rio Grande do Sul

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo abordar a relação entre a educação escolar e a arquitetura no decorrer da história, principalmente no Brasil. Também retrata as percepções atuais sobre o tema e a realidade vigente no país. Por meio do referencial bibliográfico é estabelecida a forma com a qual a arquitetura impacta a educação de alunos e professores, propondo meios de estimular a aprendizagem saudável e interativa, através da formação de um ser humano que anseia o conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Arquitetura. Conforto Ambiental. Percepção do Ambiente.

### THE INFLUENCE OF THE ENVIRONMENT BUILT IN THE LEARNING PROCESS

**ABSTRACT:** The present article approaches the relationship between school education and architecture in the course of history, especially in Brazil. It also portrays the current perceptions

about the theme and the current reality in the country. Through the bibliographic reference is established the way in which the architecture impacts the education of students and teachers, proposing means to stimulate healthy and interactive learning, through the formation of a human being who longs for knowledge.

**KEYWORDS:** Education. Architecture. Environmental Comfort. Environmental Perception.

### 1 | INTRODUÇÃO

A arquitetura do ambiente escolar é uma constante definidora para a o estímulo da educação e para as relações humanas no ambiente de ensino. De acordo com Azevedo, Rheingantz e Leopoldo (2004), analisar as relações do ser humano com o espaço e compreendê-las, visando a influência do ambiente no comportamento, é um passo fundamental para que a arquitetura seja trabalhada de forma a favorecer as relações humanas e satisfazer suas necessidades e desejos. Nessa linha de pensamento Rasmussen (1998) afirma que o arquiteto deve buscar, através dos recursos de sua profissão, o estímulo da relação homem/ambiente. Isso porque o espaço físico pode proporcionar conforto, instigar a coletividade ou então induzir

comportamentos individuais.

No Brasil, de acordo com Saviani (2010), os religiosos da Companhia de Jesus iniciaram o processo de difusão da educação. A base da pedagogia era firmada no texto *Ratio Studiorum*, que se tratava de um conjunto de 467 regras para o funcionamento dos estabelecimentos educacionais da companhia. Entretanto, segundo Nascimento (2012), a preocupação ligada ao conforto e condição espacial do ambiente escolar no país só pôde ser percebida em 1933, quando Fernando de Azevedo, Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, fundou o Código de Educação do Estado que se baseava no movimento de renovação escolar. Os prédios escolares, agora, levavam por meta:

[...] propagar a nova política das construções escolares, ampliando em todas as camadas sociais a consciência da necessidade de cada escola possuir instalações pedagógicas que façam dele centro de saúde e alegria, ambiente de educação estética e fator de nacionalização (Código Escolar, artigo 32, *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 67).

Em uma perspectiva contemporânea, em grande parte do país, de acordo com Buffa, (2008); Kowaltowski, (2011); Lima, (1989), percebe-se que as escolas públicas muitas vezes são implantadas em locais improvisados, ou seja, sem planejamento prévio. Para tanto, nos locais, a área acaba sendo desproporcional para a demanda de alunos. Esse padrão escolar agrega uma repetição de instituições que reprisa gradativamente erros arquitetônicos e desfavorece a educação coletiva, saudável e estimulante.

A relação que o espaço efetua com a pedagogia é perceptível para a qualidade da formação humana. Segundo a obra de Jean-Jacques Rousseau, por exemplo:

[...] o conhecimento viria dos sentidos e, se as crianças se engajassem ativamente com um ambiente bem ordenado, seus impulsos naturais saudáveis poderiam ser encorajados e os efeitos deformadores da sociedade minimizados (PALMER, 2005, *apud* NASCIMENTO, 2012, p.8).

Para tanto, para que a educação escolar seja adequada e coerente com as necessidades humanas de aprendizagem e convívio social, para formação de cidadãos íntegros, é importante que a arquitetura favoreça o conhecimento. Esse objetivo pode ser almejado através do planejamento adequado dos espaços por profissionais qualificados para o mesmo.

## 2 | METODOLOGIA

A metodologia foi efetuada por meio de estudos bibliográficos acerca do contexto da educação escolar brasileira tendo em vista a arquitetura empregada nas instituições de ensino vigentes. As principais linhas de pesquisa para o artigo foram: a história

da arquitetura escolar no país, a arquitetura escolar brasileira hoje, e a relação do comportamento humano com a arquitetura escolar. Através de tais tópicos, objetivou-se o desenvolvimento de um texto que evidencie os impactos da arquitetura na educação.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil, enquanto colônia de Portugal, a difusão da educação foi feita primeiramente pelos religiosos da Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola: “Os jesuítas, como são conhecidos seus membros, iniciaram suas atividades a partir de 1549, depois de dispersas e intermitentes passagens de outros grupos religiosos [...]” (SAVIANI 2010, *apud* NASCIMENTO, 2012). Ainda de acordo com Nascimento (2012), no ano de 1759, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do território e institui reformas no sistema de ensino. Pombal procura dar ao ensino as mesmas características iluministas presentes em diversos países da Europa.

Contudo, no país, ao longo do século XIX, a educação escolar era feita em edificações adaptadas. Já no final do século, tal instituição passa a ser vista como um equipamento essencial da cidade industrial. Isso se deve, principalmente, às transformações impostas com o advento da República, que busca assegurar educação à população com o surgimento de uma sistemática de projeto escolar (AZEVEDO, 2002).

Para Schueler (1999), desde meados do século XIX, a educação da população livre, nacional e estrangeira, foi um projeto de reforma que gerou muitos debates pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade imperial. A ênfase na instrução e na educação popular através da edificação de escolas públicas, e pelo desenvolvimento da escolarização, acompanhavam outros planos de intervenção dos poderes públicos nos espaços das cidades. Nesse contexto, de acordo com Sisson (1991, p.67) *apud* Azevedo (2002, p.32):

[...] entre 1870 e 1889, o Imperador decide aplicar as reservas obtidas com a vitória na Guerra do Paraguai, na construção das primeiras edificações especificamente desenhadas para fins educacionais no Rio de Janeiro. Estas edificações tinham localização nobre e privilegiada, sempre com posição de destaque nas freguesias onde distribuíam-se e sua arquitetura conferia um caráter de requinte e imponência às construções.

Após os anos 20, no Rio de Janeiro, há um rompimento com as tradições arquitetônicas dos prédios escolares públicos até então vigentes, caracterizadas como rígidas e simétricas, cujas fachadas, muitas vezes, possuíam feições ecléticas, com ausência de recuos frontais. A escola, então, começa a ser valorizada em sua questão social e o repertório formal da arquitetura desses edifícios adota o estilo neocolonial (AZEVEDO, 2002). Segundo Kessel (1999, p. 65-66):

A produção construída do neocolonial ganhou visibilidade a partir da Exposição

Comemorativa do Centenário da Independência, realizada em 1922 no Rio de Janeiro. Vários pavilhões foram erguidos de acordo com os cânones do estilo, que logo seria adaptado a igrejas, escolas e residências e conquistaria posições por meio de concursos públicos de projetos que buscavam, sob a inspiração de José Marianno, recuperar elementos presentes nas antigas casas senhoriais do Nordeste e nas igrejas barrocas de Minas. Esses concursos reuniram os mais destacados dentre os arquitetos da época, como Ângelo Bruhns, Nereu Sampaio, José Cortez, Edgard Vianna e Arquimedes Memória.

Anísio Teixeira foi um importante expoente do século XX em relação a novas propostas de espaço e organização escolar. Ele fundou o conceito de Escola-Parque, no qual havia turmas de alunos que se revezavam entre aulas de conteúdo tradicional (nas escolas classe) e aulas de atividades profissionalizantes e socializantes (na escola parque). Desta forma, propõe-se que o aprendizado de conteúdos diferentes em locais separados e destinados mais especificamente as atividades a serem desenvolvidas nos mesmos, contribuía para a compreensão de que o ensino é constituído, resumidamente, de dois momentos distintos: o de “compressão” e o de “relaxamento” (NASCIMENTO, 2012).

Ainda no contexto nacional, no estado de São Paulo a concepção da Escola Nova, segundo Buffa e Pinto (2002) passou a ser valorizada nos setores educacionais. Para tanto, era proposta uma remodelação do ensino que colocasse a criança no centro da aprendizagem, considerando ainda uma educação que visasse um mundo em constante evolução educacional e econômica. As escolas, agora, precisariam trabalhar as dimensões física, social e emocional através do estudo integral. Segundo Xavier (2002) o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por exemplo, “interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e idéias [sic], e a certas realizações no campo educacional”, sendo, portanto, um “divisor de águas”.

Fernando de Azevedo, Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, instituiu o Código de Educação do Estado, em 1933. De acordo com Nascimento (2012) “uma das finalidades do código era criar a Comissão Permanente, que seria responsável pela construção dos edifícios necessários ao atendimento da demanda”. Nascimento (2012) também coloca que houve, através do código, maior preocupação com o conforto e salubridade das salas de aula, além disso, aconteceu aumento no programa de necessidades.

Na década de 1940, vários convênios estabeleceram-se entre o Estado e as cidades brasileiras. Eles propunham que as cidades fossem encarregadas de edificarem novas escolas para o Estado disponibilizar os educadores. Antes disso, só o Estado promovia a construção de escolas, dessa forma a política dos convênios buscava estimular as municipalidades neste esforço (DINIZ, 2009). As características arquitetônicas das escolas de convênio eram “volumes lineares e estreitos de modo a conseguir sempre boas insolações, criando plantas estruturadas por eixos ortogonais, eliminando o corredor central [...]”(DINIZ, 2009).



Com o fim do Convênio Escolar, foi criado o Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE) em 1959 pelo Governo de São Paulo. Para Buffa e Pinto (2002) *apud* Nascimento (2012): “O resultado foi a proposição de espaços com características parecidas com os da época do convênio. A articulação entre os diversos ambientes necessários em uma escola ficava a cargo dos arquitetos, praticamente sem a participação de profissionais da área da educação”.

De acordo com O Ministério da Educação, a mais recente LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação), promulgada em 1996, define que a construção e atividade de conservação das escolas ficam a encargo dos orçamentos da educação. Para isso, inúmeros documentos são propostos para definir parâmetros adequados para infraestrutura das unidades destinadas à educação da criança de 0 a 6 anos. Entretanto, percebe-se que existem sérios problemas nesse cenário, conforme o diagnóstico do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1999). Nesse contexto, de acordo com Moreira (2005, p.24) *apud* Nascimento (2012, p.17):

[...] a LDB sugere que as escolas, juntamente com a equipe docente e a comunidade, desenvolvam alternativas que busquem uma identidade própria, utilizando-se amplamente das várias possibilidades de organização pedagógica, espacial e temporal. A proposta pedagógica preconizada pela LDB incentiva a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como forma de dar suporte à autonomia defendida para as instituições.

Alves (2009) acrescenta que a mais atual LDB se baseia no direito universal à educação, o que diz respeito também à educação infantil, constituída pelas creches e pré-escolas. A lei, pois, defende os princípios de solidariedade e desenvolvimento humano, onde o ensino fundamental, com duração oito anos, iniciando aos sete anos, deve considerara as demandas da sociedade moderna.

No contexto atual, os espaços escolares trazem por meta se distanciar do perfil das escolas do século XIX, que mantinham organização espacial de acordo com um dogma de controle e disciplina rigorosa: observavam-se carteiras dispostas em fila, o educador em posição de destaque, além do estado permanente de vigilância da classe através dos visores nas portas das salas de aula. Percebia-se também a distinção nítida dos setores masculino e feminino, materializada em um projeto arquitetônico que facilitando entradas independentes (AZEVEDO, 2007). Nesse panorama, Azevedo (2002) *apud* Azevedo, Bastos e Blower (2007, p.2), coloca que:

A discussão atual sobre os novos conceitos de educação, que tem em vista a formação de um ser humano integral - apto a resolver problemas e dinâmico o suficiente para se adaptar a um contexto globalizado - vai exigir uma maior reflexão sobre os significados do LUGAR no processo de construção do conhecimento. Essa nova concepção de escola - concebida como resposta às indagações surgidas com a negação das ideologias pregadas pelo movimento moderno - introduz uma nova visão de homem complexo, contraditório e ao mesmo tempo cooperativo, e coloca em pauta as questões relacionadas à arquitetura escolar, suscitando a necessidade de revisão desses espaços



De acordo com Rodrigues (2017) a perspectiva atual brasileira vem considerando a unicidade com o projeto pedagógico, de forma a criar ambientes propícios aos alunos. Além disso, observa-se a priorização do conforto ambiental e a valorização dos mobiliários ajustados onde o design estimule o aprendizado. As salas de aula também deixam de ser espaços isolados para integrarem-se umas com as outras de forma a potencializarem a interação e o aprendizado. Dessa forma, as novas políticas pedagógicas, já existentes e firmadas ao redor do mundo impactam o país, que dá os primeiros passos para o desenvolvimento da arquitetura escolar.

As avaliações pós-ocupacionais (APO), atualmente, são recursos que visam estabelecer a realidade e as necessidades das edificações com base em estudos quantitativos e qualitativos. Nakamura (2013) coloca que “Quando bem realizada, a APO pode gerar diagnósticos para fundamentar recomendações e intervenções no edifício, além de fornecer informações importantes para respaldar projetos similares no futuro”. Decorrente dessa ferramenta é possível observar a relação entre a realidade e a perspectiva desejada por muitos profissionais acerca do edifício escolar no país.

Em uma avaliação pós-ocupacional realizada no município de Pelotas, localizado no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, mas precisamente na Escola Municipal Ferreira Vianna, por Rotta e Medvedovski (2011) foi possível fazer comparação com as recomendações de funcionalidade indicadas pelo Ministério da Educação e Cultura. A escolha, segundo as autoras, se deve ao fato “[...] da escola representar uma situação que provavelmente se repete na maioria das escolas de periferia brasileiras”. Rotta e Medvedovski (2011) efetuam o estudo através da coleta de dados quantitativos: que abrangem número de funcionários e alunos além de medições do edifício; além de qualitativos: dizem respeito à execução de entrevistas e questionários. O resultado da avaliação evidencia ambientes que desempenham precariamente suas funções, por terem áreas pequenas ou por desempenharem atividades concomitantes. Além disso, por exemplo, são inexistentes elementos de conforto ambiental, acessibilidade PCD e ambientes importantes como um hall de entrada e local de espera no edifício.

O Centro Infantil de Belo Horizonte, por exemplo, também foi analisado, por Silva e Castro (2017), em uma avaliação pós-ocupacional. De acordo com as autoras, o grupo de usuários das salas de aula é constituído por 91 crianças, 13 educadoras efetivas e 03 educadoras eventuais, abrangendo o período da manhã e da tarde. A avaliação foi efetuada, principalmente, através de desenhos feitos pelos alunos retratando seus pontos de vista sobre o local e relatos dos ocupantes dos espaços mediante entrevistas. Também foram analisados os fatores funcionais de organização de fluxos e leiaute e fatores comportamentais no uso dos ambientes, além do tempo de permanência dos alunos no local. Por fim, o que pôde ser concluído foi que as salas apresentam baixo nível de iluminação, além de pouca ventilação e mobiliário desconfortável. O caráter lúdico do local, importante para esse tipo de instituição, também apresenta precariedade.

A realidade arquitetônica educacional nacional do século se demonstra bastante controversa em relação às necessidades de ensino. Azevedo, Bastos e Blower (2007) apontam que a arquitetura das escolas geralmente adota a padronização como solução, onde os ambientes se baseiam apenas no número de alunos que precisam ocupá-los em virtude da demanda existente. A consequência é, então, a educação massificada. Dessa forma, muitas vezes, o poder público propõe soluções prontas sem analisar o contexto de inserção. A incoerência da implantação desses edifícios padronizados resulta na baixa eficácia do processo educativo, dada a carência de qualidade arquitetônica.

Em relação ao comportamento humano frente à arquitetura, é possível afirmar que o ser humano é um ser social que se relaciona com o ambiente físico, sendo que este pode facilitar sua adaptação. A história que o homem compõe junto aos grupos que pertence ocasiona sentimentos que podem também interferir no conforto e na relação que estabelece com o ambiente. Existem elementos arquitetônicos que permitem uma conexão de bem-estar com o espaço, tais como a boa sinalização, que ocasiona maior autonomia aos usuários no ambiente construído em que se inserem. Além disso, deve-se considerar a adequação dos equipamentos complementares como assentos, superfícies e dispositivos de acesso. Quando se define, ainda, uma organização adequada para a circulação, deve-se levar em conta a utilização do espaço territorial necessário ao homem, que passa a influenciar a forma como interage com os outros humanos (BESTETTI, 2014).

As dimensões e volumes configuram e criam espaços, que podem ser mais ou menos agradáveis, tornando-se adequados ou não para as pessoas. Essa morfologia, quando trabalhada para satisfazer o usuário, deve traduzir uma composição que proporcione maior bem-estar possível, dentro dos limites de utilização de espaços coletivos, de permanência momentânea ou mais demorada, conforme as atividades que neles serão desenvolvidas (BESTETTI, 2014).

Quando se trata da arquitetura escolar, os professores e alunos são o público principal a ser influenciado pelo ambiente. Para tanto, segundo Walden (2009) *apud* Alvares e Kowaltowski (2013), o ambiente deve proporcionar aos usuários de uma escola condições espaciais positivas a partir de elementos como formas, cores e materiais, gerando, ainda sentimentos como segurança, privacidade, territorialidade, influencia positivamente o desempenho, a motivação e a interação social.

De acordo com Melo (2012) a arquitetura da escola evidencia, pois, um sistema de valores. O espaço escolar comunica através de seus elementos arquitetônicos que postura deseja que o ser humano que convive nele apresente. Ainda hoje é possível observar várias escolas que foram construídas para propiciar vigilância, como um objetivo da educação. Sendo esta uma vigilância de seus pensamentos e de seu comportamento, que obrigatoriamente devem ser semelhantes ao da organização escolar vigente.

Segundo Blümel (2017), de acordo com o relatório “*Better spaces for learning*”,

que traduzindo seria “melhores espaços para aprender”, o impacto positivo na produtividade do ensino e aprendizagem cresce em até 15% em espaços melhores projetados. Além disso, de acordo com os educadores, esses espaços são capazes de reduzir os níveis de *bullying*.

Ainda no contexto comportamental, Blümel (2017) também coloca a importância da integração entre o mobiliário e a arquitetura escolar. O projeto do escritório RICA Studio para a escola “*English for Fun*” (Inglês para diversão) em Madri, na Espanha, contempla a ideia de que cada criança é especial e única. Através do mobiliário, a instituição utiliza um método de ensino que prioriza a criatividade e a imaginação, estimulando todos os cinco sentidos. Foram projetadas “paredes habitáveis”, em que chapas de aço dobradas abrigam nichos diversos além de gavetas modulares de madeira, que armazenam e exibem o trabalho dos alunos (Figura 01). Mesas, cadeiras e armários também se encaixam na estrutura, facilitando a organização da sala.



Figura 01-Paredes habitáveis projetadas pelo escritório RICA Studio em Madri

Fonte: Blümel, 2017.

A união entre arquitetura e pedagogia, portanto, é importante para a edificação de escolas com qualidade de ensino. Isso porque o ambiente físico da escola ajuda a definir a forma como os alunos aprendem e os professores trabalham. De acordo com Ribeiro (2011), a autora do livro “*Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino*”, Doris Kowaltowski, coloca que “[...] o ambiente físico é também um professor. Ele faz parte desse ambiente escolar”.

A prática pedagógica atual contrapõe a transmissão linear de conhecimentos, e se estabelece como uma “rede”. Nesse sistema, os alunos relacionam as ideias, que são fruto do conhecimento adquirido, com suas experiências. Dessa forma, se constrói um novo conhecimento através da pesquisa e reflexão (D’AVILA, 2010). A arquitetura deve facilitar os processos de interação e reflexão, para que os alunos se sintam instigados a aprender. Isso pode ser conquistado através de ambientes escolares abertos e variados, de acordo com cada atividade a ser trabalhada, bem iluminados, com mobiliários dinâmicos, e que façam uso de técnicas de conforto ambiental, de forma a beneficiar o conhecimento.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÃO

A abordagem das escolas como uma questão social no país começou na época de 1920, sendo o estilo vigente para tais edificações o neocolonial (AZEVEDO, 2012). De acordo com Nascimento (2012), Anísio Teixeira, através das escolas-parque, foi um dos pioneiros nacionais nos ideais que visavam união entre arquitetura e pedagogia relação, através de hipóteses de que devia haver ambientes escolares destinados às diferentes atividades do ensino. Fernando de Azevedo, em 1933, também apresentou um desenvolvimento das concepções da arquitetura da escola ao defender o maior conforto e salubridade das salas de aula, instituindo, ainda, o Código de Educação do Estado.

Atualmente, a percepção de que a arquitetura dos espaços de educação define a qualidade do ensino já é melhor compreendida pela população, entretanto, muitas escolas brasileiras ainda apresentam deficiências em seus ambientes. As principais condizem com conforto ambiental precário e programa de necessidades pouco diversificado. Uma possível forma de reverter o quadro é através da análise prévia do local de inserção das escolas, para então serem elaborados os projetos arquitetônicos; aliar a pedagogia à arquitetura, considerando os anseios dos alunos no planejamento dos ambientes; além da consideração de uma educação que não estabeleça uma posição hierárquica do professor em relação ao aluno, mas que facilite a interação entre ambos em vista da melhor aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVARES, Sandra Leonora; KOWALTOWSKI, Doris Catherine Cornélie Knatz. Programando a arquitetura escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE CONFORTO NA AMBIENTE CONSTRUÍDO E ENCONTRO LATINOAMERICANO DE CONFORTO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 12., 8., 2013, São Paulo. **Anais...**. Brasília: Antac - Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído, 2013. p. 1 - 10.

ALVES, Washington Lair Urbano. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL:** da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996. 2009. 93 f. Monografia (Especialização) - Curso de Metodologia do Ensino Superior, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2009.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. **Arquitetura escolar e educação:** Um modelo conceitual de abordagem interacionista. 2002. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, Gisele Arteiro Nilsen; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; BASTOS, Leopoldo. **O espaço da escola como o “lugar” do conhecimento:** um estudo de avaliação de desempenho com abordagem interacionista. 2004, SP. In: Anais do NUTAU´2004. São Paulo: FUPAM/FAU.USP, 2004.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nilsen; BASTOS, Leopoldo; BLOWER, Héliide Cristina Steenhagen. Escolas de ontem, educação de hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados? In: SEMINÁRIO PROJETER, III. **Anais...** Porto Alegre, 2007.

BESTETTI, Maria Luisa Trindade. Ambiência: Espaço físico e comportamento. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p.601-610, set. 2014. Mensal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403838839013>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

- BLÜMEL, Patrícia. **Arquitetura escolar e sua influência na qualidade de ensino**. 2017. Disponível em: <<https://www.habitusbrasil.com/arquitetura-escolar-qualidade-de-ensino/>>. Acesso em: 14 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01**, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.
- BUFFA, Ester. **Pesquisas sobre arquitetura e educação**: aspectos teóricometodológicos. Cultura escolar e história das práticas pedagógicas. Editora Universidade Tuiuti do Paraná. 2008.
- BUFFA, Ester & PINTO, Gelson. **A Arquitetura e Educação**: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971. São Carlos: EdUFSCar /INEP, 2002.
- D'AVILA, Magali Brewda. **Aplicabilidade de arquitetura pedagógica com alunos de quarta série**. 2010. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- DINIZ, A. C. ; LIMA, Ana Gabriela Godinho . Arquitetura e Educação: ecos da modernidade In: 8º Seminário Docomomo Brasil, 2009, Rio de Janeiro.. 2009. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
- KESSEL, Carlos. Estilo, discurso, poder: rquitetura neocolonial no Brasil. **História Social**: Revista dos pós-graduandos em História da Unicamp, Campinas, n. 6, p.65-94, 1999. Mensal. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/179>>. Acesso em: 09 jul. 2018.
- KOWALTOWSKI, Dóris C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo. Oficina de textos, 2011.
- LIMA, Mayumi de S. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- MELO, Larissa Gomes. **Arquitetura escolar e suas relações com a aprendizagem**. 2012. 34 f.
- MOREIRA, Nanci Saraiva. Espaços Educativos para a Escola de Ensino Médio: Proposta para as Escolas do Estado de São Paulo. Tese de doutorado. Orientadora: Profa. Dra. Sheila Walbe Ornstein. São Paulo: FAUUSP, 2005
- NAKAMURA, Juliana. Como fazer a avaliação pós-ocupação. **Revista AU**, São Paulo, edição 237, dez. 2013. Mensal. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/237/como-fazer-a-avaliacao-pos-ocupacao-302156-1.aspx>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- NASCIMENTO, Mario Fernando Petrilli do. **Arquitetura para a educação**: A contribuição do espaço para a formação do estudante. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- RASMUSSEN, S. E. **Arquitetura Vivenciada**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- RIBEIRO, Raiana. **Arquitetura da escola deve dialogar com o projeto pedagógico, afirma arquiteta**. 2011. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/10/06/arquitetura-da-escola-deve-dialogar-com-o-projeto-pedagogico-afirma-arquiteta/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- RODRIGUES, Antonio Carlos. **Arquitetura Escolar no Século XXI**. 2017. Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/arquitetura-escolar-s%C3%A9culo-xxi-ant%C3%B4nio-carlos-rodrigues>>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- ROTTA, Marcia Beatriz; MEDVEDOVSKI, Nirce Saffer. O Conforto Funcional na Escola Pública de

Periferia Urbana: Um estudo de caso. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE QUALIDADE DO PROJETO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 2., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Antac, 2011. p. 145 - 154.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p.59-84, set. 1999. Mensal. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004)>. Acesso em: 09 jul. 2018.

SILVA, Wanencia Fernandes; CASTRO, Iara Sousa. CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO PÓS-OCUPAÇÃO EM SALAS DE AULA DE UMA ESCOLA DO CICLO BÁSICO. **Revista ErgodesignHCI**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 38-48, dec. 1969. ISSN 2317-8876. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaergodesign-hci/article/view/248>>. Acesso em: 13 jul. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.22570/ergodesignhci.v5i1.248>.

SISSON, Raquel. **Escolas Públicas do Primeiro Grau**. Inventário, Tipologia e História. Arquitetura Revista. Rio de Janeiro: FAU/UFRJ, n.8. p. 63-78, 1990.

XAVIER, Libânia. **Para além do campo educacional**: Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

WALDEN, Rotraut. **Schools for the future**. *Design Proposals from Architectural Psychology*. Göttingen: Hogrefe, 2009.



## SEXUALIDADE E SUAS ARTICULAÇÕES NO ESPAÇO DE ENSINO APRENDIZAGEM, A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

### **Gabriella Rossetti Ferreira**

UNESP – Universidade Estadual Paulista.  
Faculdade de Ciências e Letras - Campus  
Araraquara – SP – Brasil. 14800-901

### **Paulo Rennes Marçal Ribeiro**

UNESP - Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras - Campus  
Araraquara – SP – Brasil. 14800-901

**RESUMO:** A educação sexual é um dos assuntos que precisa ser tratado na esfera escolar. No entanto, o processo formativo dos professores geralmente não aborda tal tema, deixando-os inaptos para abordá-lo. As demandas escolares, no entanto, evidenciam que é imprescindível que os professores sejam capacitados para atuar e enfrentar os desafios relacionados a educação sexual. Diante disto, algumas universidades públicas brasileiras têm oferecido cursos de formações em educação sexual usando as tecnologias digitais, na tentativa de sanar a lacuna formativa dos professores no tocante ao tema. A presente pesquisa teve como participantes seis responsáveis por diferentes cursos oferecidos por universidades públicas brasileiras. O objetivo geral foi analisar a estrutura e os conteúdos abordados nos cursos, por meio de documentação e entrevista com os responsáveis. Os resultados permitiram concluir: as formações contribuem para disseminar a

educação sexual nos estados brasileiros, porém, carecem de continuidade e acompanhamento, tornando difícil uma avaliação a longo prazo que mostre se a forma, e os conteúdos foram efetivos no que se propuseram; esse tipo de formação não exclui a necessidade de que haja formação inicial em educação sexual; todos os cursos se atentaram em entrelaçar os temas com a escola, diferenças de gênero, currículo e o PCN, o que facilita o trabalho em sala de aula e o aproxima da prática; e que, todos os cursos analisados foram pensados a partir da ótica de que as Tecnologias Digitais quando usadas a favor da educação, com criticidade e objetivos definidos, podem ajudar na falta de formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Sexual. Formação. Cursos. Tecnologia Digital.

**ABSTRACT:** Sex education is one of the issues that needs to be addressed in school. However, the training process of teachers generally does not address this issue, leaving them unfit to address it. The school demands, however, show that it is imperative that teachers be trained to act and face the challenges related to sex education. In view of this, some Brazilian public universities have offered training courses in sexual education using digital technologies, in an attempt to remedy the teachers' training gap in this area. The present research had as participants six responsible for different courses



offered by Brazilian public universities. The general objective was to analyze the structure and contents covered in the courses, through documentation and interview with those responsible. The results allowed us to conclude: the formations contribute to the dissemination of sex education in the Brazilian states, however, they lack continuity and follow-up, making a long-term evaluation difficult that shows if the form, and the contents were effective in what they were proposed; this type of training does not exclude the need for initial training in sex education; all the courses have tried to interweave the subjects with the school, differences of gender, curriculum and NCP, which facilitates the work in the classroom and the approach of the practice; and that all courses analyzed were thought from the point of view that Digital Technologies when used in favor of education, with criticality and defined objectives, can help in the lack of training.

**KEYWORDS:** Sexual Education. Formation. Courses. Digital Technology.

## INTRODUÇÃO

Os temas tecnologia, formação e educação sexual vêm ganhando visibilidade e encontram-se atualmente difundidos em diversas instâncias - mídia, medicina, religião, no meio jurídico, educacional, empresarial, tecnológico, dentre tantos outros - entrelaçando-se ou confrontando-se. Há uma necessidade latente de mudanças no processo de formação de professores no que diz respeito aos assuntos relacionados à sexualidade e à educação sexual. Esses assuntos encontram-se em evidência no primeiro decênio do século XXI, e ganham cada vez mais notoriedade na sociedade, clamando por serem devidamente discutidos, principalmente dentro do âmbito escolar, sendo imperativo que os disseminadores de conceitos, ideias e efetivações, que são os professores sejam devidamente formados para tal.

Falar de sexualidade é discorrer acerca de uma realidade complexa que “não pode ser definida a partir de um único ponto de vista, uma só ciência” (López e Fuertes, 1999). Sexualidade é uma dimensão fundamental da vida humana, que se expressa nas práticas e desejos que estão ligados à afetividade, ao prazer, aos sentimentos e ao exercício da liberdade individual e da saúde, não se limitando ao que os indivíduos fazem, mas centrando-se no que são (Ramiro et al, 2013).

A sexualidade humana é, sem dúvida, uma realidade que nos envolve no cotidiano, que nos projeta como um impulso quer para o amor, quer para a violência, une “componentes sensoriais e emotivo-afetivos, cognitivos e volitivos, sociais, éticos e espirituais”, adquirindo o verdadeiro sentido no “contexto de um projeto de vida que promova o conhecimento e aceitação de si próprio e o conhecimento e aceitação do outro” (Dias et al, 2002, p.55). É importante lembrar que o direito à saúde sexual está contemplado nos Direitos Sexuais como Direitos Humanos de acordo com a Declaração aprovada no dia 26 de agosto de 1999, pela Assembleia Geral da Associação Mundial de Sexologia, em Hong Kong, na China, a qual menciona que o cuidado com a saúde sexual deve estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas

sexuais, preocupações e desordens. Assim, os Direitos Sexuais são Direitos Humanos Fundamentais e Universais (Melo e Pocovi, 2002).

Giddens (1993) pontua alguns elementos esclarecedores a respeito do processo pelo qual a sexualidade tem sido um dos eixos centrais da perturbação do equilíbrio da dinâmica escolar. Segundo ele, o surgimento da autonomia sexual feminina, exige tanto do homem quanto da mulher, mudanças em seus comportamentos e nos seus pontos de vista. Outro campo de transformação está relacionado ao surgimento do pluralismo sexual, no qual a sexualidade masculina e feminina, o sexo oral, a masturbação e outros comportamentos, têm saído do campo das perversões para serem vistos como possibilidades. Enquanto a escola não oferecer possibilidades concretas de legitimação das diversidades, seja por meio das falas, dos textos, das imagens, ela não estará cumprindo de maneira integral a sua função que é a de formar os cidadãos em plenitude.

É no ambiente escolar que os estudantes vão construir suas identidades individuais e de grupo, e podem também exercitar o direito e o respeito às diferenças. Devido à relevância desta instância, Maia e Ribeiro (2011) chamam a atenção para a importância da introdução do tema sexualidade, pois a escola é o lugar mais propício para realizar educação sexual. Primeiro porque se começa a frequentá-la desde pouca idade e idealmente espera-se que o indivíduo nela permaneça até os dezoito anos, quando termina o Ensino Médio. Segundo, porque a escola tem por função social a transmissão do saber historicamente acumulado e de uma dimensão ético-política, e espera-se que nesta instância os educandos aprendam a questionar, refletir e se posicionar sobre atitudes relativas à sociedade, cidadania, e direitos humanos, formando assim cidadãos críticos e autônomos, o que inclui uma educação sexual emancipatória.

Por mais que ainda seja um assunto difícil de trabalhar, é possível perceber um avanço nas formações em educação sexual. Atualmente fica cada vez mais evidente para os professores que é necessário que os alunos sejam tenham conhecimentos sobre a ES. A maioria desses professores tem demonstrado uma posição favorável à realização da educação sexual formal na escola; acham que ela deve ser incluída no currículo desde a pré-escola; há uma relação direta entre formação em ES e a efetiva motivação para a sua realização no âmbito escolar. Porém, ela não acontece de forma efetiva e nem contínua. (Freitas, 2014).

Uma das formas de sanar as necessidades dos professores, no que se refere a formação em sexualidade, é através do uso das Tecnologias Digitais pois, estas dão suporte às comunidades virtuais de aprendizagem e oferecem meios e ferramentas que podem ajudar a sanar/amenizar as dificuldades de formação em relação a este assunto.

Chaves (1999, p 22) elucida que Educação a Distância (EAD):

É o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente (aquele a quem se

ensina) estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje (vamos chamá-lo de sentido atual), enfatiza-se mais (ou apenas) a distância no espaço e se propõe que ela seja contornada através do uso de tecnologia de telecomunicação e de transmissão de dados, voz (sons) e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão e vídeo).

Como mostra Ferreira e Leão (2015), é importante salientar que a EAD, revestida do uso da tecnologia avançada que é a internet, vem acompanhada de outros interesses que são considerados importantes para o desenvolvimento da qualidade do ensino no Brasil. Por este motivo, o seu objetivo também esbarra na formação de professores, sendo usada como ferramenta e objeto de aprendizagem.

É imprescindível formar cidadãos capazes de lidar com o mundo em seu tempo real, e este tempo atualmente é organizado em flexibilidade e rapidez, por isso a necessidade de pensar a EAD voltada para a formação e a capacitação dos professores. Cabe ressaltar que a EAD tem como uma de suas metas, diminuir o número de professores ministrando aulas sem formação adequada, e o mesmo pode ser dito quanto à educação sexual.

Neste íterim a EAD ganha espaço na política educacional, pois se apresenta como medida para equacionar a deficiência da formação de professores e, como uma forma de repensar a organização, gestão, espaço, definição de tempo nas escolas e as formas de ensinar e aprender (Ferreira e Leão, p. 3, 2015).

Diante destas situações, as universidades têm oferecido formações em sexualidade e educação sexual usando as tecnologias digitais como ferramenta, pois viram uma alternativa em aliar as tecnologias a este esforço de sensibilização, (in) formação e educação, e de fato, essas formações têm sido iniciativas significativas para o avanço na área.

As formações, em geral, pretendem através do trabalho com educação sexual à distância e/ou com momentos presenciais, amenizar os constrangimentos que se colocam, quer a professores, quer a alunos, no acesso à formação, por questões de localização e de horário. Considera-se que estas modalidades, envolvendo as tecnologias digitais, podem ajudar a minimizar tais constrangimentos.

Posto isso, e com base nos pressupostos descritos anteriormente, o presente trabalho pretende analisar por meio de documentação e entrevistas, a estrutura e os conteúdos desenvolvidos em cursos à distância com momentos presenciais, de formação de professores em sexualidade e educação sexual - verificando como estes cursos de formação foram elaborados e implementados (efetivamente aplicados); identificando o que foi trabalhado em cada um deles e analisando como as instituições públicas avaliaram os resultados obtidos.

## MATERIAL E MÉTODOS

Participaram deste estudo seis responsáveis por diferentes cursos à distância com momentos presenciais de formação em educação sexual. A escolha se deu através de uma pesquisa realizada na internet, com os seguintes termos “cursos semipresenciais (ou à distância com momentos presenciais) de formação em educação sexual”, sendo esses de diferentes Universidades Públicas do Brasil. Na busca apareceram 8 cursos que se encaixavam com os nossos interesses, porém, aceitaram participar dessa pesquisa 6 responsáveis.

Por questões éticas optamos por descrever os participantes de forma pouco detalhada por inferir que, ao construirmos um quadro contendo os nomes dos responsáveis, seus dados pessoais, a universidade em que o curso foi realizado, poderíamos facilitar a identificação desses profissionais, o que não é importante nesta pesquisa. Ao longo deste trabalho utilizaremos seis diferentes nomes de pássaros sempre que referendarmos a algum participante – Beija Flor, Bem-te-vi, Canário, Ave do Paraíso, Andorinha, Sabia.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas que aconteceram via Skype. Os contatos com os responsáveis pelos cursos foram realizados via e-mail, e as entrevistas se sucederam em horários agendados previamente.

Para a análise dos dados foram usadas categorias e subcategorias, realizadas no decorrer da leitura flutuante das fontes de dados selecionadas. A técnica de análise de conteúdo faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações das ciências sociais e ganha espaço na área de pesquisa em educação (Oliveira, 1997). Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, concebendo uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Logo, a exploração do material, levou em consideração:

- definição de categorias (sistemas de codificação);
- identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial);
- identificação de unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro) (BARDIN, 1977).

A fase de exploração do material consistiu-se em uma etapa importante, porque possibilita ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é denominada a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais

teóricos.

Na primeira parte da descrição da entrevista solicitava-se os dados de identificação do sujeito com o objetivo de identificar o participante quanto a sua formação profissional, local de trabalho, tempo de exercício da profissão e área predominante.

Na segunda parte optamos por nomear “Conversando sobre o assunto”. Nesta havia um roteiro de quinze questões abertas que visavam estimular o relato verbal do responsável, sobre o curso que havia implementado. Dividimos a mesma em três blocos:

Bloco 1) Formação em Sexualidade;

Bloco 2) Conhecimento e postura sobre as Tecnologias Digitais;

Bloco 3) Informação sobre o curso.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira questão, os responsáveis pelos cursos foram indagados acerca da sua formação em educação sexual e quais os motivos que os levaram a trabalhar com a temática.

O sistema de categorias e subcategorias apresentado a seguir, foi criado no decorrer da leitura flutuante da descrição da entrevista.

Dimensão	Categoria	Sub Categorias
Formação em ES	Motivos para trabalhar com ES	Demanda dos alunos
		Interesse pessoal
	Compreensão de Sexualidade	Dimensão humana inseparável
		Aspecto cultural
	Concepção de educação sexual	ES emancipatória
		Estudos culturais (pós-estruturalista)

Quadro 1: Análise da Categoria

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as falas, foram emergindo alguns sentidos sobre sexualidade. Beija-flor, ao longo de sua fala, mostra ter concepções mais voltadas para vertente onde a percepção da sexualidade como dimensão humana inseparável foi o eixo conceitual do protótipo de curso desenvolvido, concepção que permeou as atividades nele propostas, da mesma forma que perpassou o debate constante sobre o papel de suas autoras como educadoras nos processos de educação sexual vivenciados por todos os sujeitos no meio escolar.

Nesta abordagem as relações humanas são sempre dialógicas, os sujeitos vão se construindo, sempre sexuados, (re)construindo sua existência e a sociedade. Sendo a

sua base político pedagógica calcada no paradigma do materialismo histórico-dialético para subsidiar a reflexão sobre a educação, e nela a educação sexual permeada pelas tecnologias na formação de professores.

Finalizando, Beija-Flor completa sua fala afirmando em especial buscar dar uma contribuição nessa direção por meio de uma proposta de um curso intencional de sensibilização para uma educação sexual emancipatória, no intuito de buscar a construção de processos educativos humanizados, libertadores e conscientes sobre corpo, ser e sexualidade, por meio do uso crítico-reflexivo de uma ferramenta tecnológica disponível e de fácil acesso.

Outro sentido de sexualidade que emergiu ao longo da entrevista foi o trazido por Bem-te-vi, que trabalha com uma abordagem cujo objetivo é disseminar práticas pedagógicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, desencadeando ações que tivessem como objetivo educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à violência sexista, homofobia e racismo. O entendimento de que questões centrais no estudo dos corpos e dos gêneros referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e suas relações de poder, uma vez que esses elementos sociais encontram-se implicados na constituição dos sujeitos, sendo possível estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Michel Foucault.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura “tem a ver com a produção e o intercâmbio de significados - o ‘dar e receber de significados’ - entre os membros de uma sociedade ou grupo” (Hall, 1997, p. 2).

É no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais - de gênero, sexuais, nacionais, raciais, de classe, etc. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos na medida em que eles são interpelados a partir de diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais. Nesse sentido, essa fala da entrevistada na entrevista mostra um entendimento de que a identidade é uma construção, um processo de produção, uma relação; não é uma essência, não é um fato - seja da natureza ou cultura; tem estreitas conexões com relações de poder; não é fixa, permanente, unificada; não é homogênea, definitiva, acabada, idêntica; é instável, fragmentada, inacabada (Silva, 2001; Woodward, 2000).

Canário mostrou ao longo da entrevista ter uma visão muito próxima da descrita por Bem-te-vi. Canário acredita que os significados construídos ao longo desse caminho também vão sendo (re)construídos no momento em que a história passa a ser recontada. Dessa forma, entendo que somos construídos através dos múltiplos discursos, presentes em diversos espaços em que transitamos e que vão nos constituindo sujeitos e nos ensinando modos de ser e de estar na sociedade.

Partindo dessa vertente, acredito que ao discutir a sexualidade com as licenciandas articulando a materialidade biológica dos sujeitos a questões sociais, culturais, entre outros aspectos, acredito que estarei possibilitando a emergência de



outras formas de tratar a sexualidade, ou seja, entendendo que ela envolve outras questões e não apenas levando em consideração a biologia humana.

Para Ave do Paraíso, a sexualidade é um dos temas mais recusados na ação prática intencional do professor. Segundo suas descrições é necessário tornar a questão da Sexualidade, e nela a prevenção do VIH/SIDA algo discutido, conversado com tranquilidade. Para que o ser humano possa relacionar-se com os outros, a educação sexual torna-se essencial, pois estimula a pensar criticamente sobre sua prática educativa intencional, que se movimenta em meio a questões e fatos contemporâneos.

Andorinha apenas comenta a necessidade de integrar as áreas da saúde com as áreas da educação e, principalmente, promover e estimular os professores de todas as áreas a assumir, de forma intencional e emancipatória, o seu papel de educadores/as sexuais, independentemente da sua área de atuação curricular e da faixa etária em que atuam. Finalizando essa questão, é importante salientar que todos os responsáveis pelos cursos tiveram a intenção de que as discussões e problematizações promovidas ao longo do curso possibilitassem que os cursistas (re)pensassem alguns (pré)conceitos, organizassem e desenvolvessem variadas ações pedagógicas nos ambientes escolares.

Na categoria “Dificuldades para trabalhar com ES” foram categorizadas as referências que diziam respeito aos entraves que as participantes encontravam para a realização de trabalhos com educação sexual. Estas dificuldades foram agrupadas em seis diferentes categorias, as quais encontram-se apresentadas no quadro 2.

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Sub Categorias</b>
Dificuldade para trabalhar com ES	Falta de formação docente	
	Falta de entendimento em ES	ES não é só biologia Es não é ato sexual
	Questões religiosas	
	Implementação no Currículo	
	Preconceito	
	Resistência dos pares	

Quadro 2: Análise da Categoria

Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, a pergunta intencionava saber quando surgiu o interesse em trabalhar com as tecnologias digitais. Beija-Flor conta que o seu contato mais próximo com as tecnologias digitais foi no momento em que a Universidade na qual é professor começou a oferecer o curso de Pedagogia na modalidade à distância. No primeiro momento ele não achou muito interessante, mas depois pensou: “vão vê o que vão fazer com a pedagogia, e vou ver o que vão fazer com a educação sexual, que ninguém tasca a mão”, daí eu fui né, e me apaixonei”.

Ele aprendeu usar as tecnologias digitais em um curso que a universidade



ofertou, “no curso eu me lembro que muitos anos atrás, quando a nossa faculdade ainda estava aqui no centro, porque está no campus prédio novo, eles compraram alguns artefatos tipo: projetor, Datashow, era o mais antigo, e deram aulas para nós de como lidar com aquilo tudo. Mais uso de notebook, computador, tablet, Ipad (eu brinco Ipad, Ipode, Ipude rs) a gente vai aprendendo”. Conta ainda que quem a apresentou para a plataforma foi uma professora de outro país, “ela me chamou para ser uma professora visitante online, e eu me encantei com a plataforma, não era o moodle, mais daí me abriu a cabeça que tinha plataforma que não era burra que nem a nossa aqui”.

Para finalizar este questionamento completa falando que “mas então foi assim, a tecnologia eu gosto de usá-la para me servir, mais eu me cerco, eu sou muito acomodada nesse ponto, eu aprendi que quem manda sou eu no espaço pedagógico, então se algum técnico não entender o espírito, não trabalha conosco. Ele vem e trocamos saberes, mais isso eu aprendi.”, ressaltando que pretende usar e não ser usada pela tecnologia.

Andorinha diz que o interesse e a possibilidade surgiram a partir do momento em que foi trabalhar no Curso de Pedagogia a Distância no ano de 2002, sendo que enfatizou que não sabia utilizar as tecnologias previamente.

Já Canário relata que usou as tecnologias no seu trabalho, pois acredita que “no momento a distância era possível traçar outras discussões que no presencial demandaria muito tempo, sendo possível um aprofundamento maior da temática”. Finaliza articulando “começamos a familiarizar-se com essas tecnologias e passamos a entender e ver a importância delas nessas discussões. Por que? Porque quando a gente começava a discutir, a falar da sexualidade, tem coisas conceitos que a gente não consegue dar conta em um encontro presencial, por mais que a gente trabalhe com 4 horas, ainda assim não damos conta da discussão. E aí fazíamos esse aprofundamento da temática por meio das discussões a distância”.

Bem-te-vi e Sabiá tiveram o seu interesse instigado pelo surgimento da oportunidade de aplicar o curso, porém, já sabiam como utilizar e anteriormente já haviam trabalhado com as tecnologias digitais fazendo um curso de especialização. A única diferença é que Sabiá antes de dar o curso contratou pessoas especializadas para lhe ensinar e à equipe que futuramente participaria da aplicação do curso.

Ave do Paraíso narra que seu interesse surgiu no momento da realização do seu pós doc., e porque sua orientadora era diretora do centro de educação a distância da faculdade, o que lhe deu abertura nesse ponto. Como o curso que aplicou mostrou-se eficiente, obteve bastante procura. Na época pensou “esse curso está bom, chegamos até a décima oitava edição promovida no primeiro pós doc. Então por que não expandir esse curso para lugares onde os alunos não têm acesso. E foi assim que foi feito. Comecei a fazer o curso, tínhamos horas a distância”. Durante algumas perguntas os participantes evidenciaram alguns critérios para a inserção dos participantes no curso, que foram:

Critérios para a inserção dos participantes	
1	<i>Não podia professores de Educação Infantil, mas a gente chamou.</i>
2	<i>Tinha um número determinado para: professores, coordenador, para professores de ensino médio, para professores de fundamental I, para fundamental II.</i>
3	<i>Os gestores não tinham um curso só para eles, então faziam junto com os outros participantes.</i>
4	<i>Profissionais das APAEs.</i>
5	<i>Instituições que trabalhavam com deficientes.</i>
6	<i>Mulheres que trabalhavam com essas questões não só na escola, mas em todos os lugares da comunidade e do Município.</i>
7	<i>Profissionais da saúde</i>

Quadro 3: Inserção dos Participantes

Fonte: Elaborado pela autora.

A próxima questão está relacionada com as facilidades e as dificuldades do uso das tecnologias digitais, e sobre a aplicação do curso. Entre as facilidades apontadas pelos participantes as mais marcantes são apresentados no quadro:

Categoria	Descrição
Facilidade do uso das TIC	Equipe boa
	Satisfação com o formato do curso
	Compartilhar de experiência no ambiente virtual
	Facilidade encontrada na modalidade de ensino

Quadro 4: Análise de Categoria

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 5 traz as dificuldades mais encontradas na fala dos participantes no tocante ao emprego das tecnologias digitais:

Categoria	Descrição
Dificuldades sobre o uso das TIC	Desconhecimento da EAD
	Resistência com as tecnologias
	Entraves com o acesso à internet
	Falta de apoio da Prefeitura
	Dificuldade de localizar as atividades no moodle

Quadro 5: Análise de Categoria

Fonte: Elaborado pela autora.

Pensando em mostrar os conteúdos desenvolvidos em casa curso, montamos um quadro com para facilitar a visualização:

Responsável pelo curso	Conteúdos desenvolvidos nos cursos
Sábia	Diversidade; História da sexualidade e da ES; Gênero; Raça e Etnia; ES e as políticas públicas no contexto escolar; Religião; Homossexualidade e Homofobia.
Beija-Flor	ES na Educação Brasileira; ES e seus paradigmas; Por que ainda ficamos inibidos diante do tema sexualidade; Você é sexuado/a; Diferença entre sexo e sexualidade; Sexualidade infantil; Perspectivas contemporâneas da ES na Educação Básica.
Andorinha	- ES no contexto da educação brasileira; Paradigmas da ES; Por que ainda ficamos inibidos diante do tema sexualidade; Direito à ES.
Ave do Paraíso	Existência ou não de ES, e qual sua importância; Conceitos, atitudes e comportamentos na área da sexualidade; DST e comportamentos imunogênicos e patogênicos; ES na escola; Sexualidade infantil.

Quadro 6: Conteúdos desenvolvidos nos cursos

Fonte: Elaborado pela autora

## CONCLUSÕES

De acordo com as constatações realizadas, as iniciativas de formação ES têm contribuído para disseminar estes conteúdos nos diferentes estados brasileiros, mas apesar de haver um aumento significativo na quantidade de formação desses docentes, ainda estamos em uma fase de transição que necessita ser mais fomentada, considerando que as resistências são grandes.

De maneira geral, os cursos, por vezes, padecem da falta de continuidade e acompanhamento dos professores, tornando difícil uma avaliação a longo prazo, que mostre se a forma e os conteúdos foram efetivos. Essas formações precisam ser constantemente realimentadas, para que os professores se sintam apoiados e fortalecidos para a realização deste trabalho no âmbito escolar. Os cursos devem fornecer subsídios para que ocorra, de forma efetiva, a alteração das práticas pedagógicas, não sendo encarados apenas como formações pontuais “apaga fogo”, que não fazem diferença na formação e, conseqüentemente, na forma de trabalhar, visto que, os professores não conseguem se apropriar de tantas informações passadas tão rapidamente.

É importante ressaltar que, este tipo de formação, analisada na presente pesquisa, é importante, porém não exclui a necessidade de que haja formação inicial, na própria graduação, com disciplinas que abordem conteúdos relativos à sexualidade humana, diversidade sexual, gênero, pois estas contribuirão de maneira mais eficaz e abrangente para a inserção de uma ES no cotidiano escolar, visto que, ajudarão o jovem profissional a iniciar na carreira com um olhar mais sensibilizado para tais

questões.

Para realizar este trabalho, os professores não devem enfrentar sozinhos esta empreitada; eles devem ser apoiados por palestras, discussões em grupo, leituras e supervisão, que permitam uma maior compreensão de seus próprios valores e limites. Logo, é necessário envolvimento de todos os atores do meio escolar: direção, professores, pais e alunos; e uma revisão urgente nas políticas públicas de ES, para que, a temática da sexualidade possa ser melhorada e mais considerada.

A partir da análise da entrevista, e dos sentidos que foram produzidos a partir da fala de cada responsável pelo curso, foi possível concluir que todos os cursos foram pensados a partir da ótica de que as tecnologias podem ajudar os professores a obterem uma formação, tanto inicial quanto continuada, sobre a sexualidade e ES. Todos os responsáveis pelos cursos demonstraram uma opinião favorável ao uso das tecnologias digitais, e consideram os cursos uma profícua ferramenta para que haja formação voltada para sexualidade e Es.

De acordo com o fato citado acima, fica evidente quando todos os responsáveis descrevem que, ao longo da sua trajetória acadêmica e de vida, sempre houve um momento em que as tecnologias foram usadas para fins educativos, o que fez com que os mesmos a valorizassem e se empenhassem para usá-las da melhor maneira no decorrer dos seus trabalhos. Isto só se tornou possível, como aponta a literatura, pois a partir de 1990 a EAD acabou tomando um novo rumo no Brasil, e apareceu mais nitidamente no âmbito das políticas educacionais, sobretudo nos dispositivos legais, culminando em ações que mostraram e mostram a elevação do seu status no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e também, em iniciativas e medidas políticas que se articularam aos processos de diversificação e diferenciação institucional implementadas no bojo das reformas para a educação superior e de formação de professores no Brasil.

Assim sendo, todos os responsáveis pelos cursos, entrevistados nesta pesquisa, estão inseridos em um contexto de valorização às tecnologias associadas à educação e de entendimento de que a sexualidade é parte integrante de todo o ser humano e deve fazer parte da sua formação, seja ela inicial ou continuada.

Um fator que foi levado em consideração na montagem e aplicação dos cursos é que a EAD requer cuidado na preparação dos materiais, assim como, na adequação de estratégias tradicionais ao ambiente de aprendizagem. A interação no ambiente da EAD se dá em uma perspectiva diferente da que existe na educação presencial, pois as atividades precisam ser selecionadas considerando que a comunicação será estabelecida por alguma forma de tecnologia.

Diversos meios podem ser utilizados separadamente ou de forma combinada, de modo que a presença do professor seja sentida por intermédio de pelo menos um canal de comunicação. As ferramentas síncronas, de acordo com os responsáveis pelo curso, possibilitaram a aproximação entre aluno-aluno e aluno-professor, facilitando um maior contato entre eles. Em consequência do maior contato foi sendo gerado um

ambiente de trocas mais frequentes, o que na maioria das vezes, acontece em cursos somente presenciais.

A ferramenta usada para a aplicação do curso foi o MOODLE, e os canais de comunicação escolhidos são: fórum, chat, postagens de atividades e vídeoaulas. No caso dos cursos analisados aqui, o moodle foi utilizado em seu formato original, o qual possui uma estrutura de navegação fácil e intuitiva, dividida em três blocos. Na coluna à esquerda, da plataforma moodle, é possível habilitar os blocos com as últimas notícias, atividades e calendário. A parte principal do curso fica na coluna central, onde encontra-se disponibilizado o conteúdo dividido por módulos ou unidades, conforme o critério escolhido pelo administrador da plataforma, ele pode incluir conteúdos em diferentes formatos ou em links para a internet e, ainda propor atividades por meio de ferramentas ou arquivos. Na coluna da direita, o software tem os blocos dos participantes, usuários online, administração e mensagens.

As tecnologias e mídias têm propiciado uma maior abertura para a discussão do tema sexualidade e ES, porém, o consumo acrítico desses conhecimentos tem gerado concretamente mais dúvidas, conclusões e encaminhamentos incorretos. É importante que os professores se entendam não apenas como consumidores de tecnologias, mas, sobretudo, como produtores, vislumbrando que, ao longo do processo educacional, isso também seja passado para os alunos, para que haja uso consciente e crítico-reflexivo dessas tecnologias e das mensagens disponibilizadas por elas. A longo prazo, isso pode levar a um processo de emancipação e transformação das realidades sociais.

Aparecem constantemente, nas análises das entrevistas, relatos de que os professores participantes dos cursos, comentaram que se não fossem essas iniciativas de formação, eles não teriam oportunidade de aprender sobre sexualidade e ES. Há uma valorização dessas iniciativas públicas por parte dos professores, que destacam aspectos como a gratuidade, o material impresso, doação de vídeos ou livros avaliados como bons e, usados durante e após o término do curso. Ou seja, por mais que estes assuntos ainda sejam complicados de se trabalhar, os estudos têm apontado um avanço nas formações em sexualidade e ES. Atualmente, fica cada vez mais evidente para os professores que é necessário que a ES aconteça na sala de aula, sendo indispensável a formação para abordá-la.

Quanto ao conteúdo do curso, nenhum deles se limitou a informações sobre os aspectos anatômicos e fisiológicos da sexualidade. Todos os cursos se atentaram em entrelaçar os temas com a escola, o currículo e o PCN, o que, como salientado, facilita o trabalho em sala de aula, se aproxima da prática e faz com que os professores saibam trabalhar com seus alunos a ES em suas variadas formas e transversalmente.

É importante destacar que os cursos compreenderam conteúdos de gênero, corpo, diversidade, biologia/educação, saúde/educação e não somente “educação sexual” ou “sexualidade”. Para além destas temáticas, um dos cursos trabalhou com a questão religião, e outros dois, com sexualidade infantil.

Torna-se imprescindível o contínuo desenvolvimento de iniciativas que promovam

formação, pois os professores não podem mais ter atitudes repressoras, onde são reproduzidos papéis de gênero, mitos, tabus e preconceitos, ligados a uma visão reduzida e alienada de corpo e de mundo. Quando os educadores são capazes de ver os seus valores como construções promovidas pelo contexto social que fazem parte, tornaram-se capazes de entender que há uma gama enorme de valores e, assim, podem responder aos alunos de uma forma mais flexível e sensível, ou seja, para além do discurso do “certo e errado”.

Temos clareza de que estas formações não serão capazes de romper totalmente com a visão de sexualidade que estamos condicionados há séculos, porém podem minimizar vivências sexuais repressivas e preconceituosas. Sendo assim, partindo do pressuposto que vamos nos constituindo como sujeitos nos ambientes que vamos frequentando, e que ao discutir a sexualidade com os pares, articulando os aspectos biológicos com as questões sociais, culturais, entre outros aspectos, estaremos produzindo novas formas de tratar a sexualidade.

## REFERENCIAS

- BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, (Obra original publicada em 1977) 2006.
- CHAVES, E. Sociedade, Conhecimento, Tecnologia e Educação, 1999.
- DIAS, A. M.; RAMALHEIRA, C.; MARQUES, L.; SEABRA, M. E., ANTUNES, M. L. C. Educação da sexualidade: no dia-a-dia da prática educativa. Braga: Edições Casa do Professor, 2002.
- FREITAS, D. L. Blended Learning na formação contínua em Educação Sexual: Um estudo com educadores de infância e professores do 1º CEB. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.
- GIDDENS. As transformações da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 1993.
- HALL, Stuart. “The work of representation”. In: HALL, Stuart (org.) Representation. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- LÓPEZ, F.; FUERTES, A. Para compreender a sexualidade. Lisboa: APF, 1999.
- MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: Princípios para ação. In: Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL/UNESP. V. 15, n. 1, 2011, p.75-84.
- MELO, S. M. M., POCOVI, R. M. de S. (2002). In: Caderno Pedagógico I – Educação e Sexualidade. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.
- OLIVEIRA, S. L. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.
- RAMIRO, L., REIS, M., MATOS, M., ALVEZ DINIZ, J. Percepções de professores e pais/mães sobre educação para a saúde e educação sexual na família e nas escolas portuguesas. Saúde Reprodutiva,



Sexualidade e Sociedade, (3), 2013, p. 37-45.

SILVA, L. H. da. A Escola Cidadã no contexto da Globalização. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

WOODWARD, K. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000

## A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO CÊNICO NA CENA SHAKESPEARIANA: IMPASSES DA MONTAGEM DO HAMLET DO TEATRO DE ARTE DE MOSCOU

**Edilaine Dias**

Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes  
São Paulo, SP

**RESUMO:** O presente artigo é um excerto do trabalho *Hamlet de Stanislávski e Craig: O Drama dos Bastidores*, um estudo sobre o processo de criação do espetáculo *Hamlet*, de William Shakespeare, pelo Teatro de Arte de Moscou; espetáculo apresentado em 1912, icônico por suas inovações técnicas e cenográficas. Contraditório em suas tendências artísticas, nascidas do encontro criativo entre Konstantin Stanislávski e Edward Gordon Craig, a obra exemplifica a confluência (e o choque) entre o naturalismo e o simbolismo, duas correntes artísticas das mais dominantes no século XX. Através da análise desse encontro ímpar na perspectiva da encenação, buscamos estabelecer a discussão sobre estéticas teatrais, questionando a distinção entre as linhas de cunho ilusionista e as linhas mais teatralistas, tendo nos dois diretores o nascedouro de duas vertentes específicas tanto em relação ao lugar da interpretação, quanto aos demais elementos da cena. O fragmento aqui apresentado, traz uma reflexão sobre a influência do espaço cênico na forma dramaturgica e, por consequência, no trabalho atoral dela derivado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro de Arte de Moscou; Konstantin Stanislávski; Edward Gordon Craig; Hamlet; História do Teatro.

### THE INFLUENCE OF SCENIC SPACE ON THE SHAKESPEAREAN SCENE: IMPASSES OF THE HAMLET MONTAGE BY THE MOSCOW ART THEATRE

**ABSTRACT:** This article is a study on an excerpt from Stanislavsky and Craig's *Hamlet: The Backstage Drama*, a study of William Shakespeare's *Hamlet*, by the Moscow Art Theatre. This version of the famous play was presented in 1912, and became iconic for technical and scenographic innovations. Contradictory in its artistic tendencies, born of the creative encounter between Konstantin Stanislavsky and Edward Gordon Craig, the theatrical show exemplifies the confluence (and clash) between naturalism and symbolism, two of the most dominant artistic currents of the twentieth century. Through the analysis of this unique encounter in the perspective of staging, we seek to establish the discussion of theatrical aesthetics, questioning the distinction between the illusionist lines and the more theatrical lines, having in the two directors the birth of two specific strands, related to the place of acting and to any other elements of the scene. The

fragment presented here brings a reflection on the influence of the scenic space in the dramaturgical form and, consequently, in the acting work derived from it.

**KEYWORDS:** Moscow Art Theatre; Konstantin Stanislávski; Edward Gordon Craig; Hamlet; History of Theatre.

## 1 | INTRODUÇÃO

Há muitas lendas que cercam a história do Teatro de Arte de Moscou (TAM), desde acontecimentos reais que se tornaram míticos, até visões parciais ou mesmo distorcidas de certos fatos que, com o passar do tempo, ganharam dimensões grandiosas, ultrapassando o limiar da especulação, para juntarem-se (quase) definitivamente ao imaginário que temos do TAM hoje. Este trabalho consiste no debruçamento sobre um destes momentos que adquiriram ares míticos para a história do Teatro Ocidental, a montagem de *Hamlet* pelo TAM.

O Teatro fundado por Konstantin Stanislávski (1863-1938) e Vladímír Ivanovitch Nemiróvitch Dântchenko (1858-1943) na Rússia, iniciou suas atividades em 1898 e acabou por tornar-se mundialmente famoso. São repetidamente citadas as obras de veracidade na reconstrução histórica, apresentada desde os primeiros anos do TAM, em espetáculos como *O Czar Fiódor*, de Aleksei Tolstói, e *Júlio César*, de William Shakespeare; e de realismo psicológico, especialmente, vinculado às peças do escritor e dramaturgo Anton Tchékhov (1860-1904), tornado uma espécie de “dramaturgo oficial” do Teatro de Arte, através dos espetáculos *A Gaivota*, *Tio Vânia*, *As Três Irmãs* e *O Jardim das Cerejeiras*. As montagens dos textos de Tchékhov foram ovacionadas pela maestria da direção de Stanislávski e Nemiróvitch Dântchenko, nos anos finais do século XIX e início do século XX.

Paralelamente às experimentações temáticas e estéticas, ao longo de seus anos de trabalho no TAM (desde a fundação, em 1898, até sua morte, em 1938), Stanislávski elaborou os elementos de um sistema para a arte do ator, que redefiniu as possibilidades da interpretação teatral e tornou-se a base indispensável para a prática atoral no século XX. O chamado Sistema Stanislávski tem por bases a organicidade no trabalho do ator e a busca pela verdade cênica, em oposição à atuação declamatória e estereotipada, de gestos exagerados e voz impostada, oriunda da tradição romântica e do teatro das grandes vedetes, até então em voga no século XIX. Com sua afamada carreira e sua teoria difundida através de suas montagens e ensinamentos, popularizados através do lançamento de sua obra escrita, a partir da década de 1920 (1926 é o ano de lançamento da autobiografia *Minha Vida na Arte na União Soviética*, posterior à publicação da versão estadunidense, de 1924; enquanto os livros sobre pedagogia teatral e o trabalho do ator são quase todas publicações póstumas, com exceção de *A preparação do ator*, que teve sua primeira edição nos Estados Unidos, em 1936), Stanislávski transformou todos os aspectos da cena teatral, conferindo ao trabalho atoral estatuto de objeto científico e promovendo a imaginação criadora como

disparadora da veracidade na arte do ator.

Simultaneamente ao surgimento do Teatro de Arte de Moscou, porém sem nenhum contato ou conhecimento da cena teatral da longínqua Rússia, Edward Gordon Craig (1872 - 1966) abandonava uma promissora carreira como ator no teatro inglês. Tendo debutado no teatro muito jovem, era tido como sucessor de seu mentor, Henry Irving (1832-1905), grande astro da cena teatral britânica da época; até que Craig decidiu dedicar-se ao trabalho de cenógrafo e encenador, com o declarado intuito de renovar a arte teatral. Com algumas produções experimentais no início da década de 1900, Craig logo passa a dedicar-se à teoria do teatro e torna-se um crítico manifesto do realismo no palco.

Em 1905, publica seu primeiro livro, *Da Arte do Teatro*, uma coletânea de ensaios dedicados à revisão crítica de todos os aspectos da cena teatral, onde lança sua proposta mais polêmica e duradoura: o *über-marionette*, que deveria substituir os atores no teatro do futuro. A teoria do *über-marionette* pode não ter sido tão difundida, mas foi inúmeras vezes tão mal interpretada quanto o Sistema Stanislávski, em grande parte por responsabilidade do próprio Craig, que parecia querer manter uma névoa em torno de sua utópica criação, como se quisesse tê-la como um enigma.

A produção teórica de Craig segue como uma desaprovação explícita ao teatro de sua época e aos seu fundamento no trabalho do intérprete. Para Craig, atores e atrizes eram despreparados e incapazes de criar uma obra de arte pura, algo que só poderia ser atingido através de propósito e de controle. Segundo Craig, sendo o intérprete teatral um ser humano sob influência de emoções que ditam suas vontades, apoderam-se de seus membros e movimentos, e manifestam-se através de sua voz e expressões faciais, não seria ele o “material” adequado para a criação artística, uma vez que tudo o que vem dele é de natureza acidental. Partindo dessa crítica, Craig apregoa ainda a igualdade de importância entre todos os elementos do espetáculo, que sob o comando da figura de um responsável pela encenação, seriam os geradores da arte teatral como um todo. Craig pensa, em ambos os casos, na função do encenador. Sua carreira como diretor e cenógrafo, em particular, foi marcada pela exploração dos elementos de cena e pela inovação cenográfica: jogos de formas e volumes e contrastes de sombra e luz começaram a ser explorados em seus desenhos cenográficos e deram origem às Telas (Screens, no original, também traduzido como Biombos) e à proposta das “Mil Cenas em Uma”. Sua expressão teatral sempre foi concebida através de expedientes mais simbólicos e poéticos, embora, inúmeras vezes, impossíveis de serem realizados. A dificuldade de realização de seus projetos está, justamente, nessa projeção de uma perfeição cinética, que não encontra forma de lidar com os problemas da materialidade e da corporalidade próprios da arte da atuação.

Entre 1909 e 1912, Konstantin Stanislávski e Edward Gordon Craig trabalharam juntos num empreendimento artístico comum: a encenação de *Hamlet*, de William Shakespeare, no Teatro de Arte de Moscou; encenação essa que se tornou um marco do teatro do século XX. A análise desse espetáculo e de seu processo é permeada

por questões vinculadas à confluência (e choque) entre duas das correntes artísticas mais dominantes no século passado: o realismo e sua estética de cunho ilusionista, e o simbolismo, mais voltado ao fantástico e à teatralidade. Também são intrigantes as inovações cenográficas da montagem; a assinatura da direção teatral; o vínculo dessa dramaturgia - um clássico do renascimento inglês - com os projetos e perspectivas artísticas de cada um dos encenadores; e a relação entre a interpretação e os demais elementos que compõem a cena.

## 2 | SHAKESPEARE NA TRADIÇÃO RUSSA

Stanislávski havia visto em sua juventude os grandes atores italianos, expoentes da tragédia shakespeariana de sua época, Tommaso Salvini (1829 - 1915) e Ernesto Rossi (1827 - 1896), e como relata em sua autobiografia, foi fortemente influenciado por eles. No entanto, teve sua primeira experiência profissional com a dramaturgia do autor inglês somente em 1895 (pouco mais de dois anos antes da formação do Teatro de Arte de Moscou), no papel título da tragédia *Otelo*, na Sociedade Moscovita de Artes e Literatura. A montagem foi resultado do desejo e da insistência do próprio Stanislávski, que sonhava interpretar o personagem. *Otelo* teve como foco a reconstrução dos elementos da vida cotidiana, trazendo para a cena figurinos e uma decoração cênica luxuosos e historicamente apurados. O verismo dos elementos visuais deveu-se à ida à Itália para pesquisa de campo, que permitiu a realização de registros inspiradores, em desenhos que a esposa de Stanislávski, Maria Lílina (1866 - 1943), e ele mesmo fizeram, percorrendo os museus de Veneza; também evidente na ambientação cuidadosa em cena da cidade italiana (que incluía até mesmo canais com água real, fluindo no palco) e de Chipre (na Turquia). Stanislávski construiu o papel de Otelo estudando movimentos e assimilando poses que lhe pareceram características, inspiradas em um belo amigo árabe (assim descrito em *Minha Vida na Arte*) que conheceu durante uma estadia em Paris, trajando roupas típicas. Porém, se deparou com a dificuldade de compreender e encarnar os sentimentos e as motivações internas do personagem escrito por Shakespeare de forma realista, pois não encontrava em si mesmo o combustível para o comportamento passional e furor ciumento do mouro, como relata:

Não é brincadeira traçar a linha ascendente do ciúme da credulidade infantil de Otelo no primeiro ato ao momento da evolução até chegar ao apogeu, ou seja, até a loucura animalesca. E depois, quando a inocência da vítima se torna inquestionável, atirar o sentimento do ápice para baixo, no abismo do desespero, no inferno do arrependimento. Tudo isso eu, imbecil, esperava realizar com o auxílio puro e simples da intuição. É claro que além da tensão louca, do esgotamento mental e físico, de extrair de mim o sentimento trágico, eu nada podia conseguir (STANISLÁVSKI, 1989, p. 223).

Tendo, inclusive, ferido acidentalmente a mão do ator que interpretava Iago com

um punhal, fazendo com que jorrasse sangue, sem conseguir, com o arrebatamento dessa performance, causar uma grande impressão no público, Stanislávski sentia-se incapaz de lidar com os problemas de vivenciar o papel. A montagem acabou por trazer a Stanislávski uma tensão muscular e um desgaste vocal tão fortes, que o faziam terminar as apresentações com palpitações e uma asfixia semelhante à asma. Por fim, Otelo o levou a declarar inaptidão para papéis trágicos e a renunciar atua-los dali em diante. [Idem, Ibidem, p. 225].

Resultados igualmente insatisfatórios foram obtidos na produção subsequente, *Muito Barulho por Nada*, em 1897, quando decidiu dedicar-se à comédia shakespeariana. Stanislávski dirigiu e atuou como Benedicto nesta montagem, que foi produzida de modo a aproveitar o rico material histórico e pictórico que havia sido obtido na pesquisa de campo realizada para a montagem de *Otelo*. A peça, nas anotações do encenador russo, está descrita como uma peça realizada para a encenação, no lugar de uma encenação realizada para uma peça. A ordem dos fatores, na equação de Stanislávski, havia sido equivocada, uma vez que o texto pouco havia mobilizado dos esforços postos em cena. Também o foco na precisão histórica, Stanislávski começou a perceber, não dialogava com o “espírito shakespeariano”.

Já a primeira aventura do Teatro de Arte de Moscou com o dramaturgo inglês se deu alguns anos depois, durante a primeira temporada da companhia, com *O Mercador de Veneza*. A encenação do *Mercador* foi produzida simultaneamente ao espetáculo de estreia do TAM, *O Czar Fiódor Ivanovitch*, que seguia a linha característica das primeiras peças do repertório do TAM. *O Czar Fiódor Ivanovitch* trazia, a preocupação com os costumes e outros elementos de fundo histórico, com uma cenografia deslumbrante, construída meticulosamente com antiguidades e artefatos de museu. Porém, o primeiro passo em direção a uma encenação não atrelada unicamente ao realismo histórico da peça, talvez, aconteceu nessa montagem. Em *O Mercador de Veneza*, Stanislávski insistiu para que o cenário “retratasse claramente o contraste entre dois mundos - o bairro judeu imundo, sórdido, malicioso e egoísta e a praça em frente ao palácio de Pórcia, alegre, exuberante e amorosa.” [SENELICK, 1982, p. 10, tradução nossa.] A descrição demonstra o desejo do diretor e ator de criar um espaço cênico que transmitisse características subjetivas e mesmo simbólicas, ao lado das características de espacialidade propostas pela dramaturgia, em seu contexto temporal.

Entretanto, o TAM ainda teria uma experiência mais rebuscada com a dramaturgia de Shakespeare. Em 1903, o sócio de Stanislávski no empreendimento, Nemiróvitch Dântchenko conduziu a criação de um importante espetáculo para o período inaugural das atividades do teatro, *Júlio César*, encenação responsável por consolidar sua reputação como diretor. O processo de criação desta tragédia engajou não somente grande parte dos funcionários do Teatro de Arte de Moscou, como diversos colecionadores, antiquários, bibliotecários e curadores de museus da cidade, que prestaram consultoria e disponibilizaram peças de seus acervos para a construção



cenográfica. Dântchenko e seus assistentes visitaram Roma durante um ano inteiro, a fim de coletar dados arqueológicos e topográficos, enquanto equipes de trabalho distintas foram responsáveis por cada segmento diverso da montagem. Abarcando desde questões relativas à tradução do texto, até a investigação das tradições de montagem do espetáculo, foram realizadas pesquisas históricas acerca dos costumes da época de César, dos monumentos, da vestimenta, da música, do armamento da Antiga República, etc. O esforço hercúleo estendeu-se à própria apresentação: cenas externas contaram com uma multidão de 200 atores, representando a diversidade étnica existente na Roma Antiga; de tal forma que trabalhadores e escravos egípcios, sírios, germânicos, núbios e visigodos substituíram o tradicional bando de senadores, que costumava ser visto em outras montagens da peça.

Stanislávski não teve grande participação na encenação, mas coube a ele o papel de Brutus, neste espetáculo que foi concebido como uma peça de Shakespeare numa atmosfera tchekhoviana [GUINSBURG, 2010, p.65.], suscitando debates na cena teatral local. Sobre as opções da encenação, discutiu-se a capacidade do elenco do TAM (então já consolidado nas representações de cunho realista-psicológico) de interpretar Shakespeare; e mesmo a obsolescência do dramaturgo inglês. Novamente insatisfeito com seu desempenho e com a abordagem de Dântchenko ao espetáculo, Stanislávski concluiu que a obra do bardo distanciava-se demais dos objetivos perseguidos pelo Teatro de Arte. Peremptório, ele escreve à atriz integrante do Teatro de Arte, Olga Knipper (1868 - 1959), em agosto de 1903: “Júlio César não nos levará tão longe quanto Tchékhev.” (SENELICK, 1982, p. 11, tradução nossa.)

### 3 | SHAKESPEARE NA TRADIÇÃO VITORIANA

Apesar desse número considerável de produções de Stanislávski e de Dântchenko nos primeiros anos do TAM, o dramaturgo inglês não era um autor popular na Rússia da virada do século XIX. A situação, claro, era bem diferente da Inglaterra, terra natal do dramaturgo, onde os grandes atores da época eram reconhecidos por sua excelência em interpretar personagens shakespearianos. Gordon Craig vinha desta formação; sua mãe, Ellen Terry (1847 - 1928), foi considerada a melhor intérprete de Shakespeare de sua geração, possuindo performances célebres no gênero, como Pórcia de *O Mercador de Veneza*. Craig cresceu em meio a esta tradição e em sua própria carreira como ator “(...) ingressa na Compagnie Shakespeare, dirigida por W. S. Hardy. Todos os papéis sonhados lhe são oferecidos: Hamlet, Romeu, Cássio, etc.” (TAKEDA, 2003, p. 376). Ele obtém boas respostas da crítica, sendo considerado uma promessa como sucessor de Henry Irving, ator que, em conjunto à mãe de Craig, dominava a cena teatral vitoriana. Em outra seara, mas com a mesma presença do bardo, as primeiras experiências de Craig como cenógrafo também constituem na criação de ilustrações para peças como *Henrique IV* e *Romeu e Julieta*.

Ainda que tenha sua carreira artística e sua teoria teatral permeadas pela obra

do dramaturgo renascentista, dedicando a ela inúmeros ensaios e projetos de caráter diversos, Craig declara em seu livro *Da Arte do Teatro*, publicado em 1905, “(...) pensar que as peças de Shakespeare não são feitas para serem representadas” (CRAIG, 1963, p. 286). Craig argumenta serem elas produções arrastadas, que impõem inúmeras limitações e, normalmente, são levadas ao palco com a supressão de versos e trechos inteiros, o que as tornaria mais apropriadas para a leitura e não para a cena. Craig chega mesmo a afirmar, neste que foi um ensaio escrito poucos anos antes de seu contato e parceria com o Teatro de Arte de Moscou, acreditar que: “ainda que os maiores, os mais apaixonados atores deste mundo pudessem reunir-se para interpretar *Hamlet*, nunca dariam uma representação perfeita. Porque representar *Hamlet* perfeitamente é, receio bem, uma coisa impossível.” (Idem, Ibidem, p.289).

Na tentativa de compreender esse aparente paradoxo craiguiano, podemos recorrer a uma publicação da década de 1920, *Cena*, em que o autor busca estabelecer uma linha cronológica das estruturas e edifícios teatrais, relacionando-os às características e necessidades das dramaturgias e encenações de suas respectivas épocas. Seu objetivo era de projetar as demandas do que seria, em sua visão, o teatro do futuro. Craig estabelece a seguinte linha do tempo, do drama greco-romano antigo ao drama moderno:

1. O drama greco-romano da Antiguidade Clássica, ou o drama pagão

- Apresentado em grandes teatros ao ar livre, para todo o povo e através de linguagem entendida por todos; segue as estruturas rígidas de unidade de tempo, espaço e ação. Traz temática sagrado e profana, traduzida em tragédias ou comédias, sendo constituído de música, dança, fala, máscaras e arquitetura.

2. O drama medieval, ou o drama cristão.

- Apresentado em igrejas em toda a Europa; encenado em latim, linguagem não compreensível para as massas que não tinha acesso à educação formal. Não segue estruturas de espaço, tempo e ação, e mistura o sagrado e o profano, contando com os elementos cênicos anteriores, de arquitetura, dança, fala e canto.

3. O drama italiano, a Commedia dell'Arte, ou “acreditando em todas as coisas”.

(Idem, 2017, p. 188)

- Apresentado nas ruas européias; retoma as unidades de ação, espaço e tempo, revalorizando-as. Usa a linguagem das pessoas comuns; é profano e marcado pela improvisação. Faz uso dos mesmo elementos cênicos, numa comédia espontânea e tragicômica.

4. O drama moderno, de cunho realista, ou “sem crença nenhuma”. (Idem, Ibidem, p. 188)

- Consolidação do drama anterior, tornado fixo e apresentado em interiores sob luz artificial; perde-se a arquitetura, substituída por uma espaço com cadeiras e cenas pintadas em telas. Criado pela aristocracia para seus palácios, é o drama anterior tornado conveniente.

Craig apropria-se desse histórico, resumido em quatro etapas, para mirar e atingir a cena teatral de sua época, valorizando tempos anteriores onde o drama não tinha cunho ilusionista; o edifício do teatro era um espaço arquitetônico iluminado pela luz do sol e inexistia separação tão explícita entre palco e plateia (e, conseqüentemente, o teatro inteiro compunha a cena).

Considerando essa descrição do espaço cênico que Craig parecia ter por ideal e conhecendo suas referências e histórico artísticos, é gritante a ausência do palco elisabetano nessa cronologia. Craig chega mesmo a afirmar:

Claro que o palco e a cena shakespearianos são únicos (...) Não houve tempo nem oportunidade para arquitetos ingleses se voltarem ao problema de desenhar um teatro como na Itália, e assim Shakespeare, chegando com toda sua intempestividade, não encontrou um teatro real tal como nós teríamos gostado de preparar para ele, se ele simplesmente nos tivesse dado uma breve notícia. Se um arquiteto inglês tivesse voltado sua atenção a esse trabalho durante a vida de Shakespeare, ou logo depois de sua morte, provavelmente teríamos agora alguns edifícios tão nobres como aqueles construídos na Itália (...) e um prédio que teria sido um guia agora para nós sobre como Shakespeare gostaria de ver suas peças encenadas. [Idem, *Ibidem*, p. 197.]

Baseado nessa carência, na inexistência de um edifício teatral que conseguisse adequar-se às necessidades do drama poético shakespeariano, Craig decidi criar uma quinta cena, com um palco cinético que servisse ao novo teatro.

#### 4 | O PALCO DE SHAKESPEARE

Podemos concluir que os obstáculos que tanto Craig quanto Stanislávski encontravam frente à dramaturgia shakespeariana eram derivados do anacronismo com que olhavam para sua obra. Stanislávski parece ignorar que o foco das peças do dramaturgo nunca esteve na precisão cultural e histórica da ambientação das fábulas. Isso está evidente na própria geografia italiana da qual Shakespeare fez uso, estabelecendo rotas impossíveis, misturando cidades e dando a elas características que nunca possuíram. Também, não era na vida sentimental e nos conflitos internos das personagens que Shakespeare se norteava, de tal modo que Stanislávski estava diante de um material que não poderia ser encarado da mesma forma que um drama realista.

Em relação à Craig, sua falta de conhecimento de Craig em relação à estrutura física do teatro elisabetano, o teatro do próprio Shakespeare e de sua época, que hoje ilustra tão bem para nós a maneira como aquela dramaturgia específica poderia ser concretizada, reside em questões históricas. Todos os teatros de Londres foram destruídos em 1642, com a tomada de poder por um governo puritano e autoritário. Passados os séculos e a chegada do neoclassicismo, foram retomadas as unidades aristotélicas de ação, tempo e espaço e a dramaturgia shakespeariana foi tida por toda

a Europa como a produção de um bárbaro, inculto e desconhecedor das regras.

O autor inglês voltou a ser popular a partir do movimento romântico, do final do século XVIII, e dominou a cena teatral inglesa durante o século XIX, contexto em que Craig estava inserido. No entanto, não se sabia na época a respeito das estruturas de arenas como o *Globe Theatre* e do palco elisabetano. Sem nenhum registro ou vestígio concreto da construção do edifício, era impensável que Shakespeare houvesse concebido seus dramas para um cenário próprio e singular, diferente em muitos elementos do palco à italiana.

Sabemos agora que o prédio teatral elisabetano era constituído por três planos, assim resumidos:

O palco exterior, projetado para o centro do pátio, é neutro e serve para a maior parte das cenas; o interior mostra ambientes fechados, isolado por uma cortina que permite o uso de móveis ou acessórios. O palco superior, acima do interior, representa as muralhas da cidade, ou qualquer local alto. Essas três áreas, usadas juntas ou separadas, é que permitem a liberdade formal da dramaturgia da época. (HELIODORA, 2008, p. 36)

Temos conhecimento dessa estrutura, atualmente, graças à descoberta arqueológica da fundação das ruínas do *Globe Theatre*, em 1989, e do empenho em reconstruí-lo, tendo sido feita a reinauguração do teatro somente em 1996. Sabemos o quanto essa estrutura circular, a céu aberto e que comportava uma relação íntima entre plateia e palco, era importante para a cena shakespeariana: o próprio autor chegou a citar em alguns de seus prólogos “o grande ‘O’ de madeira” e o “palco vazio”. Cientes do edifício em que Shakespeare encenava suas criações, compreendemos melhor como era possível “que o real e o fantástico se apresentassem mesclados naquele palco neutro.” (Idem, *Ibidem*, p. 37).

Porém, Craig nunca tomou conhecimento desse palco, inimaginável à sua época. Descontente com o formalismo e as limitações que a estrutura do palco italiano trazia, criou seu projeto para a “Quinta Cena”, ou a cena do futuro, que dispensava a necessidade de reconstruir os modelos de teatros já existentes, propondo peças arquitetônicas móveis, as Telas. Assim, atendia “aos requisitos impostos pelo espírito moderno - o espírito da mudança incessante.” (CRAIG, 2017, p. 220.)

Craig definiu a estrutura cênica criada pelas telas como “As Mil Cenas em uma Cena” e, de fato, o princípio de sua criação era conformar uma arquitetura de natureza mutável, com uma cena móvel. As telas foram criadas através da simplificação máxima do edifício teatral: Gordon Craig relata ter estudado centenas de modelos desses edifícios criados ao longo do tempo e em várias partes do mundo, tendo chegado, finalmente, às suas partes primordiais: um chão e paredes planas e um teto, somente. Essa seria a essência de qualquer habitação humana e a partir desses contornos Craig só adicionou a mobilidade necessária para que a estrutura fosse capaz de representar ambientes variados, externos e internos, luxuosos ou rudimentares.

As telas permitiriam que a mudança entre uma cena e outra do espetáculo fosse feita sem a necessidade de baixar as cortinas para a troca de cenário, devido tanto à sua mobilidade quanto à unidade cênica que propiciavam. Isso dispensaria decorações cenográficas e acionava aspectos da atuação relevantes para o projeto. Sendo suas telas estruturas arquitetônicas e tridimensionais, mostraram-se apropriados para dividir o espaço com a materialidade dos corpos dos atores, que para Craig, não poderia ser apresentada de forma adequada junto a um cenário pintado em um painel plano, bidimensional. Sua Quinta Cena teria todo o jogo de sombras e cores feito através da dramaturgia da luz, transformando o palco. Segundo Ribeiro, os biombos, aliados aos refletores:

(...) recortavam o espaço cênico, criando novos tamanhos e formatos para a cena. Eles faziam desaparecer o formato da caixa preta, característica do palco italiano, abrindo novas e inesperadas possibilidades para o espaço e para a iluminação cênica (RIBEIRO, 2016, p. 91)

Esse sistema criado por Craig é uma de suas principais e mais notórias propostas. Dela, diferentemente do über-marionette, temos registros diversos, uma vez que ele mesmo dedicou um vasto trabalho pictórico para a representação destas telas. Craig retomaria, com a invenção, a tradição de uma cenografia aliada à arquitetura e daria fim às restrições impostas pela exigência da época de parecer natural, inclusive, abrindo espaço para outras formas dramáticas e cênicas. Em consonância com sua visão sobre a arte teatral, esse espaço seria tal qual a arena do período clássico greco-romano, onde haviam construído “seus teatros para os seus dramas, não seus dramas para seu teatros” (CRAIG, 2017, p. 190).

Provavelmente, embora Craig não soubesse, a proposta da Quinta Cena, ou as Mil Cenas em Uma, aproximava-se dos diferentes planos e da neutralidade do palco elisabetano, utilizado por Shakespeare. Porém, as telas foram utilizadas em pouquíssimas produções no período de vida de seu idealizador, tendo sido a primeira delas no Teatro de Arte de Moscou, onde encontraram inúmeros obstáculos relativos à confecção e deslocamento em cena. Por fim, um acidente técnico no dia de estreia do espetáculo, obrigou o TAM à fazer uso da cortina na transição das cenas de Hamlet, movendo portanto a estrutura fora das vistas do público, descaracterizando por completo o propósito de Craig de criar uma arquitetura cinética.

A histórica produção de Hamlet, marcada por contradições, conflitos e adiamentos, não encontrou sucesso nem no repertório do Teatro de Arte, no qual permaneceu por apenas 3 temporadas, nem nos respectivos projetos artísticos de seus realizadores, tendo ambos deixado relatado a frustração entre a revolução idealizada para o espetáculo e a concretização falha da proposta. Contudo, a parceria entre estes dois artistas nos leva à reflexão sobre a relação do evento teatral com seus espaços e seus elementos de composição, como dramaturgia, cenografia e trabalho atoral. Com o passar dos anos, a montagem tornou-se lendária em toda a Europa e é considerada

hoje um marco do conceito de encenação teatral, tendo consagrado a figura do diretor como um criador, liberto das amarras do texto dramático. Na disputa entre texto e cena, que vem marcando a linguagem teatral, o encenador contemporâneo é herdeiro desse movimento de libertação, que o permite imprimir no texto uma leitura, uma visão pessoal. É neste predomínio da cena sobre o texto que encontra-se a pedra de toque das artes cênicas contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

- ASLAN, Odette. **O ator no século XX: evolução da técnica, problema da ética**; tradução Rachel Araújo de Baptista Fuser, Fausto Fuser e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**; tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CRAIG, Edward Gordon. **Da arte do teatro**; tradução Redondo Júnior. Lisboa: Arcádia, 1963.
- \_\_\_\_\_. **Rumo a um novo teatro e cena**; tradução Luiz Fernando Ramos. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- CRAIG, Edward. **Gordon Craig: The Story of his Life**. New York: Alfred A. Knopf, 1968.
- GUINSBURG, Jacó. **Stanislávski e o Teatro de Arte de Moscou: do realismo externo ao tchekhovismo**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Stanislavski, Meierhold e Cia**. São Paulo, Perspectiva, 2001.
- HELIODORA, Barbara. **Por que ler Shakespeare**. São Paulo: Globo, 2008.
- LEWIS, Robert. **Método ou Loucura**; tradução Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1962.
- RAMOS, Luiz Fernando. **O Projeto Scene de Gordon Craig: história aberta à revisão**. In Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 443-462, set./dez. 2014. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em 31 out. 2017.
- RIBEIRO, Almir. **Gordon Craig: A pedagogia do Über-Marionette**. São Paulo: Giostri, 2016.
- ROMANO, Lúcia. **O teatro do Corpo Manifesto: teatro físico**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- ROUBINE, Jean Jacques. **A linguagem da encenação teatral: 1880–1980**; tradução Yan Michalski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- SENELICK, Laurence. **Gordon Craig's Moscow Hamlet: A Reconstruction**. Westport/ London: Greenwood Press, 1982.
- SHAKESPEARE, William. **Hamlet**; tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- SHUBA, Simone. **Stanislávski em processo: Um Mês no Campo de Turguêniev**. São Paulo: Perspectiva: Teatro-Escola Macunaíma, 2016.
- STANISLÁVSKI, Constantin. **A construção da personagem**; tradução Pontes de Paula Lima. Rio de



Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

\_\_\_\_\_. **A criação de um papel**; tradução Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **A preparação do ator**; tradução Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Minha Vida na Arte**; tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

STEEGMULLER, Francis. **Your Isadora: The Love story of Isadora Duncan and Gordon Craig Told Through Letters**. New York: New York Public Library, 1974.

TAKEDA, Cristiane. **O cotidiano de uma lenda: Cartas do teatro de Arte de Moscou**. São Paulo, Perspectiva, 2003.

VÁSSINA, Elena. **Stanislávski: Vida, Obra e Sistema**. /Elena Vássina, Aimar Labaki. Rio de Janeiro: Funarte, 2015.

VIANA, Fausto. **O figurino teatral e as renovações do século XX**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

## A OBRA SPACCIO DE LA BESTIA TRIONFANTE: COMO REFLEXO DA CRISE RELIGIOSA ENTRE REFORMADOS E CATÓLICOS NO SÉCULO XVI

### Raimundo Pedro Justino de Orlanda

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Curso de Filosofia

Sobral - Ceará

### Ideusa Celestino Lopes

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Curso de Filosofia

Sobral - Ceará

**RESUMO:** A Europa no século XVI estava imersa em uma crise religiosa, causada pelos conflitos decorrentes das reformas cristãs. É sob este contexto, que Giordano Bruno (1548-1600), publica em Londres a obra *Spaccio de la besta trionfante* (1584). Nosso trabalho tem como objetivo apresentar a metáfora bruniana da reforma celeste como crítica das reformas de seu tempo. Para Bruno, a função da religião é manter a harmonia entre os homens e zelar pelo bom convívio social, através da moral, embutida nas doutrinas. Porém, surgiu com as reformas, a guerra entre os homens, neste sentido o autor observa que a religião perdeu a capacidade de cumprir seu papel social. Segundo o nolano, a paz só poderá ser novamente estabelecida na terra pelo uso da força e da sabedoria, que deve exterminar a falsa religião, que subverte os valores morais. Na obra, Bruno apresenta uma amarga crítica moral aos reformados e

católicos. Para Bruno é necessário que o poder político assegure por meios de leis civis a manutenção do relacionamento do ser humano com os ser divino, a fim de extinguir os conflitos e favorecer o bom convívio social. Nesse sentido compreendemos que a obra é uma reflexão de quanto o poder religioso, que estava corrompido pelos vícios, dominava o pensamento do homem medieval e de que através dele, esse homem não conseguia encontrar o caminho da virtude, ou seja, é preciso deixar a religião no seu lugar, para que o homem saia da crise religiosa, política e social que estava sofrendo.

**PALAVRAS-CHAVE:** filosofia; moral; crise; religião; reforma; metáfora.

### THE EXPULSION OF THE TRIUMPHANT BEAST: AS A REFLECTION OF RELIGIOUS CRISIS AMONG REFORMED AND CATHOLICS IN THE XVI CENTURY

**ABSTRACT:** Europe in the sixteenth century was immersed in a religious crisis, caused by the conflicts arising from Christian reforms. It is in this context that Giordano Bruno (1548-1600) publishes in London the work *The expulsion of the triumphant beast* (1584). Our work aims to present the Brunian metaphor of celestial reform as a critic of the reforms of his time. For Bruno, the function of religion is to maintain

harmony among men and to watch over good social living, through morality, embedded in doctrines. However, it arose with the reforms, the war between men, in this sense the author notes that religion has lost the ability to fulfill its social role. According to the nolano, peace can only be established again on earth by the use of force and wisdom, which must exterminate the false religion, which subverts moral values. In the work, Bruno presents a bitter moral criticism to the retired and Catholics. For Bruno it is necessary that political power ensures by means of civil laws the maintenance of the relationship of the human being with the divine being, in order to extinguish the conflicts and favor the good social life. In this sense we understand that the work is a reflection of how much the religious power, which was corrupted by the vices, dominated the thought of medieval man and that through him, this man could not find the path of virtue, that is, religion in its place, so that man would get out of the religious, political and social crisis he was suffering.

**KEYWORDS:** philosophy; moral; crisis; religion; reform; metaphor.

## 1 | INTRODUÇÃO

O século XVI foi marcado historicamente por dois momentos importantes no cenário religioso cristão: a reforma protestante iniciada em 1517 por Martinho Lutero (1483-1546), e pelas ações da contrarreforma feitas pela Igreja Católica, alavancadas com o Concílio de Trento em 1545. É, sob esse contexto de conflitos religiosos, que Giordano Bruno (1548-1600) irá elaborar as suas reflexões sobre a questão da religião, que vinha se agravando ao longo do tempo em toda a Europa, a qual estava cada vez mais dividida entre católicos e protestantes. Citamos como exemplos, a França e a Inglaterra que foram países que conviveram com essa cisão religiosa.

Para compreendemos as reflexões feitas por Bruno sobre essa crise religiosa, utilizaremos a obra *Spaccio de la bestia trionfante*, escrita e publicada em Londres no ano de 1584, na qual encontramos o relato de uma reforma proposta por Júpiter no tocante as posições que os deuses ocupavam nas constelações celestes. Essa mudança foi necessária porque alguns deles deveriam deixar seus postos e ceder seus lugares a outras divindades, mais merecedoras. Consideramos que este recurso é um paralelo metafórico que Bruno faz entre a reforma celeste dos deuses com as mudanças religiosas do século XVI, apresentando um modelo a ser seguido, para conduzir a sociedade para o bom convívio social, interpretado como sua filosofia moral. Segundo Granada (2002), o nolano apresenta um modelo para o bom convívio social, através da reforma moral como proposta para a instauração da ordem e da paz, na verdade, isso é o fundamento de sua filosofia moral, que está presente nas suas duas obras: *Spaccio* e *Cabala del cavallo pegaseo*. Nelas o autor discute essa temática por meio de metáforas.

Bruno escreve o *Spaccio* em forma de diálogo e o divide em três partes, dos quais participam como interlocutores, Sofia (a deusa Sabedoria, mediadora entre os deuses e os homens), Saulino (um personagem imaginário, alter ego de Bruno) e

Mercúrio (o mensageiro dos deuses). Podemos subdividir a obra em dois momentos: a apresentação que Sofia, uma das participantes da reforma, faz para Saulino dizendo o modo como ela aconteceu; e as discussões entre os deuses Sofia e Mercúrio, que fazem uma atualização das decisões que foram tomadas na reforma.

A obra inicia com uma introdução aos diálogos, a *Epistola Esplicatoria*, um texto crucial para compreendermos o significado do *Spaccio*. Nela, Bruno dedica a obra a Felippo Sidneo, nobre inglês ao qual o nolano tinha grande admiração. Nela o autor se apresenta como “filho do pai Sol e da mãe Terra”, e diz que sua intenção é apresentar a moral a partir do olhar filosófico, e por isso afirma que seu objetivo não é atirar contra o que é certo, honesto, bom e divino. O autor afirma que os seus diálogos presentes no texto, podem ser tidos como “bons ou tristes, prezados ou indignos, excelentes ou covardes, doutos ou ignorantes, altos ou baixos, proveitosos ou inúteis, férteis ou estéreis, importantes ou irrelevantes, religiosos ou profanos”, pois o nolano considera que o número de sábios e de cultos, a quem ele destina a obra, é menor do que o número de tolos, e todos eles terão acesso a este seu trabalho. No entanto, Bruno assegura que na obra vai nomear as coisas de acordo com o modo como elas se apresentam, vai chamar o “pão por pão, o vinho por vinho”, e todas outras coisas por seu próprio nome, e compreende que por isso, ele pode ser perseguido e condenado. Na Epistola o autor destaca a posição de Júpiter como o governador do céu, e aponta uma de cada vez as divindades presentes nas constelações, que foram convocadas para o concílio.

Neste nosso trabalho pretendemos entender o posicionamento de Bruno diante do conflito religioso no qual estava inserido, de certa forma como expectador, diante do fato de não ter se convertido ao protestantismo. E a partir deste contexto identificar se ele apresenta um caminho que poderia ser a solução para tal crise. Contudo, é possível se deparar com vários questionamentos sobre como Bruno se posicionou, no sentido de entender se ele está do lado dos reformados ou do lado dos católicos, ou ainda se ele tem a sua própria posição. É por isso, que discutiremos aqui, como o autor descreve no *Spaccio*, a partir das discussões dos interlocutores, o relato da reforma entre os deuses, e quais foram as consequências dela para o mundo divino.

Compreendemos que esse trabalho é uma atualização do pensamento bruniano sobre a questão da religião, é de conhecimento de todos a sua colaboração no campo da cosmologia, ou sobre a arte da magia, mas poucos são conhecedores dessa sua discussão sobre a religião que se consagra como sua filosofia moral. Esse desconhecimento no ambiente acadêmico no Brasil, pode se dar pela escassez de suas obras traduzidas em português. O autor quer tratar da religião no sentido etimológico da palavra, e a sua concepção é diferente daquela que estava sendo apresentada em sua época. Com isso, vamos tratar do debate dessa temática abordando as reflexões bruniana acerca da crise religiosa de seu período, em seguida iremos apresentar um quadro geral da obra, expondo porque Júpiter julgou que a reforma celeste era necessária e apontar quais foram os julgamentos que eles fizeram, para tornar o céu

puro.

## 2 | A REFORMA CELESTE

A reforma ocorrida entre os deuses tratada na obra *Spaccio*, tem como finalidade expulsar do céu as divindades que não eram mais dignas de suas posições por causa de seus vícios, afim de manter um céu virtuoso. Para esta exposição o autor utiliza como personagens os deuses da mitologia romana, fazendo-nos recordar o modo como os homens se apegam as divindades religiosas e remetem a elas a existência das coisas que não encontram justificativas na terra, ou seja, a origem dos deuses se justifica pela limitação humana. Ao falar dos participantes do conselho geral, Bruno escreve que “os congregados lembravam tantas estátuas ou tantas pinturas”. O que podemos remeter as divindades religiosas personificadas pelas estátuas e pinturas, as quais segundo as religiões vivem no céu, e por isso, os homens também realizam suas ações para uma finalidade que não é deste mundo.

No texto a descrição da assembleia dos deuses, um fato muito importante no mundo deles, é iniciada quando Sofia apresenta a Saulino como Júpiter fez a convocação das divindades, que estavam presentes nas constelações para realizarem um concílio, o qual tinha por objetivo moralizar o céu, expulsando do mundo divino os vícios e mantendo as virtudes. Júpiter motiva os deuses para fazerem a reforma dizendo,

Se assim (oh Deuses) purificarmos a nossa morada, se assim tornarmos novo o nosso céu, nove serão as constelações e influxos, novas as impressões, novas fortunas; porque deste mundo superior depende o todo, e efeitos contrários são dependentes de causas contrárias. (BRUNO, 2000, p. 73, tradução nossa)

O dia escolhido por Júpiter para a realização desta assembleia foi uma data muito especial, o da comemoração da vitória dos deuses contra os gigantes, a Gigantomaquia é definida por Bruno como “sinal da guerra contínua e sem nenhuma trégua que a alma faz contra os vícios e os afetos desordenados”. Por isso, o pai dos deuses quer deixar claro que assim como naquele dia foi difícil vencer os gigantes que assaltaram os filhos de Gaia, também naquele momento deveria ser enorme o esforço deles para repelir os gigantes e “*expulsar*” a “*besta triunfante*”, pois são as suas dignidades que estão em jogo. E como o próprio Júpiter recorda “aquele temor, que nos tornava tão gloriosos, desapareceu; [...] por aqueles que habitam na terra somos desprezados e vilipendiados”.

Júpiter propõe que seja estabelecido um novo ordenamento dos postos ocupados pelas divindades no céu, por considerar que alguns deuses não estavam mais sendo dignos de permanecerem em suas cadeiras. No entanto, observamos que em sua oração na abertura do concílio, Júpiter questiona sobre a posição das divindades nas constelações, e também a respeito da quantidade de estrelas que cada um

dos deuses possuía. A indagação era se estes fatos teriam ligação com a troca de favores que existia entre elas, querendo salientar o quanto as coisas no céu estavam desordenadas. Mas o próprio Júpiter reconhece que também cometeu erros, por isso é o primeiro a declarar sua culpa, no seu discurso de abertura do concílio:

pequei muito gravemente, e pelo mal exemplo vos apresentei a permissão e faculdade de fazer o mesmo; e assim confesso, dignamente, eu juntamente com vocês fomos indignos de fato, o que não nos faz mais ser reconhecidos como deuses, e enquanto temos as imundices (vícios) na terra concedidas pelo céu (pelas divindades), com isso permitimos que fossem cassados os nossos templos, imagens e estátuas que tínhamos na terra: até ao ponto que dignamente fôssemos desprestigiados por aqueles, os quais indignamente colocaram no nosso lugar as coisas desprezíveis e baixas. (BRUNO, 2000, p. 70, tradução nossa)

A partir daqui encontramos os fundamentos da reflexão de Bruno, discutida na obra pela descrição do relacionamento entre os deuses e da função deles no espaço celeste. Vemos que depois da oração da abertura do Concílio, Sofia apresenta a Saulino as novas regras a serem observadas pelos deuses, entre elas: a ordem dada a Vulcano que não trabalhe nos dias de festa; as restrições das orgias de Baco; a punição a Momo, por ter criticado a postura de alguns deuses, e como Júpiter o restitui ao seu posto, permitindo-lhe que faça crítica quando for necessária sem que, por este motivo, seja perseguido. A determinação a Cupido que quando fosse se apresentar aos homens estivesse vestido pelo menos da cintura para baixo. E ainda, Júpiter sentenciou que os deuses não deveriam ter amantes ou serviçais com idade menor que vinte e cinco anos.

Ao discutirem sobre a manutenção das virtudes no céu, o primeiro posto pelo qual Júpiter faz julgamento é o da deusa Verdade, sua sentença foi que deveria permanecer no céu e lhe é garantido o lugar mais alto, pois todos os deuses concordaram que a Verdade, como “imutável e imortal”, deveria sempre estar acima de todas as coisas. E junto com ela, eles julgaram que deveriam ficar suas duas fiéis companheiras a Providência e a Prudência.

Em seguida, ao discutir sobre a deusa Sabedoria, que também está sempre acompanhada da Verdade, Júpiter demonstra para eles que é através da Sabedoria que os reinos conseguem se manter, pois um administrador sem sabedoria é um administrador ruim diante dos seus súditos e fraco perante os inimigos. Assim como a Sabedoria ficou com seu posto no céu, toda a assembleia também concordou que deveriam ficar perto dela a Lei e a Justiça. Contudo, a Sabedoria também deve substituir a Ignorância, o Arbítrio, o Fanatismo Religioso, a Violência e o Interesse Próprio, que foram expulsos do céu.

A discussão da reforma continua no julgamento daqueles que devem permanecer no céu. Entre os que ficam destacamos a deusa Fortaleza, no lugar que foi sediado por Hércules. A deusa Memória e suas nove filhas, como também a Penitência, a Solicitude, a Filantropia, a Sagacidade, a Esperança, a Fé e a Virgindade.



Dentro desta discussão o autor ainda faz apresentação da deusa Fadiga, aquela que “fez com que Perseu fosse Perseu, Hércules fosse Hércules, e toda tarefa árdua é cansativa e grandiosa”, com isto, podemos entender que o autor afirma que depois do rompimento dos valores morais, é somente por meio do trabalho, função da Fadiga, que é possível alcançar o caminho da civilização. Depois de toda essa abordagem feita por Júpiter, em elogio a Fadiga, o Ócio toma a palavra e apresenta para toda assembleia críticas a Fadiga, com o objetivo de mostrar a todos que ele deve ser considerado mais merecedor do céu, em relação a ela, e ainda, o Ócio faz uma recordação a Idade do Ouro, como um acontecimento de extrema importância do qual a Fadiga não fez parte, e por isso é permitido considerá-la como uma ameaça à ordem e a sobrevivência na terra. Porém, mesmo depois desta exposição, Júpiter não cede espaço ao Ócio, designando que ele se torne Negócio, para permanecer no céu, e, no entanto, para a Fadiga é dado o posto no céu que pertencia a Perseu.

Na reforma celeste, os deuses também discutem sobre a situação de Hércules, filho de Júpiter, se ele deveria ou não ficar no céu, considerando que ele tinha ganhado o posto por conta de seus atos heroicos entre a humanidade, mesmo Hércules não sendo um deus, mas um semideus, um “deus terrestre”. Júpiter entende por bem, o enviar de volta à terra, para manter a ordem e a paz entre os homens, e para cumprir esta finalidade ele deve usar sua sabedoria para assegurar a paz e a sua força para manter a ordem.

Júpiter também envia à terra Perseu que tem a missão de destruir o monstro que atormentava a humanidade, descrito pelo pai dos deuses como a nova Medusa. Mas, para isso, Júpiter ordena que Perseu não se apresente apenas como um aventureiro, que está nesta batalha por conta própria, como outrora, mas como um enviado do senado celeste, este, que o auxiliará de todas as formas para que consiga finalizar sua missão com sucesso. Júpiter ainda permite a Perseu que ele possa utilizar-se de Pégaso.

Fazendo um paralelo entre o mundo celeste e o terrestre, podemos interpretar que a figura de Medusa, citada por Júpiter que está no mundo terrestre, é uma comparação que o autor faz com a falsa religião, que estava se disseminando pela Europa e criando situações de guerra entre os homens. Júpiter destina a Coroa Boreal como prêmio ao “futuro braço invencível, que o martelo e fogo trará a tão desejada paz a mísera e infeliz Europa, amassando as inumeráveis cabeças deste monstro ainda pior que a Hidra de Lerna, que com heresias de todo tipo derrama o seu fatal veneno”.

É possível compreendemos a referência que Bruno faz do papel que a religião deve cumprir enquanto mediadora social. Para o nolano “nenhuma lei que não é ordenada para a prática do convívio humano, deve ser aceita”, e ainda que é através da lei e da justiça que aparecem os frutos necessários para a convivência humana, e estes também devem ser os resultados da função da “mais perfeita religião”. Para Bruno o mundo não pode subsistir sem lei e sem religião, pois sem elas a justiça perde a sua prática. Segundo o autor, a lei e a religião sendo executada através dos costumes

e dos gestos trazem para o homem a honra e a felicidade. Nesta abordagem, Bruno deixa claro qual é a função da religião: manter a paz e favorecer o bom convívio social. A religião se distanciou de sua função natural quando desestabilizou a paz entre os homens e deu lugar ao caos por meio de conflitos, guerras, disputas e mortes em nome da fé.

Assim como o objetivo da reforma celeste apoia-se na questão da moral, entendemos que o autor faz uma comparação para que também seja realizada essa reforma moral na Terra. Porque é preciso assegurar a função dos valores morais e éticos, que foram invertidos por conta das reformas religiosas. Para ele, as reformas criaram um cisma político-social e confundem os homens quanto à questão moral, porque pela diversidade de manifestações de diversas religiões ou igrejas, os homens não sabem a quais pressupostos morais devem seguir.

Portanto, a partir da observação deste quadro de mudanças no mundo celeste, vamos agora discutir qual o significado dela na obra e como o autor aponta as reflexões sobre a questão religiosa, mediante esse cenário de conflitos. Queremos aprofundar as interpretações que já foram referidas acima. Para compreendermos qual o posicionamento de Bruno perante os sujeitos causadores desta crise.

### **3 | REFLEXÃO BRUNIANA SOBRE A CRISE RELIGIOSA**

Segundo Canone (2004) Bruno apresenta no *Spaccio* uma amarga crítica moral, que envolve os aspectos religiosos de sua época. Também encontramos essa concepção crítica de Bruno em Leinkauf (2014) que considera o autor como o crítico mais ferrenho do conceito tradicional de religião dentre os mestres e doutores em teologia, tanto entre os católicos como os protestantes. No entanto, é possível perceber na obra a posição bruniana também de crítica e defesa da religião, ou seja, a crise na qual se estava inserida se dava pela ausência do cumprimento do papel da religião, enquanto mediadora social, porém o quadro que se tinha era de facções religiosas, que concebiam o seu próprio catecismo, porque na verdade, eles se preocupavam apenas em julgar, crítica e reprovar a outra instituição religiosa.

As duas vertentes religiosas, os reformados e os católicos, estão presentes no texto. Apesar de haver uma crítica contundente aos reformados. Quando o autor vai fazer referência aos reformados ele utiliza-se do termo “pedantes”, fazendo-nos entender a falta de consideração que o nolano tem para com eles. Na verdade, Bruno distancia os reformados daquilo que ele considera como a “mais perfeita religião”, pois como ele afirma a máxima religião deve ser aquela na qual o indivíduo “nasceu, cresce e se desenvolve”, ressaltando a questão da maturidade e seriedade que deve ter a religião, e que não pode ser como um “vento tempestuoso” que surge de repente.

A primeira discussão em que Bruno remete sua reflexão para aos reformados, é quando no concílio, Momo afirma que deverá ser dado fim a

seita de pedantes, que sem fazer o bem em conformidade à lei divina e natural, se estimam e querem ser estimados religiosos gratos aos deuses, e dizem que fazer o bem é bom, e fazer o mal é mal: mas não pelo bem que se faça, ou pelo mal que não se faça, nos tornamos dignos e gratos aos deuses, mas por esperar e acreditar segundo o catecismo deles. (BRUNO, 2000, p. 85, tradução nossa)

A crítica que Bruno dirige aos reformados é, sobretudo, por considerá-los imprudentes ao defenderem que as boas ações não são relevantes para a salvação, pois para os protestantes não há distinção entre as ações boas ou más, a defesa deles é de que a salvação dos homens depende somente das ações ligadas à fé, seguindo a orientação de suas doutrinas. Por isso, o autor considera que eles contribuem de forma contundente para o caos estabelecido na Europa, pois a religião perdeu a sua função social.

Ainda sobre essa questão, podemos observar que quando Júpiter vai emitir seu juízo com a intenção de “reformatar as deformadas leis e religiões”, ele primeiramente descreve as causas de como essa reforma se faz necessária, pois para o pai dos deuses, os reformados não se preocupavam com outra coisa a não ser:

impedir as conversações, dissipar as concórdias, dissolver as uniões, fazer rebelar-se os filhos dos pais, os servos dos patrões, os súditos dos superiores, colocar divisão entre povos e povos, gente e gente, companheiros e companheiros, irmãos e irmãos; e dividir as famílias, as cidades, as repúblicas e os reinos: e em conclusão, enquanto se saúdam com a paz, carregam por toda parte a faca da divisão e o fogo da dispersão, tirando o filho do pai, o próximo do próximo, o filho da pátria, e fazendo outros divórcios horríveis contra toda natureza e lei. (BRUNO, 2000, p. 125, tradução nossa)

Para Mercúrio, o perigo que os reformados representam para a humanidade chegava a ser tão grande que seria um “grande sacrifício aos deuses e benefício ao mundo ao persegui-los, matá-los e extingui-los da terra, porque são piores que as lagartas e os gafanhotos estéreis”.

Mesmo assim, o *Spaccio* não pode e nem deve ser tomado somente como um conjunto de críticas aos reformados ou na defesa do catolicismo. Pois na obra, o autor também apresenta várias críticas à Igreja Romana. Inclusive em várias passagens, podem ser tomadas em comparação à estrutura da Igreja Católica. Citamos como exemplo o modo no qual Bruno, na *epístola explicatoria*, descreve Júpiter como aquele “legítimo e bom vigário, o braço direito do princípio primeiro e causa universal”. Essa comparação referindo-se ao poder de Júpiter é ligada diretamente ao poder que o Sumo Pontífice Romano, possuía. Outro caso que não pode passar despercebido é o fato de que quando Júpiter vai reconhecer seus erros, ele usa um artifício da liturgia da Igreja, a oração do *Confiteor*, utilizada durante a celebração da Missa, e citado no final do sacramento da confissão, em forma de reconhecimento dos pecados, “minha culpa, minha máxima culpa”. E ainda, em outra passagem consideramos que essa comparação de Júpiter com o Papa, acentua a reflexão que Bruno dirige à Igreja

Católica, quando na abertura do conclave celeste, a autor apresenta como governador do céu faz sua oração em reconhecimento dos seus erros e pecados. Neste sentido, consideramos essa metáfora como uma comparação do próprio Papa abrindo os Concílios católicos, reconhecendo os seus erros e os de todos da Igreja, e dizer assim como Júpiter disse:

a nossa existência no céu, hoje, é mais nociva do que se não existíssemos, pior do que se tivéssemos desaparecidos: aquele temor que nos tornavam tão gloriosos, acabou; a nossa grande reputação de majestade, providência e justiça, é extinta; e o que é pior, não havíamos faculdade e força de para reparar o nosso mal, de vingar as nossas desonras: porque a justiça com a qual de fato governa os governadores o mundo, não retirou aquela autoridade e potestade a qual tínhamos tanto mal empregada, descobertas e desnudas diante dos olhos dos mortais as nossas manifestas infâmias; e faz com que o céu mesmo, então, com clara evidencia, como claro e evidente são as estrelas, sejam testemunhas dos nossos crimes. Porque assim se vê aberto os frutos, as relíquias, as transições, as vozes, as escrituras, as histórias dos nossos adultérios, os incestos, as fornicções, as raivas, as indignações, os roubos e outras iniquidades e delitos. (BRUNO, 2000, p. 59, tradução nossa)

Outra forte crítica aos católicos é a questão da idolatria e a veneração às relíquias, que de modo irônico Bruno faz referência ao caso do rabo da burra, quando a Igreja dizia para os fiéis: “Não a toque, beijai-a: esta é a santa relíquia daquela bendita burra que foi digna de levar o nosso Deus do Monte das Oliveiras a Jerusalém. Adorai-a, beijai-a, faça oferta, assim: vós recebereis e possuireis a vida eterna.”

Nesse sentido, Bruno não parece defender o viés católico em detrimento do outro. Mas, considera que a religião é uma estrutura importante da composição social. A finalidade que o autor quer chegar com a reforma moral é que seja instituído um estado soberano, e que este estado seja estimulador da fé religiosa como meio de construção da paz, um Estado totalmente laico, mas que possa ter uma orientação espiritual definida, e que as leis civis e as leis religiosas tenham o mesmo fim, conduzir o homem para a paz e a conservação da vida social, ou seja, a reforma moral deve ter por objetivo, a unificação entre o poder político e o poder religioso. Ou seja, deveria ser dado ao Príncipe, legítimo detentor do poder político, o poder que o Papa possuía. Por que assim, o Príncipe seria capaz de manter a execução das manifestações religiosas, através das leis, e por isso asseguraria o relacionamento do homem com o ser divino, e a religião voltaria a exercer sua função social. Extinguindo a abertura para conflitos religiosos.

Pois, Bruno entende, ainda, que a função inata da religião é ligar o homem a natureza, e assim fazer com que ele possa conviver de modo harmônico na sociedade. De certa forma, as religiões sempre conseguiram alcançar essa finalidade através dos seus princípios. Neste sentido, ele indica que seja feita a expulsão de comportamentos da religião cristã que, os quais ele considera como prejudiciais ao ambiente social.

Portanto, a tarefa de Hércules que é de derrotar a horrível serpente, podemos interpretar como a destruição do ódio, das guerras civis, das divisões, da degradação

da sociedade, e beneficiar a manutenção da paz e do bom convívio social. Para Ordine (2006), Bruno considera que Hércules é o rei da França, Henrique III. Pois, na última parte do livro o autor faz menção da coroa boreal, que seria dada ao jovem invencível Hércules, e ela já poderia ser destinada a Henrique III, pois o autor o descreve: “este rei cristão, santo, religioso e puro”. Portanto, é possível compreendermos que ele seria o príncipe capaz de instaurar através de seu poder político, a paz na terra.

#### 4 | CONCLUSÃO

Considerando este contexto dos conflitos religiosos, que estavam presentes na Europa na segunda metade do século XVI, entendemos que a publicação desta obra de Bruno, pode ser considerada como uma reflexão que perpassa os aspectos políticos, sociais e religiosos daquela sociedade na qual o nolano estava inserido.

Contudo, percebemos na leitura do texto que não é intenção do autor defender os católicos, a religião na qual nasceu e cresceu, nem de defender os reformados, mesmo considerando que na época da publicação da obra ele estava convivendo com os anglicanos em sua estadia na Inglaterra. No entanto, deve-se notar que o nolano também não quer denegrir nenhuma religião, mesmo apontando duras críticas aos religiosos, sobretudo aos reformados. Consideramos que ele demonstra uma grande atenção à dimensão do sagrado, reconhecendo o valor da religião como: uma lei natural, que tem como finalidade favorecer o relacionamento do homem com o divino; e como uma lei civil, através dos pressupostos morais do catecismo, dos dogmas e da celebração dos ritos religiosos. Parece-nos que sua intenção é fazer uma reflexão sobre as causas dos conflitos entre os homens em nome da fé. Portanto, compreendemos que a objetivo de Bruno é tornar claro que a religião não estava cumprindo a sua finalidade como lei natural, ao adotar um mediador para fazer ligação entre o homem e o divino, ela quebra o vínculo direto do homem com o divino, por isso para o autor, ela não tem mais condição deve ser considerada como uma lei civil, que possa guiar o homem. O autor esclarece que esse rompimento trouxe graves consequências para a humanidade, e não só no ponto de vista social. E por isso, é possível entendermos que a metáfora apresentada no texto Bruno é o caminho que poderia solucionar esses conflitos, expulsar os vícios. Pois, a apresentação da “reforma celeste” na obra *Spaccio*, pode ser considerada como a posição que Bruno toma para si diante desses conflitos, pois suas reflexões são remetidas tanto para os reformados como para os católicos.

No entanto, a contundente crítica que o nolano faz ao cristianismo pode ser considerada como um reflexo da subversão dos valores morais, que surgiram a partir das reformas da religião cristã. Para Bruno, a reforma protestante, fez com que o cristianismo tomasse outro rumo, que não era aquele ao qual ele tinha como fundamental, ou seja, zelar pela harmonia e a boa convivência social, através dos seus valores morais existentes nas celebrações dos ritos e pela observação dos

mandamentos.

A solução desta subversão dos valores é apresentada no *Spaccio* pela expulsão dos vícios em favor da manutenção das virtudes, com isso, o autor deixa claro que deve ser dado fim, ou melhor, deve ser exterminada a falsa religião, a reformada ou os atos errados da Igreja Católica, ou seja, todos os vícios do cristianismo, para que com isso a religião possa voltar a cumprir seu papel social de manter a harmonia entre os homens.

Portanto, nos parece que Bruno propõe que seja criada uma relação entre o poder político e o poder religioso, nesta relação, no entanto, fica evidente um certo predomínio do poder político, ou seja, podemos dizer da formação de um estado independente que entre as suas funções estaria a de assegurar as ações religiosas, para que a religião possa exercer bem a sua função. Não que o autor defenda que o estado tenha como finalidade a questão religiosa, mas que seja uma das finalidades do estado manter as ações espirituais, a partir de leis civis, para que as leis religiosas possam ser também executadas, e, assim, gerar a paz entre os homens.

Embora não seja uma obra que trata sobre a teologia, e sim uma obra filosófica que trata da questão religiosa, o autor, sendo monge dominicano, apresenta na obra excertos bíblicos e da doutrina da Igreja Romana, com o objetivo de ser mais claro e fiel a suas comparações e a sua reflexão aos religiosos. Como por exemplo comparar que a boa religião deva ser aquela que cumpra as virtudes espirituais, ajudar os necessitados, dar de comer a quem tem fome, vestir os nus, etc. Assim como no último momento ao referir-se a figura do rei da França Henrique III, o descreve como um bom cristão, e cita mais uma vez a Sagrada Escritura, “bem-aventurados os pacificadores, bem-aventurados os mansos, bem-aventurados os puros de coração, porque deles é o reino dos céus”.

Portanto, Bruno nos deixa em sua obra um rico conselho, que não se devem romper os laços da comunicação entre o homem e o divino, muito menos impedi-los de usufruírem da sua liberdade de expressão, como fez o catolicismo e os reformados, pois somente através da prática dos valores morais, por exemplo a fraternidade, a concórdia, o companheirismo, e da liberdade de pensar, que podemos ser constituídos de uma paz sem fim e da harmonia entre os homens.

## REFERÊNCIAS

BRUNO, Giordano. **Spaccio del la bestia trionfante**. A cura di Eugenio Canone. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 2000.

BÍBLIA. Português. **A Bíblia de Jerusalém**. Nova edição rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 1985.

CANONE, Eugenio. Bruno e la fine di tutte le cose. Sui motivi apocalittici dello *Spaccio*. **Bruniana & Campanelliana**. Ano X, Pisa – Roma: Instituti Editoriale e Poligrafici Internazionali, p. 269-282, 2004.

\_\_\_\_\_. La capella dello *Spaccio*: due cieli in uno. **Bruniana & Campanelliana**. Ano XI, Pisa – Roma: Instituti Editoriale e Poligrafici Internazionali, p. 29-51, 2005.



COSTA, Célio Juvenal; MARTINS, Flat James de Souza. Análise histórica, religiosa e educacional sobre o catecismo do Santo Concílio de Trento. **Revista Brasileira de História das Religiões**, ANPHU, Paraná, Ano II, n. 6, pag. 85-103, fevereiro, 2010.

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, promulgado por João Paulo II, Papa. Tradução Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. São Paulo, Loyola, 1987.

FERREIRA, Franklin. O movimento puritano e João Calvino. **Fides Reformata**. São Paulo: Ano 4, v 6, n 1, pag. 1-14, jan/jun, 1999.

GRANADA, Miguel A. **Giordano Bruno**: universo infinito, unión com Dios, perfección del hombre. Espanha: Herder, 2002.

LEINKAUF, Thomas. O conceito de religião no início da filosofia moderna, três exemplos: Maquiavel, Cardano e Bruno. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, EDUC, Caxias do Sul. v. 19, n.3, pag. 14-35, set/dez, 2014.

LOPES, Ideusa Celestino. **A cosmologia bruniana como pressuposto de uma “reforma moral”**. 2013. 150. Tese (doutorado em Filosofia) - Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPB/UFPE/UFRN), João Pessoa, 2013.

\_\_\_\_\_. Giordano Bruno: de Nola a Roma. **Reflexões**, Fortaleza, Ano 3, n 05, pag. 01-15, jun/dez, 2014.

\_\_\_\_\_. Giordano Bruno e a Crise Religiosa da Segunda metade do século XVI. **Dialectus**, Fortaleza, Ano 2, n 04, pag. 13-27, jan/jun, 2014.

ORDINE, Nuccio. **O umbral da sombra**: literatura, filosofia e pintura em Giordano Bruno; trad. Luiz Carlos Bombassaro. São Paulo: Perspectiva, 2006.

RICCI, Saverio. Riformazione, Eresia e Scima nello Spacio de la bestia trionfante. **Bruniana & Campanelliana**. Pisa – Roma: Instituti Editoriale e Poligrafici Internazionali, Supllementi – Studi – 3, p. 224-262, 2002.

## A PARADIPLOMANIA NUM MUNDO EM TRANSFORMAÇÕES

**Lucas Lima Da Cruz**

Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília –  
UNESP  
Marília/SP

**RESUMO:** Com o fim da Guerra Fria, nos deparamos com uma nova ordem a nível global, ganham importância temas como: meio ambiente, direitos humanos, cooperação econômica, desenvolvimento sustentável, etc. Nesse processo, novos atores surgem apresentando novas demandas de espaço, agindo transnacionalmente, e pensando os novos temas da agenda internacional. A ação paradiplomática dos municípios e estados já era existente, porém será nesse período que haverá a sistematização do debate a esse respeito e a busca de formular teoricamente os novos problemas e ações. A paradiplomacia ganha status de área de conhecimento e merece novas reflexões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atuação internacional subnacional. Paradiplomacia. Questões contemporâneas

### PARADIPLOMACY IN A CHANGING WORLD

**ABSTRACT:** With the end of the Cold War, we are faced with a new global order, such as: environment, human rights, economic

cooperation, sustainable development, etc. gained importance. In this process, new actors emerge presenting new space demands, acting transnationally, and thinking about the new themes of the international agenda. The paradiplomatic action of the municipalities and states was already in existence, but it will be during this period that the debate will be systematized in this respect and the search to formulate theoretically the new problems and actions. Paradiplomacy gains knowledge-area status and deserves further reflection.

**KEYWORDS:** International Subnational Action. Paradiplomacy. Contemporary questions

### 1 | INTRODUÇÃO

É recorrente dentro da literatura que aborda as questões acerca da atuação internacional das unidades subnacionais uma correlação direta deste fenômeno com o advento da globalização; afirma-se que ao final do século XX, com o fim da Guerra Fria, uma nova ordem global foi imposta pelo acirramento da globalização e os desdobramentos que o fim do conflito bipolar trouxe para o contexto global. Sobretudo, são sobre essas perspectivas que, a partir da década de 1980, as discussões de cunho da ordem e da governança global se tornam mais efetivas; ambas caminham *pari*

*passu* ao se pensar nos processos e nas características do sistema internacional, que ora convivem com uma única potência mundial de ordem hegemônica, ora os países configuram-se em alianças para estabelecerem equilíbrios entre os poderes, dentre outras formas percebidas na história

No momento em que as hegemônias declinam, as fronteiras (e os muros que as selam) desaparecem, quando nas cidades de todo o mundo as praças estão repletas de cidadãos que desafiam as autoridades, quando as alianças militares perdem sua viabilidade (para mencionar apenas algumas das muitas mudanças que estão transformando a política mundial), as perspectivas de ordem e da governança mundiais tornaram-se um tema transcendente. À medida que aumenta a amplitude dessa transformação, com a intensificação do seu ritmo, mais urgentes se fazem as questões relacionadas com a natureza da ordem e da governança. (ROSENAU, 2000, p. 1).

Duchacek (1990) também corrobora com esta visão e classifica como sendo uma característica crescente e que teve o início com o fim da Primeira Guerra Mundial, acelerou com os processos que se deram no período posterior à Segunda Guerra Mundial e, com o fim da Guerra Fria, tornou-se uma característica global e regional do processo de interdependência que culminou no mundo.

A atuação transnacional das unidades subnacionais e das regiões é configurada, portanto, como um processo que foi acirrado e decorrente da globalização e do fim do conflito bipolar entre os Estados Unidos e a União Soviética. O autor Michael Keating, pensa na globalização a partir de aspectos mais positivos sob seus efeitos:

[...] A globalização e a ascensão dos regimes transnacionais, especialmente as áreas de comércio regional, diluíram a distinção entre assuntos internos e externos e, da mesma forma, transformaram a divisão de responsabilidades entre o Estado e os governos subestatais. (KEATING, 2004, p. 49).

Alguns autores figuram a globalização a partir deste aspecto descentralizador, o qual pôs fim a barreiras e limites entre os assuntos locais e internacionais, bem como trouxe o “encolhimento” de fronteiras, estes processos teriam sido cruciais na transformação do Estado-nação diminuindo sua importância e, abrindo assim, um espaço para a atuação das unidades subnacionais. Este aspecto último é amplamente debatido pela teórica Saskia Sassen, em seu texto que trata da questão do Estado e da nova geografia de poder: “[...] mas não é muito simples afirmar, como é frequentemente feito, que a globalização econômica trouxe uma diminuição na importância do estado nacional.”, a autora está em busca de compreender quem ocuparia os espaços do Estado nacional e quem teria a legitimidade de governar a economia global e impor suas regras.

As reflexões de Rosenau (2000) acima citadas, assim como outros teóricos que pensam o contexto do pós Guerra Fria e o acirramento da globalização, apesar de passíveis de questionamentos, nos permitem compreender de que forma essas

questões de nova ordem e de governança global foram pensadas à luz das literaturas da época. O teórico prossegue e traz novos aspectos do seu pensamento ao dizer que “[...] Sob muitos aspectos, os governos ainda funcionam e retêm sua soberania; no entanto, como observamos anteriormente, uma parte de sua autoridade foi transferida para coletividades subnacionais [...]” (ROSENAU, 2000, p. 14).

## 2 | A TRAJETÓRIA DE UM CONCEITO

Apesar dos esforços para conceber teoricamente os aspectos dessa atuação ganharem maior visibilidade dentro da academia somente a partir da década de 1980, era da compreensão dos teóricos de que essa atuação internacional subnacional já era existente e só tomou maiores proporções devido a inúmeras transformações que já foram descritas acima - transformações de ordem econômica, política, social e até mesmo de governança global.

Após alguns aspectos primordiais sobre o contexto em que se insere o debate inicial acerca da paradiplomacia, torna-se pertinente abordar de que forma o conceito da atuação das unidades subnacionais foi abordado ao longo dos anos, quais foram os marcos conceituais ao longo do tempo, quais são as principais terminologias e quais os aspectos práticos que cada conceito trouxe consigo.

A crescente na literatura acerca da constituição de um conceito que abarcasse os novos desafios globais também acirrou na década de 1980, motivados por um aumento na atuação dos entes subnacionais. As principais publicações que contemplavam o tema à luz dos acontecimentos da época foram escritos norte-americanos e europeus, os quais surgiram com maior veemência entre a década de 1980 e 1990. Os principais autores que se propuseram a pesquisar sobre tal questão foram: Soltados (1990), Duchacek (1990), Kincaid (1990), Cornago (2000), dentre outros autores brasileiros, argentinos, estado-unidenses, canadenses, espanhóis etc., que se debruçaram sobre a temática.

A ação internacional das unidades subnacionais não é algo recente, Soltados (1990) aponta para um exemplo de 1882, em que a cidade de Québec já atuaria por meio de agentes na cidade de Paris, além disso, apontou para diversas cidades da Europa que também iniciaram um processo de atuação externa. A partir de um salto temporal, o autor faz uma diferenciação entre os processos ocorridos em 1882 e a nova forma de atuar externamente, a partir das décadas de 1960 e 1970, as mudanças ocorreram principalmente na esfera da soberania estatal, ocorrera um processo de erosão da soberania dos governos estatais. Essa atuação de atores subnacionais, como as regiões, comunidades urbanas e cidades e atores transnacionais, como as multinacionais, teria atribuído aos atores subnacionais a conceituação de novos atores da política externa.

Noé Cornago, 2004, inserido em um contexto espanhol de atuação internacional das unidades subnacionais, pensa o conceito também enquanto “paradiplomacia”, e

define tal atuação da seguinte maneira:

[...] envolvimento de governo subnacional nas relações internacionais, por meio do estabelecimento de contatos, formais e informais, permanentes ou provisórios (*ad hoc*), com entidades estrangeiras públicas ou privadas, objetivando promover resultados socioeconômicos ou políticos, bem como qualquer outra dimensão externa de sua própria competência institucional. (CORNAGO, 2004, p. 251).

Noé Cornago conjuga a paradiplomacia a partir de um termo que resume bem a sua concepção da atuação subnacional, o termo *ad hoc*, ou seja, seu pensamento baseia-se muito nos proveitos as quais os governos subnacionais podem ter com tal empreendimento, com resultados socioeconômicos e políticos claros.

Panayotis Soltados (1993), cientista político, foi um dos precursores da literatura especializada nos principais aspectos da atuação das unidades subnacionais, ao escrever sobre o tema, ele fez uso do termo “paradiplomacia” para a formulação de uma teoria que abordasse o tema, e definiu-a da seguinte maneira:

O termo paradiplomacia - usado na literatura especializada - refere-se à atividade internacional direta de atores subnacionais (unidades federadas, regiões, comunidades urbanas, cidades) apoiando, complementando, corrigindo duplicidades ou desafiando a diplomacia dos estados-nação, o prefixo “para” indica a uso da diplomacia fora do quadro tradicional do Estado-nação. (SOLTADOS, 1993, p. 46).

Já em torno da conceituação em si da atuação das unidades subnacionais, também existem inúmeras linhas e até mesmo controvérsias; um dos termos mais conhecidos para definir tal forma de atuação é o de “paradiplomacia”, mas outros termos são amplamente utilizados.

Sobre ambas as discussões levantadas acima sobre atuações subnacionais que apoiam, complementam ou desafiam o Estado-nação foram amplamente estudadas por Ivo Duchacek (1984, p. 5) envolto em um contexto estado-unidense, sobretudo no Estado da Califórnia, ele apresentou o conceito de “microdiplomacia” como sendo “[...] o conceito e a prática de tais ramificações internacionais da política territorial autônoma [...]”, ou seja, este termo era utilizado por ele para abordar as atividades internacionais realizadas por governos não-centrais, ao passo que o conceito da “macrodiplomacia” seria

[...] duas formas da paradiplomacia são identificadas: regimes transfronteiriços (predominantemente baseados em processos consociativos informais) e “microdiplomacia global” que trazem governos constituintes, incluindo os das grandes cidades, em contato direto, com governos nacionais e constituintes. (DUCHACEK, 1984, p. 5).

Ambos os termos partiriam de um mesmo conceito, o conceito da “paradiplomacia”.

Tanto a macrodiplomacia quanto a microdiplomacia estariam sob óticas de apoio, complemento à diplomacia tradicional, entretanto, ele também nos apresenta uma distinção entre atuações internacionais conjugadas e as conflitantes, esta receberia a nomenclatura de “protodiplomacia”, que, segundo o autor,

[...] isto está em contraste com as atividades paradiplomáticas no exterior, principalmente relacionadas a questões econômicas, sociais e culturais. A protodiplomacia representa trabalho preparatório diplomático para uma futura secessão e para o reconhecimento diplomático internacional de tal ocorrência. (DUCHACEK, 1988, p. 22 apud AGUIRRE, 1999, p. 190).

John Kincaid (1990) ao operar no sentido de trazer percepções sobre as discussões que colocam em voga os conflitos e os processos de cooperações provenientes da atuação dos governos não-centrais, ele traz um novo conceito, classificando tal atuação como “constituent diplomacy”, sua principal motivação era encontrar uma via neutra entre atuações subnacionais conflituosas e cooperativas, restaurando um termo que correspondesse com sua teoria:

[...] Se os governos constituintes apoiarem um sindicato nacional, a diplomacia constituinte provavelmente trará benefícios econômicos e políticos para a nação e suas regiões. Além disso, devido ao desejo de união, é provável que os governos constituintes exerçam autocontrole e respeitem os poderes atribuídos ao governo geral. O principal perigo para a unidade nacional deriva de governos constituintes que representam “nações” distintas que desejam se retirar do sindicato ou de governos constituintes que, de outra forma, desejam obter autonomia significativa à custa dos poderes sindicais. Em tais casos, no entanto, a diplomacia constituinte é uma reflexão, não uma causa, do conflito interno. [...] (KINCAID, 1990, p. 72).

John Kincaid (1990), a partir da tentativa de criação de um termo abrangente, não faz distinção como as feitas pelo autor Duchacek (1990), pelo contrário, ele busca compreender as motivações de ações internacionais subnacionais que visem a separação ao invés de enquadrá-las em um novo conceito.

Brian Hocking (1993) compartilha de uma visão que destoa das principais correntes de pensamento da atuação internacional de governos não-centrais, ou seja, destoa das teorias que iniciaram um longo debate sobre essa questão, como os debates trazidos por Soldatos (1990), Duchacek (1990), dentre outros; sua própria conclusão acerca da “natureza” dos atores aqui em discussão, é que eles se constituem enquanto atores mistos, a partir da dicotomia de atores estatais e atores não estatais, ou ainda “atores condicionados pela soberania” (*sovereignty-bound*) ou “atores livres de soberania” (*sovereignty-free*). Conforme ele mesmo explicita “[...] A idéia, então, das *NGCs* engajadas em” novas formas “de diplomacia - sejam chamadas de “microdiplomacia”, “protodiplomacia” ou qualquer outra - é substituída por uma tentativa de ajustá-las aos padrões cambiantes da política mundial.” (HOCKING, 1993, p. 42). A distinção entre termos que apontassem para diferentes formas de atuação dos governos não-centrais, como micro e protodiplomacia, criaria ainda mais dissidências



entre os Estados-nação e as unidades subnacionais.

Sua perspectiva está baseada no seguinte excerto: “A ênfase dessa perspectiva está na variedade de papéis que eles podem assumir e nos pontos do ciclo de políticas onde esses papéis são desempenhados.” (HOCKING, 1993, p. 5). A ideia da existência de apenas dois níveis de diplomacia é uma das principais críticas do autor, ele concebe essa visão como uma simplificação da realidade, que é demasiadamente complexa, a partir disto, ele cria o conceito de “multilayered diplomacy approach”, que se traduz em “diplomacia multicamadas”:

Não é necessário enfatizar que a diplomacia contemporânea se tornou um exercício muito mais complexo à medida que a diplomacia interna e internacional está cada vez mais interligada. As conseqüências disso podem ser resumidas em termos de seu impacto em atores, metas e estratégias. No que diz respeito aos atores envolvidos na diplomacia de múltiplas camadas, a ênfase nos NGCs forneceu um exemplo e mostrou a gama de papéis que eles podem assumir. (HOCKING, 1993, p. 201).

A citação acima contribui para “concluir” os aspectos mais práticos da visão de Brian Hocking (1993), que nos traz contribuições também para pensar criticamente sobre as diversas maneiras de pensar e repensar os conceitos utilizados para as atuações não provenientes dos Estados-nação, compreendendo as limitações de conceitos, compatibilizando os conceitos e as questões práticas e afins.

Embora existam inúmeras tentativas de conceituar a atuação internacional das unidades subnacionais, o termo paradiplomacia ainda continua sendo o mais utilizado dentro desta literatura e, ainda que existam divergências, é inegável a contribuição que a literatura que cunhou este termo trouxe para este campo de estudo crescente dentro das Relações Internacionais. Entretanto, será utilizado aqui o termo atuação internacional subnacional (ou dos governos não-centrais), atuação internacional estadual (da Califórnia) e até mesmo atuação internacional dos entes federados.

### **3 | AS MOTIVAÇÕES DA ATUAÇÃO INTERNACIONAL DOS GOVERNOS NÃO-CENTRAIS**

Essas novas coletividades subnacionais participaram dos recorrentes processos de descentralização à época, aspectos transnacionais, que exigiam cooperação ao invés do conflito bipolar que havia tomado espaço por tanto tempo da cena internacional, temáticas como “[...] dinâmica do ambiente poluído, das crises monetárias, dos ataques terroristas, da *Aids* e do tráfico de drogas propõe desafios que ultrapassam as fronteiras nacionais e a rivalidade das superpotências [...]” (ROSENAU, 2000, p. 38). A emergência destes temas perpassou as fronteiras do Estado nacional ao ponto de exigirem respostas a níveis regionais e locais, as cidades buscavam atender as principais demandas da população por meio da atração de investimentos, do

desenvolvimento local, de políticas públicas que visam melhorias em diversas áreas do desenvolvimento humano etc..

Compreender as motivações da atuação internacional das unidades subnacionais passa, indubitavelmente, pela compreensão dos processos históricos, sociais, econômicos, culturais etc., que estavam em voga, enquadrando o momento da atuação dos governos não-centrais como parte presente diante de uma enorme gama de acontecimentos da época. Essa questão pode ser traçada a partir de uma linearidade histórica, a qual, de certa forma, abriu campo para a crescente de novos atores internacionais, como as questões levantadas acima. Entretanto, é necessário conjugar as diferentes visões acerca de como ocorreram tais processos históricos, bem como sobre as principais motivações dos novos atores internacionais.

Conforme foi escrito José Blanes Sala e Clara Maria Faria Santos, no empenho de compreender o reconhecimento dos municípios como sujeitos de Direito Internacional Público, partem dos seguintes pressupostos “[...] interesse da análise está nos municípios como entidades locais de governo mais próximas dos indivíduos [...]” (SALA; SANTOS, 2009, p. 23).

Em complementação aos motivos apontados acima para o início e possíveis motivações da atuação internacional das cidades é preciso compreender o papel dos municípios dentro das suas possibilidades de atuação e como tal atuação visa benefícios efetivos para as populações. Ivo Duchacek traz contribuições para pensar sobre o pioneirismo dos municípios na ação social e do bem-estar, compreendendo os fatores de atuação internacional como um artífice do processo de implementação de educação, serviços sociais e promoção de bem-estar social em geral.

[...] devemos nos lembrar de que, historicamente, os governos não centrais nos sistemas federais há muito tempo precederam o governo nacional naquilo que hoje chamamos de funções de bem-estar ou serviço social dos estados modernos. A educação, os serviços sociais e o bem-estar geral estavam nas agendas dos autarquias locais e provinciais muito antes do “nacionalismo socialista”; isto é, muito antes de os governos nacionais começarem a criar várias agências, ministérios e departamentos para lidar com o bem-estar individual e de grupo. (DUCHACEK, 1990, p. 9).

Os governos locais, as cidades, as províncias e demais entes, sofreram inúmeras transformações em consonância com algumas mudanças descritas aqui. O processo crescente de urbanização nos anos, as transformações sociais e econômicas dentro dos municípios, o aumento dos níveis de disparidades econômicas urgiu para ações mais enérgicas das próprias cidades, ações para além do apoio existe do Estado-nação, que por muitas vezes se encontram afastados dos reais problemas locais por aparatos administrativo-burocráticos. Estas emblemáticas são pensadas à luz da cooperação descentralizada, o autor Eugene D. Zapata Garesché traz tais aspectos com propriedade para sua argumentação:

Além disso, com a descentralização, o chamado princípio da “subsidiariedade” é cada vez mais aplicado, o que implica que as decisões sobre políticas públicas sejam tomadas o mais próximo possível do lugar onde serão aplicadas. Isto trouxe consigo um considerável aumento nos poderes e faculdades dos governos locais, que foram investidos com novas responsabilidades que não competiam com eles antes. (GARESCHÉ, 2007, p. 22).

A partir deste pensamento dos processos que foram cunhados ao longo da trajetória dos municípios, Bogéa, compreendendo quais foram os contextos globais que trouxeram aspectos da permissibilidade aos municípios, relata: “[...] envolvidos no complexo processo de globalização, esses atores vêm gradualmente disputando – e conquistando – espaços na agenda internacional com os governos centrais e se consolidando como agentes de dinâmica internacional.” (BOGÉA, 2001, p. 4).

Também é possível perceber os esforços de Mariano e Barreto (2004) ao pensar quais eram as principais motivações das unidades subnacionais a partir do momento em que elas conjugaram ações internacionais para fins benéficos locais:

Ante o novo imperativo da competitividade e da inserção nos espaços econômicos globais, os governos subnacionais são induzidos a desenvolver um novo tipo de protagonismo, conjugando estratégias e iniciativas diferenciadas voltadas, de um lado, para a atração de investimentos, a renovação da base econômica e a modernização da infraestrutura e, de outro, para a melhoria da qualidade de vida, a integração social e a governabilidade. (MARIANO; BARRETO, 2004, p. 22).

Em consonante com as motivações na busca por internacionalizarem-se, Michael Keating (2004, p. 54-58), apresenta três grandes inclinações para que houvesse um engajamento na atuação internacional: econômica, política e cultura. A motivação econômica estaria estritamente ligada à busca pela modernização de infraestruturas, busca de financiamentos para projetos locais, espaços urbanos de atração turística, criação de novos setores empregatícios e novas vagas de emprego, isso favoreceria de certa forma as empresas locais, a partir da criação desta conexão com o exterior; algumas regiões buscam, por meio desse processo de internacionalização, desenvolver-se a ponto de situar-se na economia global.

Algumas regiões, cidades, províncias, cantões e afins também se projetam internacionalmente a partir de uma identidade nacional e cultural daquele espaço, regiões com um próprio idioma, essas questões, acopladas a um projeto político de desenvolvimento nacional, trariam autonomia à região nestes aspectos, no que tange à política e à economia

Politicamente, as regiões também são dotadas de motivos para se projetarem internacionalmente, do ponto de vista das regiões que possuem projeto nacionalista, elas internacionalizam-se em busca de reconhecimento e legitimidade, mas também pode ser cunhada por um viés que não seja separatista, ou seja, a projeção internacional surge no intuito de auxiliar no processo de criação de um projeto de nação “[...] O cenário internacional é usado como plataforma para construção regional interna, ou

para projeção dos padres políticos mesmo em regiões sem movimentos nacionalistas.” (KEATING, 2004, p. 57).

#### 4 | QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

É importante recuperar os contextos globais para o dito “boom” da paradiplomacia, ou seja, o período em que este tema suplantou na literatura e encontrou um enorme espaço dentro dos teóricos das relações internacionais, pois o contexto existente na época, que seja o fenômeno da globalização, o encurtamento das noções espaciais e temporais providas pela tecnologia, temas que exigiam a cooperação e não o aumento das barreiras entre os países etc., não encontram solos férteis nas discussões atuais ou sequer nos contextos globais da atualidade. E, apesar da globalização econômica ter sido o fenômeno que determinou a ascensão do desenvolvimento da temática da paradiplomacia pelo mundo, novos fenômenos surgem, nos dias atuais, como fatores determinantes e motivacionais para que as unidades subnacionais se engajem internacionalmente.

Nas últimas décadas do século XX, ao mesmo tempo em que se intensificava a globalização, o projeto da União Europeia passou a esbarrar em antigas reivindicações autonomistas e independentistas, a partir da emergência de movimentos estruturados sobre uma base étnico-nacionalista. O desmembramento nacional passou a ser visto como a solução para reivindicações de identidades: cada país pode transformar-se em vários outros [...]. (CHAGAS, 2014, p. 753).

Um dos maiores acontecimentos para a trajetória da paradiplomacia, e que dialoga com a citação acima, foi a tentativa da Catalunha em separar-se da Espanha, a população da província Catalã foi a plebiscito em 2017 votar para decidirem-se pela separação do resto do país, o plebiscito foi favorável, entretanto ainda existem empecilhos que a própria Espanha colocou para que não ocorresse o processo de separação. “Sabe-se que atualmente, em função principalmente da crise econômica espanhola, o movimento catalão ganhou outra perspectiva, com forte tendência separatista.” (CHAGAS, 2014, p. 755).

Grandes acontecimentos dos cenários internacionais contemporâneos são responsáveis pela recuperação de antigos diálogos. Um acontecimento notório têm sido o *Brexit*, fenômeno que se iniciou desde 2016, quando o Reino Unido manifestou o desejo por sair da União Europeia, promovendo uma onda de discussões que colocava em voga a integração econômica, política, cultural etc. dos dias atuais, considerando o papel que o bloco europeu representava neste quesito. Desde todos os anos de existência da União Europeia é a primeira vez que um país decide por abandonar este projeto europeu.

A onda crescente de imigrações no continente europeu, sobretudo causadas pela maior crise de refugiados que o mundo está sendo acometido, trouxe com maior assiduidade os discursos nacionalistas que envolviam o fechamento de fronteiras,

discursos xenofóbicos gerados pelos locais de cada país etc., “[...] o imigrante, mesmo que não tenha cometido atos ilegais, é aquele que sempre carrega a potencialidade da ilegalidade, o que serve para justificar o aparato de segurança.” (BALIBAR, 2004, p. 62 apud VELASCO, 2014 p. 59). Isso corroborou para que presidentes que levantavam a bandeira nacionalista tivessem uma maior visibilidade e, em alguns casos, fossem eleitos para governarem os países.

No lado dos países emissores, formando a primeira ponta da atual crise migratória, estão países localizados no centro e no norte da África, além daqueles no Oriente Médio. Em sua grande maioria, são países que passaram pela já pretérita Primavera Árabe e não conseguiram sustentar uma trajetória rumo a uma democracia liberal [...] enquadram-se aqui Líbia, Marrocos, Egito, Argélia, Lêmem e Síria, por exemplo, considerando que a este último se agrega a questão do Estado Islâmico. (COSTA JÚNIOR, 2016, p. 23).

As eleições norte-americanas surgem nessa onda nacionalista e protecionista que vem tomando espaço nos cenários internacionais, a eleição de Donald Trump para presidente dos Estados Unidos colocou fim a uma política que vinha sendo adotada pelos presidentes anteriores desde 1945, a onda liberal econômica “[...] a administração Trump parece sinalizar endurecimento sobre temas como segurança e migrações e agenda protecionista para o comércio, atingindo inicialmente com mais vigor o México.” (VIGEVANI; MAGNOTTA, 2017, p. 2).

Além disso, em seus discursos presidenciais, bem como em seu primeiro ano enquanto presidente, ele teria adotado uma série de medidas que reforçaram seu *modus operandi*, retirou os Estados Unidos de uma série de tratados que haviam sido assinados por Barack Obama, por exemplo, estabeleceu medidas mais rígidas contra os imigrantes e refugiados, além de uma postura extremada em relação à Coreia do Norte, em que ambos os países trocaram mensagens de dissuasão por meio de testes nucleares.

A América Latina passa por uma grande guinada conservadora; por um longo período de tempo, as nações latino-americanas se guiaram por políticas de cunho da esquerda, ou mesmo centro-esquerda, entretanto, os anos que se seguem trouxeram novas perspectivas para os países, pois os (as) novos (as) presidentes têm se guiado por uma agenda política com caráter mais conservador e liberal, impactando de diversas formas a forma como ocorre a cooperação e o desenvolvimento das nações tanto no que tange aos blocos, como em se tratando da política externa dos mesmos.

Durante a primeira década dos anos 2000, os governos progressistas fizeram uso intensivo de mecanismos regionais para a proteção da democracia um aspecto distintivo do chamado regionalismo pós-liberal ou pós-hegemônico. Dada a falta de precisão e a ampla margem de manobra que esses instrumentos permitem aos executivos, vale a pena perguntar se os novos governos serão igualmente propensos a usá-los (embora na direção oposta a seus predecessores) ou, ao contrário, alienarão o governo. -se uma característica distintiva, precisamente, deste novo ciclo. (PALESTINI; CLOSA, 2016).

## 5 | CONCLUSÃO

Ao longo do artigo foi explorado o aspecto teórico-conceitual acerca dos entes federados. A partir da tentativa de compreender a história e trajetória da atuação internacional dos atores não-centrais; para isso, foi necessário se utilizar das principais bibliografias sobre o tema, revisar os teóricos mais utilizados ao estudar esta forma de atuação, conhecer as motivações que, historicamente, levaram os atores subnacionais a exercerem uma atuação internacional e afins.

Por fim, acredita-se que os novos acontecimentos tiveram impactos significativos na forma de pensar a atuação internacional subnacional, tanto na motivação pelo qual as unidades subnacionais internacionalizam-se, como a forma de atuar em um mundo em constantes transformações.

## REFERÊNCIAS

BOGÉA FILHO, Antenor Américo Mourão. **A diplomacia federativa: do papel internacional e das atividades externas das unidades federativas nos Estados nacionais**. 2001. Tese (XLII Curso de Altos Estudos) - Instituto Rio Branco, Ministério das Relações Exteriores, Brasília, DF, 2001.

CHAGAS, Rodolfo Pereira das. Catalunha: uma nação sem Estado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA POLÍTICA, GEOPOLÍTICA E GESTÃO DO TERRITÓRIO, 1., 2014. Rio de Janeiro. **Anais...** Porto Alegre: Ed. Letra 1; Rio de Janeiro: REBRAGEO, 2014. p. 752-760.

CORNAGO, Noé. O outro lado do novo regionalismo pós-soviético e da Ásia-Pacífico: a diplomacia federativa além das fronteiras do mundo Ocidental. In: VIGEVANI, Tullo et al. (Org.). **A dimensão subnacional e as relações internacionais**. São Paulo: EDUC; Ed. da UNESP; EDUSC; FAPESP, 2004.

COSTA JÚNIOR, Carlos Nogueira da. Crise migratória na Europa em 2015 e os limites da integração Europeia: uma abordagem multicausal. **Conjuntura Global**, v. 5, n. 1, p. 19-33, jan./abr. 2016.

CREMADES, Miguel T.; NOVAK, Petr. **Brexit and the European Union: General institution and legal considerations**. Bruxelas: European Parliament, 2017. Disponível em: <[http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL\\_STU\(2017\)571404](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU(2017)571404)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DUCHACEK, Ivo D. Perforated sovereignties: toward a typology of new actors in international relations. In: MICHELMANN, Hans J.; SOLDATOS, Panayotis.

**Federalism and international relations: the role of subnational units**. New York: Oxford University Press, 1990. P. 1-33.

\_\_\_\_\_. The international dimension of subnational self-government. **Publius**, New York, Federated States and International Relations, v. 14, n. 4, p. 5-31, Autumn, 1984.

FRY, E. H. The United States of America. In: MICHELMANN, H. J.; SOLDATOS, P. (Ed.). **Federalism and International Relations: the role of subnational units**. 2 ed. New York: Oxford University Press, 2001. p. 276-298.

\_\_\_\_\_. **The expanding role of state and local government in US Foreign affairs**. New York: Council on Foreign Relation Press, 1998.

GARESCHÉ, Eugene D. Zapata. **Manual práctico para internacionalizar la ciudad: Guía para la acción exterior de los gobiernos locales y la cooperación descentralizada Unión Europea-América**



Latina. Diputación de Barcelona, 2007. v.1.

HOCKING, Brian. Regionalismo: uma perspectiva as relações internacionais. In: VIGEVANI, Tullo et al. (Org.). **A dimensão subnacional e as relações internacionais**. São Paulo: EDUC, Editora UNESP, EDUSC, FAPESP, 2004.

KEATING, Michael. Regiones y asuntos internacionales: motivos, oportunidades y estrategias. In: VIGEVANI, Tullo et al. (Org.). **A dimensão subnacional e as relações internacionais**. São Paulo: EDUC, Editora UNESP, EDUSC, FAPESP, 2004.

KINCAID, John. Constituent diplomacy in federal politics and the Nation-state: conflict and cooperation. In: MICHELMANN, Hans J.; SOLDATOS, Panayotis. **Federalism and international relations: the role of subnational units**. New York: Oxford University Press, 1990.

MARIANO, Marcelo Passini e BARRETO, Maria Inês. Questão subnacional e integração regional: o caso do Mercosul. In: VIGEVANI, Tullo et al. (Org.). **A dimensão subnacional e as relações internacionais**. São Paulo: EDUC, Editora UNESP, EDUSC, FAPESP, 2004.

MCMILLAN, S. L. Subnational foreign policy actors: how and why governos participate in U.S. **Foreign Policy Analysis**, Columbia, v. 4, p. 227-253, 2008.

MIKLOS, Manoela Salem. **A inserção internacional de unidades subnacionais percebida pelo Estado nacional: a experiência brasileira**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Programa de pós-graduação San Tiago Dantas (PUC, UNESP E UNICAMP), São Paulo, 2010.

PALESTINI, Stefano; CLOSA, Carlos. Defensa de la democracia ou autodefensa: las organizaciones regionales y la protección de la democracia em América Latina y el Caribe. **Pensamiento Proprio**, v. 21, n. 44, p. 145-178, jul./dez. 2016.

PASQUARIELLO, Karina L.; MARIANO, Marcelo Passini. A Formulação da Política Externa Brasileira e as Novas Lideranças Políticas Regionais. **Perspectivas**, São Paulo, v. 33, p. 99-135, 2008.

ROSENAU, James N. Governance and democracy in a globalizing world. In: ARCHIBUGI, Daniele; HELD, David; KÖHLER, Martin. **Re-imagining political community**. Cambridge: Polity Press, 1998. (Studies in cosmopolitan democracy).

\_\_\_\_\_. **Along the domestic-foreign frontier: exploring governance in a turbulent world**. Cambridge: Polity Press, 1997. (Studies in International Relations).

\_\_\_\_\_. **Turbulence in World Politics**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

\_\_\_\_\_; CZEMPIEL, Ernst-Otto (ed.). **Governance without government: order and change in world politics**. 5. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2001.

SASSEN, Saskia. El Estado y la nueva Geografía del poder. In: VIGEVANI, Tullo et al. (Org.). **A dimensão subnacional e as relações internacionais**. São Paulo: EDUC, Editora UNESP, EDUSC, FAPESP, 2004.

SCHREURS, Miranda A. From the Bottom Up: Local and Subnational Climate Change Politics. *The Journal of Environment & Development*, v. 17, n. 4, p. 343-355, dez/2008.

SOLDATOS, Panayotis. An explanatory framework for the study of federated states as foreign-policy

actors. In: MICHELMANN, Hans J.; SOLDATOS, Panayotis. **Federalism and international relations: the role of subnational units**. New York: Oxford University Press, 1990. P. 34-53.

\_\_\_\_\_. Cascading subnational paradiplomacy in an interdependent and transnational world. In: BROWN, D.; FRY, E. (org.). **States and Provinces in the International Economy**. California: Institute of Governmental Studies Press, University of California, 1993. p. 45-64.

VELASCO, Suzana de S. L. **Imigração na União Européia: uma leitura crítica a partir do nexó entre securização, cidadania e identidade transnacional**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

VIGEVANI, Tullo. Problema para a atividade internacional das unidades subnacionais: Estados e municípios brasileiros. **RBCS**, v. 21, n. 62, p. 127-139 out/2006.

VIGEVANI, Tullo; MAGNOTTA, Fernanda. Os atores externos: agendas e estratégias dos Estados Unidos para a América Latina. **Pensamiento Proprio**, v. 21, n. 44, p. 179-216, jul-dez/2016.

## ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA: UM ESTUDO SOBRE ESCOLAS ESTADUAIS

**Letícia Prevideli Scarabello**

Unesp, Faculdade de Ciências, Departamento de  
Educação  
Bauru – São Paulo

**Vera Lucia Messias Fialho Capellini**

Unesp, Faculdade de Ciências, Departamento de  
Educação  
Bauru – São Paulo

**RESUMO:** Apesar de a compreensão da educação como um direito de todos existir no país e da presença de documentos oficiais que subsidiam a construção de uma educação para todos, para alguns alunos público alvo da educação especial (PAEE), a qualidade da inclusão escolar e o acesso à educação inclusiva ainda apresentam fragilidades. Este estudo faz parte de minha iniciação científica, articulado a um projeto maior de avaliação da qualidade do ensino ofertado, ambos financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O projeto teve como objetivo analisar as condições de infraestrutura de 49 escolas públicas estaduais de uma cidade do interior de São Paulo, a fim de compreender em que medida existiam barreiras à acessibilidade para os alunos PAEE. O instrumento utilizado foi um roteiro de observação do espaço físico. Os dados apontaram que de todas as escolas, nenhuma

foi considerada plenamente adequada, 36,73% foram consideradas parcialmente adequadas, enquanto 63,27% foram consideradas inadequadas. Considera-se que a avaliação da dimensão da acessibilidade arquitetônica possa contribuir para que as escolas planejem ações a curto, médio e longo prazo para construção de políticas, culturas e práticas mais inclusivas que possam favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar. Deficiência. Ensino Fundamental. Barreiras arquitetônicas. Acessibilidade.

### ARCHITECTURAL ACCESSIBILITY: A STUDY ABOUT STATE PUBLIC SCHOOLS

**ABSTRACT:** Despite an understanding of education as a right of everyone exists in the country and the existence of official documents that subsidize the construction of and education for all, for some of the Students Special Education Target Audience (Alunos Público Alvo da Educação Especial – PAEE), the quality of scholar inclusion and the access to the inclusive education still has fragilities. This study is part of my scientific initiation, articulated to a bigger evaluation project of the quality of education offered, both of them funded by the Amparo Foundation for the Research from the State of

São Paulo (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP). The project has as an objective analyzing the infrastructure conditions of 49 state public schools from a city of the up-country of São Paulo, in order to understand the extent to which there were barriers to accessibility for the students PAEE. The instrument used was an itinerary of observation of the physical space. The data pointed that of all schools, none was considered fully adequate, 36,73% were considered partially adequate, while 63,27% were considered inadequate. It is considered that the evaluation of the extension of the architectural accessibility may contribute so that schools can plan short, medium and long-term actions to the development of more inclusive politics, culture and actions which may favor the learning of all students.

**KEYWORDS:** School inclusion. Disable. Elementary school. Architectural barriers. Accessibility.

## 1 | INTRODUÇÃO

Para que ocorra a permanência estudantil nas instituições escolares regulares, é indispensável que se proporcione aos alunos condições de acesso e continuidade, que englobam materiais pedagógicos, arquitetônicos, profissionais qualificados e comunicação na relação professor-aluno-comunidade escolar. Esses recursos devem atender às especificidades de cada aluno, visto que a educação inclusiva valoriza as particularidades de cada indivíduo, segundo o conceito de equidade.

A Educação Inclusiva se relaciona com uma educação que abrange toda a sociedade, e envolve indivíduos com deficiência, mas não só, pois inclui quaisquer indivíduos segregados de uma educação de qualidade, independentemente de raça, cor, gênero, religião, de serem bem-dotadas ou apresentarem dificuldades de aprendizagem (BUENO, 2001; CAPELLINI, 2016). O conceito de equidade, por sua vez, está relacionado com oferecer oportunidades para os indivíduos de acordo com as suas necessidades (MATTOS, 2012, p.223):

[...] qualquer pessoa tem oportunidade de uma aprendizagem de qualidade, sem sofrer qualquer tipo de discriminação, independente da diversidade que possa ocorrer no sistema educativo. Assim, essa aprendizagem de qualidade explora abordagens significativas, isto é, que tenham fundamentos na cultura do aluno; ativas e criativas, em que este terá condições de explorar plenamente suas potencialidades (MATTOS, 2012, p.223).

A Educação Especial, por sua vez, é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996), no capítulo V, art. 58, como uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Define-se como PAEE, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A inclusão escolar é de responsabilidade de todos os participantes do processo

educacional, da equipe gestora aos discentes, da estrutura física às práticas pedagógicas presentes em cada sala de aula. Incluir os alunos nas instituições escolares significa, portanto, oferecer condições de acesso, permanência e aprendizagem com qualidade, independente de possuírem ou não algum tipo de deficiência ou de serem superdotados. Os contextos escolares, até então, não conseguem abranger e atender as diferenças, carecendo de alterações estruturais, para que sejam oportunizadas educação de qualidade (BUENO, 2001; GLANT; BLANCO, 2007).

Para que a inclusão aconteça e todos os alunos consigam permanecer na escola, é necessário o envolvimento de todos os membros para planejar as ações a serem implementadas. Há pesquisas (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005), docentes, diretor e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Desta forma, é necessário que os gestores das instituições conheçam os conceitos relacionados à educação especial, para que possam auxiliar na construção de espaços inclusivos e práticas pedagógicas que permitam o melhor desenvolvimento dos alunos PAEE.

Freitas (2014) afirma que, na perspectiva da educação inclusiva, o foco não deve ser a deficiência do aluno, e sim os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder a especificidade de cada um. Apesar de a educação inclusiva ser garantida por políticas e leis que regulamentam e apoiam a inclusão escolar (UNESCO, 1994; BRASIL, 2001; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011), nem todas as escolas dispõem de materiais pedagógicos, arquitetônicos e nas comunicações e de profissionais qualificados para atender as necessidades dos alunos PAEE.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), especificamente no capítulo IV, que diz respeito a educação, afirma que todos os indivíduos devem possuir acesso às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; além do acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos, atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar.

Ainda nesse documento, são apresentados os conceitos de Acessibilidade e desenho universal, necessários para que a aplicação desse Estatuto ocorra de maneira mais eficiente. Acessibilidade, portanto, é indicada como (BRASIL, 2015):

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Já o conceito de desenho universal é demonstrado como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas,

sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015). Desta forma, ambas as concepções são necessárias para que a educação escolar voltada aos alunos PAEE permita maior autonomia, independência, promovendo uma participação mais efetiva dentro da perspectiva da educação inclusiva.

Há estudos que afirmam que “a importância da acessibilidade e a eliminação de barreiras arquitetônicas é um ponto crucial para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência física em todos os ambientes da escola” (MANTA; PALMA, 2010).

Pesquisas apontam sobre instalações inadequadas nas escolas e recursos pedagógicos insuficientes (COSTA; SILVA JUNIOR, 2014; FERNANDES; BERNARDES, 2016). Nonato (2011) afirma que uma sociedade inclusiva ainda é uma possibilidade, e não uma realidade, e discute sobre a acessibilidade arquitetônica (NONATO, 2011, p. 161):

As condições de acessibilidade arquitetônica para as pessoas com deficiência constituem um caminho possível para que o processo de inclusão social dessas pessoas ocorra, pois a sua falta impede que esses indivíduos tenham acesso, permaneçam e também utilizem com autonomia, segurança e comodidade dos vários bens produzidos historicamente. (NONATO, 2011, p. 161).

A pesquisa em questão possuiu como foco as questões de acessibilidade arquitetônica para o PAEE que envolve a estrutura física das instituições escolares. Nessa perspectiva, tendo como referência o estudo de Santos (2019) que avaliou a infraestrutura física das escolas do município de Bauru-SP, este estudo teve como objetivo analisar em que medida existe acessibilidade voltada ao PAEE, considerando os aspectos arquitetônicos presentes na rede estadual de ensino do mesmo município.

Esta pesquisa fez parte dos estudos do projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” (CAPELLINI, 2016), autorizado pelo processo 15/22397-5 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), já tendo autorização de Comitê de Ética em Pesquisa.

## 2 | MÉTODO

Para alcançar os objetivos deste estudo, foi realizada a pesquisa descritiva, que tem como principal objetivo a descrição das características da população do estudo, do fenômeno, ou de estabelecimento entre variáveis, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002).

A análise dos elementos arquitetônicos foi realizada em visita aos espaços físicos das escolas estaduais de ensino fundamental e ensino médio de uma cidade do interior de São Paulo. O instrumento utilizado foi o roteiro de observação dos indicadores inclusivos no contexto escolar que foi desenvolvido, validado e testado em pesquisas



anteriores (MENDES, 2002; BISACCIONI, 2005; SANTOS, 2019).

O roteiro utilizado foi adaptado de Santos (2019). É composto por sete tópicos (acesso, sala de aula, banheiro, refeitório, parquinho/área de lazer, pátio e serviços que as escolas possuem), suas questões são referentes a: existência de estruturas inclusivas, englobando a via de acesso, guias rebaixadas, ponto de ônibus próximo, rampa, corredores, sinalização, iluminação, piso tátil, corrimão, percursos livres de obstáculo, adaptação em banheiros, elevador, salas (de aula, informática, arte, vídeo, reforço, música, recursos, administrativas), biblioteca, palco, refeitório e quadra de esportes; e existência de materiais pedagógicos disponíveis para estimulação do desenvolvimento das atividades, abarcando: a variedade de materiais (em formas, cores, tamanho, praticidade e comodidade), adaptação em libras, braile, equipamentos necessários para alunos PAEE e cadeira de roda disponível. Há também questões para caracterização do contexto escolar, incluindo a data de inauguração da escola, número de alunos totais, número de alunos público alvo da educação especial, número de classes totais, número de funcionários e número de docentes.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As instituições foram visitadas durante o período letivo, para que os dados coletados fossem mais fidedignos. As visitas foram agendadas, de modo que os gestores já se encontravam à espera da pesquisadora. A análise dos dados partiu das orientações de implementação do Programa Escola Acessível, de 2011, seguindo os princípios de desenho universal e das normas de acessibilidade previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050). Além disso, também foi utilizado como fundamentação teórica para análise, o Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas: o direito à escola acessível (2009).

Dessa forma, foi considerado como critério para caracterização das instituições, a data de construção. Assim, as escolas que foram construídas em ou após 2011, após a implementação do Programa Escola Acessível, foram classificadas separadamente àquelas construídas antes desta data.

De 100% das escolas já visitadas e analisadas, foi constatado que nenhuma delas atende plenamente às especificações de uma escola acessível. No entanto, há uma reforma proposta pela Diretoria de Ensino do município em questão, que busca adequar e adaptar as instituições para que sejam acessíveis ao PAEE. A tabela a seguir apresenta as escolas que já haviam passado pela reforma no momento das visitas, além daquelas que ainda não haviam sido reformadas:

<b>QUANTIDADE DE ESCOLAS (%)</b>	
<b>36,73</b>	<b>JÁ PASSARAM PELA REFORMA</b> Possuem rampas de acesso, elevadores, piso tátil, guias rebaixadas e banheiros adaptados. Ainda precisam de mais adaptações.
<b>63,27</b>	<b>NÃO PASSARAM PELA REFORMA</b> Em geral, não possuem guias rebaixadas, rampas de acesso, elevadores, piso tátil, piso antiderrapante e banheiros adaptados.

Tabela 1 – feita pela pesquisadora.

Dentre as escolas que já passaram pela reforma, encontram-se aquelas que foram construídas após a implementação do Programa Escola Acessível (2011), ou seja, que já foram construídas com acessibilidade. Apesar de possuírem rampas de acesso, elevadores quando necessário, pisos táteis e antiderrapantes e banheiros acessíveis, ainda há algumas adaptações a serem feitas, como a colocação de pisos táteis durante o percurso e não somente nas entradas das salas, a retirada de degraus presentes nas entradas das salas, e reforçamento dos corrimãos colocados nas rampas de acesso. A seguir, está a tabela que apresenta, considerando o total de escolas, a quantidade das que foram construídas a partir da data do Programa em questão, e as que foram construídas antes da implementação do mesmo:

<b>QUANTIDADE DE ESCOLAS (%)</b>	
<b>8,16</b>	<b>CONSTRUÍDAS A PARTIR DE 2011</b> Já no Programa Escola Acessível (2011).
<b>91,84</b>	<b>CONSTRUÍDAS ANTES DE 2011</b> Construções mais antigas, que precisam de mais modificações e adaptações.

Tabela 2 – feita pela pesquisadora.

As instituições também foram caracterizadas de acordo com a quantidade de alunos, quantidade de alunos PAEE, quantidade de classes, número de funcionários, professores e qual ciclo é atendido (Fundamental I, Fundamental II ou Ensino Médio). Para fins de orientação, serão apresentados neste capítulo a relação de quantidade de alunos PAEE (se mais de 30 alunos, entre 15 e 30 alunos ou menos de 15 alunos matriculados) e a qual ciclo as instituições atendem:

<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PAEE</b>	<b>QUANTIDADE DE ESCOLAS (%)</b>
Mais de 30 alunos matriculados	<b>6,12</b>

Entre 15 e 30 alunos matriculados	30,61
Menos de 15 alunos matriculados	63,27

Tabela 3 – feita pela pesquisadora.

Vê-se que há mais instituições com menos de 15 alunos PAEE matriculados. Apesar desse dado, é necessário que as escolas sejam acessíveis independente da demanda de alunos matriculados, pois considerando o conceito de desenho universal, os ambientes não devem ser acessíveis apenas para as pessoas com deficiência, mas para todos os indivíduos.

QUANTIDADE DE ESCOLAS (%)	
32,65	ENSINO FUNDAMENTAL I
6,12	ENSINO FUNDAMENTAL I E II
18,37	ENSINO FUNDAMENTAL I, II E MÉDIO
42,86	ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Tabela 4 – feita pela pesquisadora.

O ciclo de ensino que a escola atende também é válido de análise, já que a estrutura da instituição escolar muda de acordo com a idade das crianças que estão matriculadas. Se a escola é responsável apenas pelo Ensino Fundamental I, geralmente possui parquinho, que também deve ser acessível. De todas as escolas de Ensino Fundamental I analisadas, nenhuma possuía parquinho acessível.

Já as escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, geralmente possuem um segundo piso, que só pode ser acessado por meio de escadarias. Apenas as escolas que já passaram pela reforma e contemplam as características acima possuem elevador.

Nota-se que apesar de algumas escolas já possuírem espaços adaptados, ainda há muito o que ser feito para garantir qualidade no acesso de todos os alunos com deficiência. Refletir sobre a acessibilidade traz a possibilidade de melhorar a qualidade de vida de todos os indivíduos. Possuindo como foco a acessibilidade arquitetônica de instituições escolares, busca-se possibilitar o acesso e a permanência dos alunos em um dos ambientes de interação mais importantes e essenciais.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NRB 9050**: Normas brasileiras: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BISACCIONI, P. **Como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas? Os Desafios da Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2014. 79 f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, Bacharelado em Psicologia, São Carlos.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Presidência da

República, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. a. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.

\_\_\_\_\_. b. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível!.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de JULHO de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.**

BUENO, J. G. S. A Inclusão de Alunos Deficientes na Classe Comum do Ensino Regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F. Reorganização do ensino em tempo de inclusão: Algumas reflexões sobre adaptações curriculares. In: (Orgs) MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Inclusão escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte.** Marília: ABPEE, 2016a.

\_\_\_\_\_. (2016b). **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru.** Projeto de Pesquisa apresentado à FAPESP. São Paulo: FAPESP.

COSTA, S. K.; SILVA JUNIOR, M. F. da. Dispositivos políticos, aspectos arquitetônicos de instituições de ensino e formas de inclusão e exclusão social na territorialidade sul baiana. **Oculum ens.**, v. 11, n.1, p. 97-117, 2014.

FERNANDES, S.; BERNARDES, G. A educação especial na rede pública de educação em uma cidade do centro oeste brasileiro. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, p.179-195, 2016.

FREITAS, P. R. **O papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.** Brasília, DF, 2014.

GIL, A. C. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas.

GLANT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

MANTA, S. W.; PALMA, L. E. **Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de educação física sobre a acessibilidade nos espaços de prática de aulas.** Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 02, p. 303-314, maio/ago, 2010.

MATTOS, S. M. N. de. **Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças das classes populares.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012.

MENDES, E. G. **A inclusão escolar em creches desenvolvendo procedimentos para avaliação**

**de políticas e formação de educadores.** Projeto de Bolsista Produtividade aprovado pelo CNPQ. Mimeo, São Carlos-SP, 2002.

NONATO, D. do N. Acessibilidade arquitetônica como direito humano das pessoas com deficiência. **Orbis: Revista Científica.** v. 02, n. 02, p. 138-164, 2011.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B de. L. F.; PINHO, G. S. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SANTOS, C. E. M. dos. **Da infraestrutura física às práticas pedagógicas:** desafios da escola frente ao aluno Público Alvo da Educação Especial. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Bauru, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

## APRENDENDO MATEMÁTICA ATRAVÉS DE RECURSOS LÚDICOS: UM ESTUDO VOLTADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

**Andressa Nunes Martins**

Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
Rio Grande – RS

**RESUMO:** Este trabalho apresenta, com objetivo de criar momentos de reconstrução do conhecimento e revisão de conceitos matemáticos, atividades desenvolvidas com discentes inclusos do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) – unidade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Tais atividades se tornam possíveis através da utilização de métodos e estratégias que auxiliam no ensino de conteúdos matemáticos aos alunos, bem como o uso de recursos digitais e não digitais (jogos, softwares, material concreto e virtual etc) almejando o enriquecimento das aulas no sentido de torná-las mais atrativas e acolhedoras, bem como o suprimento das necessidades de cada indivíduo. Sabe-se que as Políticas Públicas garantem o direito à educação a todas as pessoas, inclusive as que apresentam características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, devendo o mesmo ser respeitado e ofertado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A utilização de estratégias de ensino que incorporem recursos educacionais inovadores é um método

importante para a promoção da inclusão. Para isso, inúmeros softwares educacionais gratuitos e materiais concretos voltados à aprendizagem dos mais diferentes conteúdos são incorporados ao processo educacional como recursos didáticos, na elaboração de instrumentos diferenciados de avaliação e como ferramenta de aprendizagem. Neste texto, será relatada a experiência das atividades realizadas com alunos inclusos, com intuito de auxiliar na aprendizagem da componente curricular de matemática em diferentes anos, além de possibilitar aos estudantes condições para uma maior autonomia, segurança, entendimento e interesse no que se refere aos conceitos e conteúdos matemáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Matemática; Tecnologia Assistiva; Ludicidade.

### LEARNING MATHEMATICS THROUGH LUDIC RESOURCES: A BACKGROUND STUDY FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

**ABSTRACT:** This work presents, with the objective of creating moments of reconstruction of knowledge and revision of mathematical concepts, activities developed with students included in the Center for Comprehensive Attention to Children and Adolescents (CAIC), a unit of the Pro-Rector of Extension and Culture



(PROEXC) of the Federal University of Rio Grande (FURG). These activities are made possible through the use of methods and strategies that assist in the teaching of mathematical content to students, as well as the use of digital and non-digital resources (games, softwares, concrete and virtual material, etc.) to make them more attractive and welcoming, as well as the supply of the needs of each individual. It is known that Public Policies guarantee the right to education to all people, including those who have their own characteristics, interests, capacities and learning needs, and must be respected and offered at all levels, stages and modalities of teaching. The use of teaching strategies that incorporate innovative educational resources is an important method for promoting inclusion. For this, countless free educational software and concrete materials aimed at learning the most different contents are incorporated into the educational process as didactic resources, in the elaboration of differentiated evaluation instruments and as a learning tool. In this text, it will be reported the experience of the activities carried out with included students, with the purpose of assisting in the learning of the curricular component of mathematics in different years, in addition to providing students with conditions for greater autonomy, security, understanding and interest regarding the concepts and mathematical contents.

**KEYWORDS:** Mathematics; Assistive Technology; Ludicidade.

## 1 | INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais garantem que todas as crianças, mesmo as que apresentam características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, tenham direito à educação. O conceito de inclusão pressupõe o ideal de igualdade de oportunidades para todas as pessoas. A escola, portanto, deve ser um espaço de celebração à diferença e apoio à aprendizagem, ou seja, que responda às necessidades individuais de cada estudante. Para tanto, a escola necessita de subsídios teóricos e estruturais a fim de melhor compreender e desenvolver o processo de inclusão. As crianças com deficiência são muitas vezes matriculadas em escolas regulares de ensino básico, que não dispõem de recursos educacionais adequados. Uma alternativa para promoção da inclusão é a utilização de estratégias de ensino que incorporem recursos educacionais inovadores, de modo que todos possam participar ativamente das tarefas desenvolvidas com o grupo. Nesse sentido, a utilização da informática tem contribuído significativamente, proporcionando independência, acesso às informações e maiores possibilidades de construção do conhecimento. A partir desse viés, surge esse projeto de extensão executado no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), ao qual me vinculo via bolsa de extensão.

## 2 | MOTIVAÇÃO

Segundo o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado pelo Ministério da Educação, há um guia para organização e para o funcionamento da educação específica nas escolas brasileiras, que apresenta como base a educação para a diversidade e a compreensão de que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Com base nessa política, a educação específica deve ser ofertada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, além de disponibilizar recursos, serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas para os estudantes com necessidades específicas, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, bem como garantir condições de acesso, permanência e, principalmente, de aprendizagem desses alunos nas salas regulares de ensino, junto com os colegas da mesma faixa etária (BRASIL, 1996).

Assim sendo, de acordo com a proposta de reorganização do sistema educacional, emerge a necessidade de uma escola integradora. É com esse objetivo que surge a proposta desse projeto de extensão, que consiste em proporcionar momentos de reconstrução do conhecimento com uso de jogos, material concreto e virtual, intercalando semanas com a prática de atividades lúdicas e outras com atividades baseadas no caderno de aula.

## 3 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste projeto dividiu-se em três etapas. Inicialmente foi realizado um estudo de caso por meio de reuniões com as profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos alunos selecionados. O grupo dos discentes foi composto por alunos inclusos com laudo e também alunos com grandes dificuldades de aprendizagem, especialmente no raciocínio lógico matemático. Através desse diálogo foi possível perceber a metodologia de ensino utilizada pelos professores, a forma como o aluno aprende, suas potencialidades, suas limitações e alguns meios de minimizar as dificuldades na compreensão dos conceitos. Em um segundo momento deu-se através de uma pesquisa de ferramentas, materiais, métodos e propostas de jogos a serem aplicados nas aulas, bem como o planejamento e organização dos grupos e horários. Essa escolha tem como finalidade articular os conceitos matemáticos trabalhados em aula no ensino fundamental e minimizar as dificuldades apresentadas pelo aluno. Paralelamente ao estudo de caso e o planejamento das aulas, foi realizado um levantamento bibliográfico de trabalhos

sobre inclusão, tecnologias assistivas e estratégias de ensino de matemática para pessoas com deficiência.

#### 4 | DESENVOLVIMENTO

Nas primeiras aulas foi feito um nivelamento dos alunos através da proposição de jogos na modalidade online, com diversos níveis, para observação e identificação de habilidades e limitações de cada sujeito. Nas aulas seguintes, de acordo com o nível de compreensão de cada um e embasados no desenvolvimento das aulas tendo como referência o caderno e a participação, foram propostas atividades a serem realizadas através do ábaco, trabalhando assim os conceitos de unidade, dezena, centena e milhar, bem como, adição e subtração. Em outros encontros foi realizada a aplicação do jogo Lego para ensino de Adição e Subtração através de atividades em um formulário.

Os recursos utilizados no projeto de extensão foram selecionados através de pesquisa em banco de dados de softwares livres e sites de jogos didáticos. Após uma breve análise foram escolhidos cinco softwares principais relacionados ao ensino da Matemática e inclusão: NOAS, ARASSAC, TuxMath, HYPATYAMAT e SOMAR. A tabela abaixo descreve algumas das funcionalidades e potencialidades dos recursos utilizados.

Softwares	Descrição
<b>NOAS</b>	NOAS é um portal vinculado ao Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, sendo um núcleo de computação aplicada. Esse portal está disponível em: <www.noas.com.br>, e tem como proposta desenvolver objetos que contribuam para uma aprendizagem significativa. Essas atividades são baseadas em simulações computacionais (applets Java, animações em flash, realidade virtual) que permitem ao aluno a interação necessária à compreensão dos conteúdos estudados. A equipe do NOAS é constituída por educadores, especialistas em softwares e engenheiros, que se utilizam da tecnologia digital como elemento potencializador do processo de ensino e aprendizagem.

<p style="text-align: center;"><b>ARASSAC</b></p>	<p>O ARASAAC é um portal Aragonês gratuito e compatível com a maioria dos sistemas operacionais existentes. Oferece recursos gráficos e materiais para facilitar a comunicação daquelas pessoas com algum tipo de dificuldade nesta área. Está disponível em: &lt; <a href="http://www.arasaac.org">http://www.arasaac.org</a> &gt;. Este projeto foi financiado pelo Departamento de Educação, Cultura e Desporto do Governo de Aragão e coordenada pela Direção-Geral de Inovação, igualdade e participação do departamento. O portal trás ferramentas online que possibilitam a construção de animações, símbolos, frases, pranchas, calendários, bingos, horários e jogos formados por criptogramas, imagens e gifs de libras.</p>
<p style="text-align: center;"><b>TuxMath</b></p>	<p>O TuxMath é um jogo educativo disponível pelo sistema Linux Educacional 3.0. Contudo, esse aplicativo também pode ser utilizado em outros sistemas operacionais, como: Mac Os, nas versões do Windows superiores a Windows 2000 e nos outros sistemas baseados em Linux que não disponibilizam este recurso. É um software livre. Seu objetivo é auxiliar no ensino-aprendizagem do aluno através de algumas operações de Matemática, tais como: adição, subtração, multiplicação e divisão, tornando o ensino mais divertido e interativo. É adquirido através de instaladores gratuitos disponibilizados na internet.</p>
<p style="text-align: center;"><b>HYPATYAMAT</b></p>	<p>O HYPATIAMAT, está disponível em &lt;<a href="https://www.hypatiamat.com">https://www.hypatiamat.com</a>&gt;. É uma plataforma construída por investigadores da Universidade do Minho, da Universidade de Coimbra, com muitas aplicações hipermídia centradas nos conteúdos de Matemática do 1.º ano até ao 9.º ano. Esta ferramenta é voltada à comunidade educativa, na expectativa que a mesma possa contribuir para a promoção do sucesso neste domínio do conhecimento. Espera-se que alunos, professores e encarregados de educação o utilizem da melhor maneira.</p>

## SOMAR

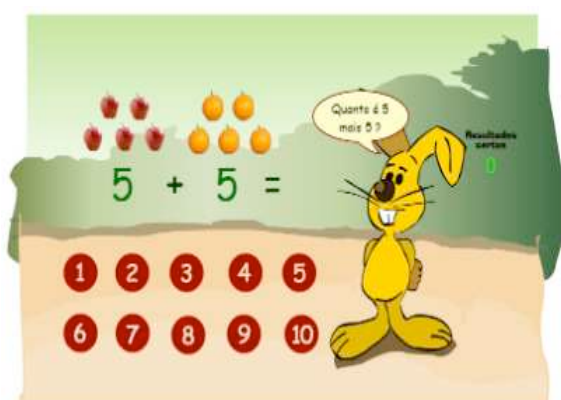
O SOMAR é um aplicativo gratuito, criado pelos estudantes da Universidade de Brasília, podendo ser baixado através de <[www.projetoparticipar.unb.br](http://www.projetoparticipar.unb.br)>. Esse software ajuda no aumento da autonomia da pessoa com deficiência intelectual nas atividades do cotidiano, nos momentos em que é necessário a utilização de raciocínio lógico-matemático. A ferramenta dispõe de recursos multimídia de áudio, fotos, filmes autoexplicativos e simulador de bate-papo, que visam facilitar a interação do estudante e também reter a atenção do mesmo.

## 5 | ANEXOS DAS AULAS



Jogo “O amarelo da matemática”

Fonte: [www.hypatiamat.com](http://www.hypatiamat.com)



Jogo de Adição e Subtração

Fonte: [www.jogoseducativos.hvirtua.com](http://www.jogoseducativos.hvirtua.com)





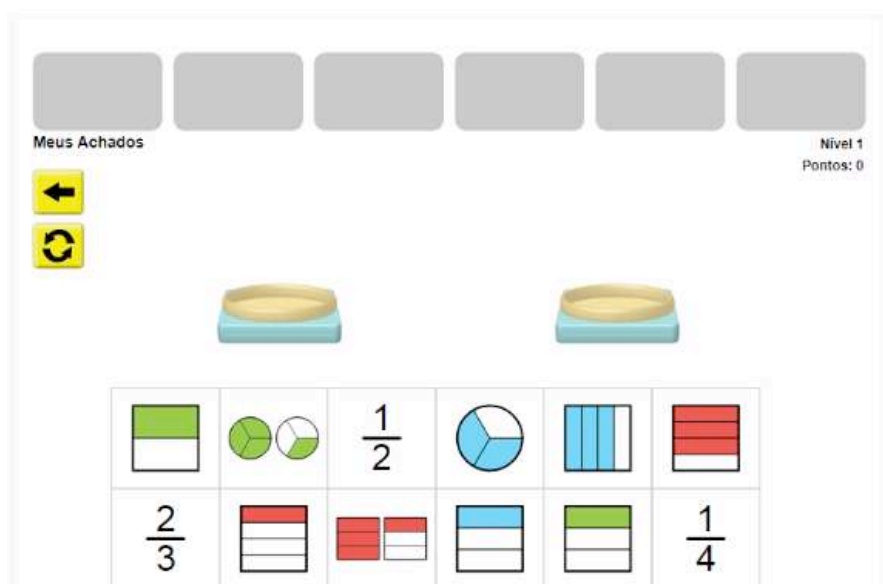
Jogos com sistema monetário

Fonte: [www.noas.com.br](http://www.noas.com.br)

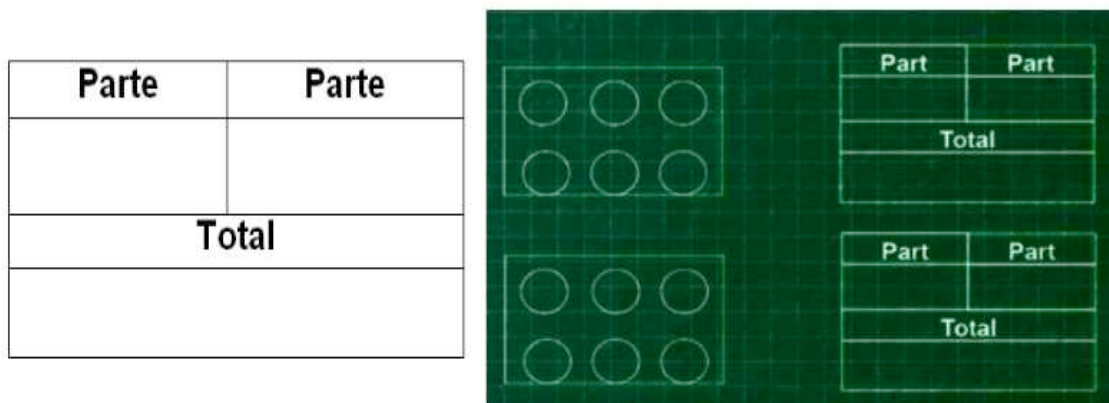


Jogo “Roleta da Multiplicação”

Fonte: [www.noas.com.br](http://www.noas.com.br)







Aplicação do jogo Lego

Fonte: CAIC – AUTORA, 2017.

## 6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto encontra-se em fase inicial, na qual em um primeiro momento está sendo realizado um diagnóstico para avaliar e identificar as necessidades dos alunos. Neste início, um total de 38 alunos, divididos em grupos de 4 a 6 integrantes, participam de aulas semanais de reforço de matemática, trazendo suas dúvidas e dificuldades para serem trabalhadas através de recursos tecnológicos e lúdicos, como jogos educativos, materiais concretos e até mesmo atividades teóricas. Nesse processo inicial foi possível perceber alguns benefícios trazidos pelas aulas no processo de aprendizagem de conceitos matemáticos. A experiência possibilitou que os alunos acompanhassem as atividades com mais facilidade, contemplando um dos propósitos desse trabalho. As próximas fases previstas são o aprofundamento do ensino de conceitos matemáticos, interligado a processos de aprendizagem através da tecnologia e o diálogo com os professores dos alunos atendidos, para uma melhor avaliação e mensuração dos resultados obtidos.



Imagem – Aula em andamento.

Fonte: CAIC – AUTORA, 2017.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho é possível promover espaços dinâmicos de aprendizagem de conceitos matemáticos, tornando assim esse processo mais fácil e interessante ao aluno. O trabalho está percorrendo caminhos para atingir o seu objetivo principal, que consiste em aplicar ferramentas computacionais que visem atender às necessidades de alunos com dificuldade de aprendizagem e visualização de conceitos matemáticos, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio lógico de forma lúdica e interativa independente da subjetividade de cada sujeito.

## REFERÊNCIAS

BAUTISTA, R. (COORD.) - **Necessidades Educativas especiais**, Coleção Saber mais, 4.<sup>a</sup> Ed. Lisboa: Edição Dinalivro, 1997.

BRASIL.MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

CORREIA, L. M. - **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais**. 2.<sup>a</sup> Ed.. Porto: Porto Editora. 2008.

GALVÃO FILHO, T. A., GARCIA, J. C. D. **Pesquisa nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI/ SECIS, 68 p., 2012.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S.. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 238 p., 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO USO DE DROGAS EM MULHERES QUE CONVIVEM COM DEPENDENTES DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

### Ana Maria Kuse

Psicóloga. Especialista em Intervenção Socio Familiar (ULBRA).  
anamariakuse@yahoo.com.br

### Cassandra Borges Bortolon

Psicóloga. Especialista em Psicologia Clínica. Mestre e Doutora em Ciências da Saúde (UFCSPA). Diretora da Acurarte.  
cassandra.bortolon@gmail.com

**RESUMO:** A dependência química atinge todas as camadas sociais, se instala em diferentes contextos familiares e é um problema de saúde pública. As representações sociais tornam algo desconhecido em algo que possa ser difundido, possibilitando nomear e classificar ideias, valores, teorias existentes e aceitas no meio social. Neste cenário, são as mulheres que frequentemente buscam ajuda e participam dos grupos de familiares. Objetivo: identificar as representações sociais presentes na subjetividade das mulheres inseridas no contexto dos transtornos relacionados ao uso de substâncias psicoativas. Método: pesquisa qualitativa e quantitativa com vinte mulheres que conviviam com dependentes de substâncias psicoativas. Os instrumentos utilizados foram aplicação de entrevista semiestruturada e de questionário sociodemográfico, conforme método de análise de conteúdo. Resultados:

as participantes demonstraram que ocorre um processo de reconstrução das representações sociais na medida em que as mulheres conseguem percebê-los enquanto sujeitos. E, na medida em que conseguem perceber que o uso de drogas é uma doença, modificam o foco na substância psicoativa, percebendo o real significado do problema de dependência química do familiar. Conclui-se que esse dispositivo foi um importante para desconstruir conceitos cristalizados, na medida em que suscita questionamentos sobre saberes do senso comum acerca das representações sociais e auxilia na proposição de ações de psicoeducação, promovendo mudanças nas relações familiares dos envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações Sociais. Substâncias Psicoativas. Mulheres.

### THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF DRUG USE IN WOMEN ENCOURAGING WITH DEPENDENTS OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES

**ABSTRACT:** In Brazilian society, chemical dependence reaches all social strata, is installed in the different family contexts, is configured as a public health problem. It hinders the socioeconomic development of the country, extending to family relationships. Several

studies have already been carried out within the theme of social representations and chemical dependence. However, there is a gap in the social representations of women in the context of psychoactive substance use disorders, which often seek help and participate in groups of relatives. The objective of the research was to identify the social representations present in the subjectivity of women inserted in the context of the disorders related to the use of psychoactive substances. The method used was qualitative and quantitative research with twenty women living with dependents of psychoactive substances. Data were collected through a semistructured interview and a sociodemographic questionnaire, which were grouped, evaluated, compared and categorized, allowing their analysis, according to the content analysis method. Results: these show that a process of reconstruction of social representations occurs as women can perceive them as subjects involved with psychoactive substances and their consequences, as a drug user and as a member of the family. And to the extent that they realize that drug use is a disease, they change the focus of the chemical, realizing the real meaning of the family's chemical dependency. Discussion: The application of this research was an important device to deconstruct crystallized concepts, insofar as it raises questions about common sense knowledge about social representations and assists in the proposition of psychoeducation actions in relation to chemical dependence, promoting changes in the family relations of the involved. Conclusion: action in the prevention of drug use in other social spaces and reinforce the approaches that involve the change in the behaviors of the family relative to the dependent of psychoactive substances.

**KEYWORDS:** Social representations. Psychoactive Substances. Women.

## 1 | INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira a questão social envolvendo o uso de substâncias psicoativas, se constitui enquanto um fenômeno que é discutido, estudado nas diferentes áreas do saber (Silva, 2007). Assim sendo, estratégias de enfrentamento são pensadas no sentido de prevenir e romper com os estigmas e preconceitos que perpassam o imaginário social deste fenômeno. Desta forma, o uso de substâncias psicoativas repercute no contexto familiar, comprometendo a dinâmica interacional. (BORTOLON et al, 2016).

Observa-se com frequência que as respostas habituais e culturais por parte dos familiares que tem um dependente químico em seu contexto é a proteção (Silva, 2007). Porém, percebe-se que essa reação agrava o problema, pois impede que o dependente químico aprenda com suas experiências dolorosas e difíceis que levam a consciência de que a dependência química está originando problemas na sua vida e da sua família (FIGUEIRÓ, 2010; BORTOLON et al, 2010; MOREIRA, et al, 2015).

Com essa atitude da família a situação tende a piorar e os familiares experimentam a sensação de frustração, fracasso, ansiedade e com frequência se culpam pelo ocorrido. Há uma tendência assim ao isolamento, evitando contato com

o mundo externo, enredando-se num círculo familiar disfuncional (MEDEIROS, 2013).

O dependente de substâncias psicoativas tem uma função importante na dinâmica familiar que o aponta como doente, sendo classificado de acordo com a teoria sistêmica, como o paciente identificado, aquele que apresenta o sintoma e precisa ser tratado (Minuchin, 1982). O modelo sistêmico de funcionamento familiar tem como compreensão central de que o doente, ou membro sintomático é apenas um responsável circunstancial de alguma disfunção no sistema familiar. Ou seja, a família é um sistema total em que seus membros influenciam e são influenciados simultaneamente pelos comportamentos de todos os outros. (CALIL,1987).

Diante disso, a construção de representações sociais acerca da dependência química é um fator presente nas famílias. Entende-se por representações sociais tornar algo desconhecido em algo que possa ser difundido, possibilitando nomear e classificar ideias, valores, teorias existentes e aceitas no meio social ((MOSCOVICI,1978 I Jacques,2013).

O objetivo da realização deste estudo foi identificar quais foram as representações sociais presentes na subjetividade das mulheres inseridas no contexto dos transtornos relacionados ao uso de substâncias psicoativas.

## **Método**

Foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa. A população alvo foi uma amostra de conveniência, constituída por 20 mulheres (esposas, mães, irmãs, avós, entre outras) que convivem com dependentes químicos e que frequentam uma instituição de caráter filantrópico. Esta atende dependentes químicos e seus familiares, usuários do SUS (Sistema Único de Saúde), dos CAPSad (Centro de Atenção Psicossocial para Dependentes Químicos) e por busca espontânea particular.

## **Instrumentos**

Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, elaborada com questões que permitiram identificar às representações sociais em relação ao fenômeno social em estudo e de um questionário sócio demográfico que permitiu conhecer mais sobre a população alvo. Os instrumentos foram aplicados na instituição, individualmente e em local adequado, em um período aproximado de uma hora para cada participante.

Os dados foram agrupados, avaliados, comparados e categorizados para possibilitar a sua análise, posteriormente, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011). Os dados das entrevistas e dos dados sociodemográficos foram categorizados em temas, os quais foram sendo construídos conforme as falas transcritas nas entrevistas realizadas. As categorias elencadas foram: entendimento sobre substâncias psicoativas, os impactos emocionais ao saber do uso de substâncias psicoativas pelo familiar, as atitudes comportamentais mediante a notícia de uso de

substâncias psicoativas pelo familiar e possibilidades de intervenção e tratamento na dependência de substâncias psicoativas.

O trabalho foi aprovado sob nº 1.733.044 pelo Comitê de Ética em Psicologia (CEP), do Centro Universitário da Faculdade da Serra Gaúcha, tendo sido aprovado sob nº 1.733.044. Foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos componentes do grupo de mulheres, de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, dispostas na Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

## 2 | RESULTADOS

### Perfil das mulheres entrevistadas

A amostra, composta por mulheres, demonstrou que as drogas que conheciam e que tiveram acesso foram álcool, cigarro, maconha, cocaína e crack. Apenas uma citou ter ouvido falar do êxtase, o LSD e, mas não as conhece. Ao se referirem sobre como as substâncias são usadas, todas as informações do consumo das mesmas, foram de acordo com o senso comum, ou seja, daquilo que ouviram falar por outras pessoas.

Das vinte entrevistadas, doze delas tem menos de cinquenta anos, o que corresponde há 70%. Em relação ao estado civil a maioria são casadas e com união estável (60%). O grau de instrução foi que seis possuem o 1º grau incompleto, perfazendo 15 % da amostra, uma tem o 1º grau completo, 20%; seis concluíram o 2º grau, ou seja, 30%; quatro estão com curso superior em andamento, 25% do total das entrevistadas; e três tem o curso superior completo, sendo 10% da amostra. Todas as mulheres estavam trabalhando no momento, sendo que 60% só trabalham; destas 15% trabalham e estudam; 5% somente estudam, 5% estão desempregadas e 15 % são aposentadas. Mas, uma delas que já está aposentada formalmente, continua informalmente como costureira em casa.

### Perfil dos dependentes de substâncias psicoativas

Todos são do sexo masculino. Este fator se dá devido ao fato de a instituição estudada atender somente homens na comunidade terapêutica. As idades dos familiares com problemas de dependência de substâncias correspondem a quatro na faixa dos 20 a 30 anos (25%), e em sua maioria doze dos 30 aos 39 (55%).

Em relação à escolaridade a maioria possui o 2º grau incompleto (45%); seguido por 25% tem o 2º Grau Completo. Quanto ao estado civil 45% estavam na condição de união estável, 40% eram solteiros e 15% casados.

Quanto às profissões exercidas pelos usuários de substâncias psicoativas antes do envolvimento com drogas, exerciam as seguintes funções: odontologista, pintor, vendedor, metalúrgico, empresário, contador, monitor de comunidades terapêuticas



e alguns desempregados ou autônomos. Atualmente, uma pequena parcela, está conseguindo se vincular novamente ao mercado de trabalho.

Dos vinte pesquisados, doze dos que se encontram na faixa dos 30 aos 39 anos usaram drogas pelo período de 10 a 20 anos, perfazendo 80% dos envolvidos, sendo que todos iniciaram na adolescência. Os quatro que estão entre os 20 e 29 anos iniciaram o uso em torno de dez anos de idade, com álcool e cigarro, sendo 15% dos usuários.

Os dois da faixa etária de 50 anos, um iniciou com álcool aos 06 anos, pois o pai é de origem italiana e lhe dava vinho. Este começou com cigarro aos 11 anos; o outro começou o uso aos onze anos com cigarro, álcool e maconha. Os dois que estão na faixa dos 40 anos fizeram uso: um por 22 anos e outro por 27 anos, perfazendo 5% da amostra.

Quanto as drogas mais utilizadas pelos dependentes químicos, das mulheres entrevistadas, foram levantados os seguintes percentuais: 95% álcool e cocaína, cigarro 90%, maconha 80%, inalantes 30%, crack 65%, LSD e êxtase 5%.

### **3 | DISCUSSÃO**

#### **Categoria 1: Entendimento sobre substâncias psicoativas**

Nesta categoria foi descrito as informações que as mulheres entrevistadas têm acerca de substâncias psicoativas, como são utilizadas, o porquê do uso, as formas de tratamento, entre outras. Esses conteúdos foram transcritos a partir de doze questões abertas.

No item que questionou a forma como obtiveram essas informações todas relataram que foi por reportagens na televisão, estudando e lendo alguns materiais da instituição e pesquisando na internet. Uma minoria das participantes da entrevista disse ter aprendido ou obtido as informações através da convivência com seu familiar dependente. Algumas delas ressaltaram que nos Grupos de espiritualidade e de mútuo ajuda da instituição também tiveram esclarecimentos importantes sobre o tema e como a dependência química interfere em suas relações.

Observou-se que a busca de conhecimentos sobre drogas pelas mulheres, ocorreu basicamente pelos meios de comunicação de massa, através da observação do cotidiano, com seus familiares, vizinhos com quem tinham convivência ou em eventos sociais e festas das quais participavam. Algumas referiram as palestras promovidas na comunidade terapêutica, na igreja da qual participam, no centro espírita e trocas entre as outras famílias que convivem com o consumo de substâncias psicoativas.

Ao serem questionadas sobre suas percepções acerca da dependência de substâncias psicoativas e se todas as pessoas que as utilizam se tornam dependentes, a maioria das entrevistadas disseram que sim, a partir do uso de alguma substância psicoativa a pessoa se torna dependente.

Nos discursos das entrevistadas se percebe que as explicações são embasadas em dois pressupostos; um a dependência sendo algo individual, da pessoa ou a dependência determinada pelo tipo de droga usada pelo sujeito. Outras referiram que é uma questão biológica que interfere no uso de substâncias psicoativas ou, que a dependência química está relacionada a questões psicológicas.

Foi percebido nos relatos que há o reconhecimento de várias possibilidades de consumo e que existe uma hierarquia, dependendo do tipo de droga utilizadas. que as mais prejudiciais são o crack e a cocaína que produzem maior dependência. Algumas falas coletadas são mais elaboradas, mas também se percebe respostas semelhantes quando se questiona o que acontece com quem faz uso de substâncias psicoativas.

Nas expressões usadas pelas mulheres entrevistadas se identifica um enfoque nas relações do usuário com ele mesmo e com alguns preconceitos sociais que levam a percepção de que há um sofrimento ligado ao uso de substâncias psicoativas.

No decorrer das entrevistas se observa que há uma diferença na apropriação do saber sobre drogas daquelas mulheres cujo familiar já está em tratamento por mais de um ano, em relação àquelas que estão trilhando o caminho há alguns meses. A representação social vinculada ao uso de substâncias psicoativas se torna menos similar e se percebe outros significados para o consumo pelo seu familiar.

O tempo de apropriação do saber sobre a doença e o grau de instrução das famílias que frequentam a instituição é relevante quanto ao uso de uma linguagem mais específica e de conceitos mais científicos. Isso vai refletir e interferir no nível de resistência quanto ao tratamento do familiar que usa substâncias psicoativas.

Em relação às representações sociais sobre o uso de substâncias psicoativas para Silva (2007), diz ser relevante o fato de que:

[...] as representações sociais estão enraizadas em muitas crenças e preconceitos, os familiares com menor grau de instrução resistem em aceitar algumas argumentações dos profissionais mais especializados que contradizem as suas crenças. Por isso, observamos que familiares com um grau de instrução mais elevado se apropria das argumentações com mais consistência, apesar do período menor de tratamento. Contudo, se o tempo de tratamento é mais longo, essa diferença se dilui e podemos observar mudanças significativas nas participantes, independente do grau de instrução. (SILVA, 2007).

Vários trabalhos na literatura (De Micheli & Formigoni, 2001; Liddle *et al.*, 2001; Meyers, Apocada, Ficker & Slenisck, 2002; Stanton & Todal, 1987; Steinglass, Bennett, Wolin & Reiss, 1987) tem abordado a dependência de drogas como um fenômeno que afeta não somente o usuário, mas também seu sistema familiar, enfatizando assim a importância do estudo do funcionamento relacional desses familiares (SEADI; OLIVEIRA, 2009). A dependência química não pode ser vista isolada do contexto familiar, as famílias devem ser valorizadas em seus sentimentos e, frequentemente estão distantes emocionalmente e inconsistentes enquanto sistema familiar (FIGUEIRÓ, 2010).

Ainda no viés da aquisição de conhecimentos sobre substâncias psicoativas, quando questionadas sobre “porque as pessoas usam drogas”? E “porque o seu familiar usa drogas”? Ocorreram distinções entre as respostas dadas.

Em todas as respostas estava presente a ausência paterna devido à separação, usada como justificativa para a procura pelas drogas, bem como a falta de limites impostos pelos pais. Na atualidade os estudos sobre famílias apontam para uma nova configuração, na qual a mulher lidera a família, havendo uma ausência da figura paterna (FOLBERG, 2002). Essa seria uma tentativa de explicar o consumo de drogas pelo viés da perspectiva relacional na família, citado por alguns participantes da pesquisa.

As famílias têm um papel importante na recuperação dos dependentes de substâncias psicoativas, pois constroem um jeito de viver e cuidar do seu familiar que as tornam resistentes às adversidades cotidianas, potencializando esses cuidados. (FOLBERG, 2002).

As explicações pautadas em questões subjetivas relacionadas as perdas, carências e fuga de problemas também se apresentam nas falas da maior parte das entrevistadas. Percebe-se nos discursos uma busca de sentido para o consumo de drogas de seu familiar, algumas mulheres ocupam a posição de vítimas ou culpadas, visão presente em outros depoimentos.

As questões familiares não se reduzem somente à família nuclear, mas incluem a nova família que alguns dependentes químicos constituíram, sua esposa e filhos. O contexto familiar aparece como justificativa para o uso de drogas como a separação entre os pais, do usuário com sua companheira, perdas devido à morte da figura paterna ou afastamento dos filhos, dentre outras. Nota-se pelos dados coletados que o uso precoce de drogas na adolescência é um dos fatores que determinam maior potencial de dependência de substância psicoativas.

## **Categoria 2: Possibilidades de intervenção e tratamento na dependência de substâncias psicoativas**

As duas últimas questões abordadas nesta parte da entrevista se relacionam ao tratamento realizado pelo familiar e as possibilidades de intervenção aos usuários de substâncias psicoativas, bem como aos familiares.

Das entrevistadas, a maioria relatou as comunidades terapêuticas como a melhor possibilidade de tratamento para o dependente químico. Referiram que na comunidade terapêutica os monitores trabalham com o tripé disciplina, trabalho e oração que são a base para que possam ficar em abstinência, de acordo com a metodologia do Amor Exigente (MENEZES, 1992).

Existe certa desconfiança das clínicas de saúde mental e ou hospitais psiquiátricos para o tratamento. Para um grupo de mulheres os familiares que vão para as clínicas acabam saindo de lá e recaindo com mais facilidade. Nas clínicas, o uso de medicamentos que consideram drogas os deixa muito fragilizados

A maior parte das entrevistadas, tiveram seus familiares em comunidades terapêuticas, uma minoria em clínicas psiquiátricas e em tratamento de rua, sendo que apenas um frequenta os grupos para dependentes químicos na instituição. Boa parte dos dependentes químicos fizeram algum tipo de acompanhamento externo com psiquiatras ou psicólogos. Entre as mulheres nenhuma faz acompanhamento psicológico apesar de acharem importante um acompanhamento multiprofissional. Esse fato se dá devido ao fato de que é difícil para o familiar se engajar em um tratamento mais longo. Participam somente dos grupos na instituição e ou solicitam acolhimento com um dos técnicos, quando estão fragilizadas ou inseguras quanto a algum fato relativo ao seu familiar. Ou seja, um atendimento focado quando há conflito não continuado (YANDOLI, *et al.*, 2002).

### **Categoria 3: Os impactos emocionais ao saberem da dependência química do familiar**

Nesta categoria de análise foram contempladas seis questões com informações acerca dos sentimentos relacionados a notícia do uso de substâncias psicoativas pelo familiar e em relação a outros usuários.

Dentre os sentimentos identificados ressalta-se a impotência, culpa, vergonha, tristeza, decepção, dor, raiva, inutilidade e nojo. Ao serem questionadas sobre o que sentem em relação às pessoas em geral, que usam drogas, algumas citam que sentem pena ou dó.

Os sentimentos se mesclam entre pena e raiva dos dependentes químicos, algumas citaram que gostariam de ajudar e conversar sobre a busca de ajuda com eles; outras colocam sentimentos de medo, desconfiança, tristeza, pois se lembram dos familiares.

O dependente químico é visto como incapaz, fica submetido à droga. A droga se torna o sujeito e submete o dependente ao lugar de objeto, ele fica escravizado pela droga. Esse sentimento de piedade, de compreensão vem associado a outros sentimentos, principalmente impotência, junto com a busca de ajuda. A narrativa do sofrimento e de tristeza é visto com compaixão pelo outro, baseado nas próprias experiências com seus familiares dependentes.

Referindo-se aos sentimentos ao descobrirem que seu familiar estava fazendo uso de substâncias psicoativas e o que sentiam hoje em relação ao fato, as respostas foram carregadas de emoções. Tristeza, culpa, desespero, raiva, decepção foram os sentimentos relatados pela metade das participantes da pesquisa.

A culpa e a decepção por vezes as levam a necessidade de fazer qualquer coisa para recompensar o filho ou o familiar, assumindo a responsabilidade para a superação do problema. Ao mesmo tempo estes sentimentos vêm junto ao sentimento de não merecimento, de serem vítimas.

Uma participante fez referência à depressão que assolou sua vida e que ocorre

em vários casos com mulheres que convivem com dependentes de substâncias psicoativas. Desta forma, esse fenômeno comprometeu a saúde da família como um todo, interferindo nos padrões relacionais. O abuso de drogas, mudam as relações se configurando por perda da confiança, brigas ou sentimento de rejeição. (SAKIYAMA *et al.*, 2015)

As expressões e reações que vinham com suas falas estavam carregadas de emoção e se percebeu o quanto a dependência interfere no psiquismo das pessoas envolvidas. A família adoce junto com o dependente químico e precisa ser escutada, acolhida e amparada (BORTOLON, *et al.*, 2016a). Este é o principal papel dos profissionais envolvidos nestas situações: realizar uma escuta empática, livre de preconceitos e estigmas.

Os relatos das mulheres sobre os sentimentos atuais em relação à dependência de substâncias psicoativas, referiram estar mais tranquilas, felizes por que conseguem conversar sobre a situação com seus familiares. Sabem lidar melhor com as crises, pois participam dos grupos de entre ajuda e esperançosas de que seu familiar não recairá. Do grupo, a maioria relata se sentir inseguras em relação a total abstinência do familiar, pois entendem que é uma “doença para toda a vida” e é preciso muita obstinação para ficar longe das drogas.

Ocorreram mudanças positivas entre os membros da família após o tratamento do dependente químico e a partir da participação da família nos grupos da instituição. A maior parte das entrevistadas citou que houve mudanças positivas após o tratamento do dependente químico e do engajamento delas no tratamento através da mudança de comportamentos.

Em um estudo que acompanhou 325 familiares de usuários de drogas, principalmente mães e esposas, verificou-se que após o recebimento de intervenção motivacional, os familiares diminuíram comportamentos codependentes (BORTOLON *et al.*, 2016b).

A codependência enquanto um conjunto de estratégias contraproducentes e desadaptativas por parte de familiares é utilizada para manejar conflitos que sobrevêm com o convívio com pessoas com Transtornos Relacionados a Substâncias e Adição (TRSA) (DEAR; ROBERTS, 2005). Estima-se que mais de 60% dos familiares de usuários de substâncias que buscam algum atendimento em relação a problemas decorrentes daquele convívio apresentam alto índice de codependência (BORTOLON, SIGNOR, MOREIRA, FIGUEIRÓ, BENCHAYA, MACHADO, FERIGOLO, BARROS, 2016b).

Outra parcela dos discursos demonstra tristeza, indignação, agravados pelas atitudes dos dependentes de substâncias psicoativas.

Nos relatos das mulheres se verificou algumas etapas. Ocorre a não aceitação e a negação do problema inicialmente, precedido de sentimento de culpa e desânimo, a tentativa de resolver o problema a qualquer custo. Após vem a raiva, a revolta por se sentirem vitimadas e prejudicadas pelo familiar, seja ele filho, esposo ou pai,

perpassando sentimentos de rejeição. Posteriormente percebem que não podem fazer escolhas por eles, mas podem procurar ajuda para si mesmas, tomando uma atitude mais realista. Reconhecem que há limites de até onde podem auxiliar, pois entendem que interromper o uso de drogas é uma decisão do próprio usuário (MOREIRA, 2015).

#### **Categoria 4: Atitudes comportamentais mediante a notícia de uso de substâncias psicoativas pelo familiar**

Esta etapa da entrevista teve como objetivo descrever os aspectos comportamentais envolvidos na representação social do uso de drogas, pelas mulheres. Foram analisadas as atitudes tomadas ao descobrirem o uso de substâncias psicoativas pelo familiar e as formas de tratamento que buscaram no transcorrer desse tempo, bem como o papel da família nesse processo.

As questões iniciais abordaram o que a mulher fez ao descobrir que o familiar é dependente de substâncias psicoativas e se hoje o faria da mesma forma. As entrevistadas se dividiram em ficar com muita raiva e revolta e agir com agressividade durante a conversa com o dependente.

As conversas delas com o usuário giravam em torno dos prejuízos e das consequências que as drogas poderiam trazer para eles, no quanto isso estava destruindo com as suas vidas. Esses discursos tinham a finalidade de acalmar a situação, de tentar dialogar com o familiar mantendo a calma. Nesse período se permitiam envolver nas atitudes deles, mexer em seus objetos pessoais, vasculhar suas gavetas e mochilas, achando que esses comportamentos os impediriam de usar drogas.

Há casos em que as pessoas preferem não perceber que as drogas estão presentes no contexto familiar. Essa negação os permite não olhar para si mesmos e perceber o sofrimento que isso provoca.

Percebe-se assim a necessidade de trabalhar com psicoeducação em grupos, possibilitando novos conhecimentos sobre as suas demandas o que ajuda diretamente no vínculo entre terapeuta e pacientes. Ao facilitar o entendimento de seus problemas, doenças, ao esclarecer dúvidas e mostrar que os pacientes são ativos na terapia tem-se maior sucesso no trabalho desenvolvido. De acordo com Figlie *et al.*, (2010) a sua ampla utilização tem como base o consenso de vários especialistas, que a consideram uma intervenção valiosa, que pode ser aplicada no tratamento de diferentes substâncias químicas. Ao se proporcionar o conhecimento sobre o que está ocorrendo rompe-se as barreiras e as intervenções serão mais efetivas.

Outras entrevistadas relataram a questão da manipulação como característica do dependente de substâncias psicoativas. O ato de manipular é um sintoma da doença (ZANELATO, 2004). A maioria das pessoas que desenvolvem a dependência de substâncias se tornam manipuladores, sendo que isso não tem relação com a índole do sujeito. O que ele fala por vezes renova a esperança da família de que a situação vai



melhorar ou gera medo, pena e culpa, impedindo a família de tomar providências mais concretas. Esses fatores e sentimentos diversos provoca o agravamento do problema diante de condutas codependentes que os familiares exercem (BORTOLON, 2010).

A família deve entender como essa doença se manifesta dentro das relações familiares. Assim, ao se buscar responder sobre o papel da família no tratamento usuário de substâncias psicoativas as respostas são unânimes em citar que a família precisa de acompanhamento sistemático (SAKYIAMA, 2016; BORTOLON, 2016).

Através deste trabalho se pode perceber que cada um dos sujeitos envolvidos é diferente entre si; cada uma das mulheres apresenta tipos de subjetividades diferentes; cada mãe representa uma configuração familiar e relacional única. O esclarecimento sobre as crenças a respeito da dependência química contribui para o entendimento desta como doença, o que colabora para os pacientes se sentirem compreendidos, e mais aptos a mudarem a reverem suas próprias representações sociais sobre esse fenômeno (SILVA, 2007).

As observações nos grupos e as entrevistas permitiram acompanhar o processo de transformação das representações sociais do uso de drogas pelo familiar e notar que a dimensão afetiva é fundamental. Todo o sofrimento que os familiares passam está vinculado aos preconceitos, aos mitos, as crenças, as informações distorcidas que frequentemente não correspondem à realidade. O trabalho de acolhimento sistemático as famílias se constituem em uma prática que deve ser cada vez mais ampliada e praticada pelos profissionais que com essa população interage. É essa relação de suporte que se dá entre a família e o dependente de substâncias psicoativas que vai contribuir para uma reestruturação das representações existentes bem como para a superação do problema (BORTOLON, 2016).

As limitações deste estudo se deram na medida em que a amostra foi de conveniência, assim o número de mulheres foi pré-determinado visando o tempo que se tinha para realizar todo o processo de pesquisa e análise dos dados.

Por outro lado, os resultados encontrados sinalizam que os objetivos iniciais propostos pela pesquisa foram alcançados, no sentido de que foi centrado na totalidade dos seus discursos. Estes mostram que ocorre um processo de reconstrução das representações sociais na medida em que as mulheres conseguem perceber seu familiar enquanto sujeitos envolvidos com substâncias psicoativas e suas consequências, como usuário de drogas e como membro da família. E, na medida em que conseguem perceber que o uso de drogas é uma doença, saem do foco da substância química, percebendo o real significado da drogadição do familiar.

#### **4 | CONCLUSÕES**

A realização deste estudo mostrou-se importante na medida em que apresentou alguns dados que demonstraram que, com o trabalho desenvolvido nos grupos, ocorreu uma reestruturação nas representações sociais das mulheres em relação ao

uso de substâncias psicoativas de seus familiares (CALOSSO, 2013).

O profissional que atua diretamente nos grupos de mútuo ajuda para os familiares, precisa focar suas ações na área cognitiva da dependência química, abrindo o leque de conhecimentos para que haja uma maior compreensão deste fenômeno social pelos familiares. Ao se realizar a escuta nestes momentos, podem-se captar quais os sentimentos e as condutas adotadas pelo familiar nos momentos de crise e auxiliá-lo no caminho a seguir (SILVA, 2007).

As mulheres que frequentam a instituição demonstraram através de suas falas, o sofrimento e as dificuldades em conduzir os conflitos oriundos do uso de substâncias psicoativas, no núcleo familiar. A dependência química não pode ser vista dissociada. A família deve ser valorizada em seus sentimentos e, normalmente estas estão distantes emocionalmente e inconsistentes enquanto grupo e sistema familiar. As famílias têm um papel importante na recuperação dos dependentes de substâncias psicoativas, pois constroem um jeito de viver e cuidar do seu familiar que as tornam resistentes às adversidades cotidianas, potencializando esses cuidados (FIGUEIRÓ, 2010).

A representação da droga em si emerge em um campo afetivo de sofrimento, de culpa, tristeza e medo. É nesse campo que a psicologia deve se fazer presente, ressaltando a importância da acolhida, da intervenção profissional para as mulheres, principalmente àquelas que buscam ajuda, pois as mesmas estão fragilizadas subjetivamente e necessitam deste espaço de escuta.

O tempo e a representação de mulheres selecionadas para esta pesquisa se configuram numa amostra mínima, mas de uma riqueza inquestionável, por oportunizar a elas verbalizarem suas inquietações e dúvidas, seus sentimentos em relação ao que estão passando neste momento de suas vidas.

A pesquisa poderá direcionar as intervenções realizadas em instituições que trabalham com dependentes de substâncias psicoativas, auxiliando nas ações de psicoeducação em relação à dependência química, promovendo mudanças nas relações familiares dos envolvidos, bem como atuar na prevenção do consumo de drogas em outros espaços sociais.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-V**. [tradução: Miguel R. Jorge. Porto Alegre, RS: Artmed Editora. 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2011. Lisboa. Ed. Edições 70.

BERLATTO, Odir (Org.). **Manual para elaboração e normatização de trabalhos acadêmicos do curso de ciências contábeis**. Caxias do Sul: FSG. 2012. Disponível em: <[http://www.fsg.br/website\\_pt/user\\_files/File/Documentos/COT/ManualContabeis20101.pdf](http://www.fsg.br/website_pt/user_files/File/Documentos/COT/ManualContabeis20101.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

BORTOLON, C.B.; *et al.* **Avaliação das crenças codependentes e dos estágios de mudança em familiares de usuários de drogas em um serviço de teleatendimento**. Revista da AMRIGS, Porto Alegre, v.54, n.4, p. 432-436. 2010.

BORTOLON, C.; MACHADO, C. A.; FERIGOLO, M.; BARROS, H. M. T. **Abordagem motivacional para familiar de usuário de drogas por telefone: um estudo de caso.** Contextos Clínicos, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 157-163. 2013.

BORTOLON, C.B., *et al.* (2016a). **Family functioning and health issues associated with codependency in families of drug users.** Ciência e Saúde coletiva. 21(1), 35-41. Disponível em: <[http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/artigo\\_int.php?id\\_artigo=15155](http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/artigo_int.php?id_artigo=15155)>. DOI: 10.1590/1413-81232015211.20662014.

BORTOLON, C.B. *et al.* (2016b). **Six-month outcomes of a randomized motivational tele-intervention for changing codependent behavior of a family members of drug users.** Substance Use & Misuse. DOI:10.1080/10826084.2016.1223134. Published online: 18 out. 2016.

CALIL, V. L. L. **Terapia familiar e de casal.** São Paulo, SP: Summus, 1987.

DEAR, G. E.; ROBERTS, C. M. **Validation of the holyoake codependency index.** The Journal of Psychology, 139(4), 293-313. 2005.

FIGUEIRÓ, Q. S. **As dimensões socioculturais da família acerca da dependência química: uma revisão bibliográfica.** UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa). Trabalho de Conclusão de curso. (Graduação em Enfermagem). Universidade Federal do Pampa. 2010.

FOLBERG M. N. **Declínio da função paterna e dialética a simbolização.** 2002. V. 7, n. 13, p. 92-99. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v7n13/07.pdf>>. Acesso: 30 set. 2016.

GUARESCHI, P. **Representações Sociais: alguns comentários oportunos.** Revista Coletânea da Anpepp. N. 10, vol. 1. 1996.

LARANJEIRA, R. **Princípios para o Tratamento Efetivo da Dependência Química.** NIDA (National Institute on Drug Abuse). Disponível em: <<http://mais24hrs.blogspot.com.br/2013/02/13-principios-para-o-tratamento-efetivo>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

MEDEIROS, K.T. *et al.* **Representações sociais do uso e abuso de drogas entre familiares de usuários.** UFP, João Pessoa. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, nº2, p. 269-279. 2013.

MENEZES, M. S. C. de. **O Que é Amor-Exigente.** São Paulo: Edições Loyola. 2009.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** (12ª ed). São Paulo: HUCITEC Editora. 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP. **Resolução nº510/16: sobre pesquisa envolvendo seres humanos.** Brasília, DF. 1996.

MINUCHIN, S. **Famílias: funcionamento e tratamento.** Porto Alegre: Artmed. 1982.

MOREIRA, T. C. *et al.* **Qualidade de vida e codependência em familiares de usuários de drogas.** Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais – Brasil. 2015.

MOTA, L. **Dependência química e representações sociais: Pecado, crime ou doença?** Curitiba: Juruá Editora. 2009.

SADOCK, Benjamin J.; SADOCK, Virginia A. Transtornos relacionados ao uso de substâncias. In: SADOCK, Benjamin J.; SADOCK, Virginia A. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica.** Tradução de Claudia Dorneles. Porto Alegre: Artmed. 1996.

SAKIYAMA, H.M.T. *et al.* **Family members affected by a relative's substance misuse looking for**

**social support:** *Who are they? Drug and alcohol Dependence*. 147, 276-279. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/drugalcdep>>. DOI10.1016/j.drugacdep.2014.11030. 2015.

SEADI, S.; OLIVEIRA, M. **A terapia multifamiliar no tratamento da dependência química: um estudo retrospectivo de seis anos.** *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, v.21, n.02. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652009000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000200008)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SILVA, P. de L. **As representações sociais do uso de drogas entre familiares de usuários em tratamento.** Universidade da Bahia: Salvador. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade da Bahia. 2007.

YANDOLI D.; *et al.* **A comparative study of family therapy in the treatment of opiate users in a London clinic.** 24(4), 402-404. *Journal of family therapy*. 2002. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-6427.00227/full>>. DOI: 10.1111/1467-6427.00227.

ZANELATTO, N. A.; REZENDE L. M. **Co-Dependência: o papel da intervenção terapêutica como alívio do corpo que sofre.** UMESP – Universidade Metodista de São Paulo. 2004. Disponível em: <[http://www.uniad.org.br/v2/master/imgAlbum/%7B6D713B71-067D-4EE3-96E5-F003D90F4171%7D\\_co-dependencia%20interv-alivio%20do%20corpo%20que%20sofre.pdf](http://www.uniad.org.br/v2/master/imgAlbum/%7B6D713B71-067D-4EE3-96E5-F003D90F4171%7D_co-dependencia%20interv-alivio%20do%20corpo%20que%20sofre.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 2016.

## ATIVIDADE EXTRATIVISTA MADEIREIRA E URBANIZAÇÃO NO EXTREMO SUL DA BAHIA (1948-1972)

**Luísa Dias Silva**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Teixeira de Freitas-Ba

**Márcio Soares Santos**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Teixeira de Freitas-Ba

**RESUMO:** A crescente ocupação do território do Extremo Sul da Bahia, região de proximidade com o Norte do Espírito Santo e o Nordeste de Minas Gerais, foi estimulada pelo extrativismo madeireiro já nos anos 1940. Até esse período tratava-se de território de livre circulação de grupos indígenas, com a presença de pequenos agricultores, comunidades negras, ribeirinhos, mineiros. Ao longo dos anos 1950 e 1970, com a expansão do extrativismo madeireiro foi se desenvolvendo a pecuária e a agricultura. Ao poucos o povoamento crescente foi se transformando em processos mais complexos de ocupação. Os povoados que se constituíram anteriormente no entorno da Estrada de Ferro Bahia-Minas e dos rios navegáveis, em função de atividades econômicas de produção e circulação de produtos locais vendidos para outras cidades e que adquiriam produtos de outras localidades, passaram por processos de alteração, sobretudo com a abertura de estradas de rodagem. Para uma região que estava

em relativa situação de isolamento político, a construção de estradas promovia a abertura de novas possibilidades produtivas e comerciais. O extrativismo madeireiro sistemático e a abertura de novos caminhos comerciais modificou a estrutura socioeconômica do interior do extremo sul da Bahia, lançando as bases de novos processos de urbanização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Extremo Sul da Bahia; extrativismo madeireiro; urbanização.

### EXTRATIVISTIC ACTIVITY OF WOOD AND URBANIZATION IN THE SOUTHERN EXTREME OF BAHIA (1948-1972)

**ABSTRACT:** The increasing occupation of the territory of the Extreme South of Bahia, region of proximity with the North of the Espírito Santo and the Northeast of Minas Gerais, was stimulated by the wood extraction in the 1940s. Until this period, it was a territory of free circulation of indigenous groups, with the presence of small farmers, black communities, riverside, mining. Throughout the 1950s and 1970s, with the expansion of wood extraction, livestock and agriculture were developed. Gradually the growing settlement was transformed into more complex processes of occupation. The settlements that were previously set up around the Bahia-Minas Railroad and navigable rivers,

due to economic activities of production and circulation of local products sold to other cities and purchasing products from other localities, underwent alteration processes, especially with the opening of roads. For a region that was in relative situation of political isolation, the construction of roads promoted the opening of new productive and commercial possibilities. Systematic wood extraction and the opening of new trade routes have modified the socioeconomic structure of the interior of the Extreme south of Bahia, laying the foundations for new urbanization processes.

**KEYWORDS:** Extreme South of Bahia; wood extraction; urbanization.

## INTRODUÇÃO

A ocupação do território do extremo sul da Bahia é inicialmente obra do extrativismo madeireiro, em meados da década de 1940. No extremo sul começam a surgir congregações franciscanas, nos povoados maiores. Até esse momento o território contava com grupos indígenas, pequenos agricultores, posseiros, populações ribeirinhas, etc. Entre os anos 1940 e 1960 foi sendo introduzida a pecuária e a monocultura agrícola.

Ao crescimento dos povoados e distritos seguiram processos de urbanização. A abertura de rodovias federais, inicialmente com BR-5 e depois com a conclusão das obras BR 101 na região, contribuiu para o crescimento populacional. Com as políticas desenvolvimentistas nacionais dos anos 1950-1970 foram sendo feitos investimentos governamentais em infraestrutura e integração econômica.

A formação do extremo sul levada a cabo pelo avanço do extrativismo madeireiro predatório e sistemático e da pecuária extensiva levou a ocupação de vastas áreas de terra, atraindo muitas pessoas ao território, gerando conflitos sociais e políticos.

## MADEIRAS NOBRES, POVOAMENTO E O INÍCIO DA URBANIZAÇÃO NO EXTREMO SUL DA BAHIA

Os processos produtivos da exploração predatória e sistemática de madeiras de lei, empreendidos pelas primeiras médias e grandes empresas madeireiras a se instalarem na região, têm início entre a passagem da década de 1940 para a de 1950. Os madeireiros e as serrarias, como ficaram conhecidos os homens que comandavam a extração de madeira na Mata Atlântica e os empreendimentos que a beneficiavam, começaram a acorrer cada vez mais para o extremo sul da Bahia, provenientes do norte do Espírito Santo, nordeste mineiro e de outras regiões baianas.

O extrativismo madeireiro empresarial nascente no extremo sul não seguiu um plano estabelecido pelo poder público, mas se deveu ao interesse econômico privado, de madeireiros, serrarias e fazendeiros. Mas o extremo sul dessa época, território que nem mesmo era assim chamado oficialmente, fazendo parte do antigo Sul baiano, não atraía apenas a cobiça material, mas atendia também aos apelos espirituais.

Durante a primeira metade do século XX o extremo sul da Bahia começou a



receber visitas de missionários católicos franciscanos com vistas à instalação de futuras congregações nos povoados em expansão, vindo, sobretudo, do nordeste mineiro (HOOIJ, 2011). Em meados do século XX a Igreja Católica já estava instalada no litoral baiano no extremo sul. A ocupação do território mais ao sul da Bahia estimulada pelo extrativismo madeireiro se deu a partir dos anos 1940 (CERQUEIRA-NETO, 2011). Até esse período tratava-se de território de livre circulação de grupos indígenas, com a presença de pequenos agricultores, comunidades negras, ribeirinhos, mineiros. Além do extrativismo madeireiro, ao longo dos anos 1950 e 60, foi se desenvolvendo a exploração da pecuária bovina e a agricultura (KOOPMANS, 2005).

Alguns motivos colaboraram para a chegada dos primeiros frades franciscanos no extremo sul da Bahia em 1939, e durante as décadas seguintes (HOOIJ, 2011). Por essa época, estavam sendo iniciados esforços de definição topográfica e mapeamento territorial das terras do extremo sul da Bahia (KOOPMANS, 2005). Frei Samuel foi a primeira autoridade franciscana a buscar presença religiosa no extremo sul. De origem holandesa, fez a primeira viagem de exploração de Cachoeira da Meia-Légua, em 1916, lugar de divisa natural entre Minas Gerais e Bahia, local em que o rio Jucuruçu atravessa a Serra dos Aimorés (HOOIJ, 2011). Frei Samuel procurou conhecer o local para melhor conduzir o seu trabalho missionário. Mas somente em 1939 chegam aos municípios baianos litorâneos de Mucuri, Nova Viçosa, Caravelas, Alcobaça, Prado e Porto Seguro lideranças religiosas, Frei Feliciano, Frei Celestino, Frei Leobino e os padres Antônio Avelino e Emiliano, com a missão de fundar congregações nestas localidades.

Contudo, o movimento franciscano que atingirá o litoral baiano do extremo sul teve início no princípio do século XX. Em 1903 congregações franciscanas instalam-se nos municípios mineiros de Ouro Preto e São João Del-Rey. Seguem em direção ao nordeste mineiro até atingir o município de Teófilo Otoni. A movimentação seguinte se deu em direção ao extremo sul da Bahia, inicialmente no litoral. Esse empreendimento contou com o apoio de transporte feito praticamente todo ele por meio de animais de carga, o que indica que até os anos 1930 a precariedade das ramificações de estradas ligando os lugares de partida e chegada dos franciscanos até a Bahia, praticamente inexistindo quanto ao interior selvagem do extremo sul.

Inicialmente foi frei Olavo o responsável por receber do Vigário Capitular a provisão das paróquias de Prado, Alcobaça, Caravelas, Viçosa e Mucuri, incluindo os seus distritos. A chegada de frei Olavo despertou resistência de membros da Irmandade de São Bernardo, em razão de sua não proveniência da capital Salvador como desejado. Contudo a chegada de frei Olavo foi necessária, pois seus antecessores, frei Oto e frei Florino deixaram o comando da Diocese em 1945, quando frei Oto adoeceu. As paróquias necessitavam de padres diocesanos. Frei Olavo tomou posse em Alcobaça.

Frei Olavo dirigiu a administração paroquial de toda essa região por mandado de Dom Felipe Conduru Pacheco, entre 1946 e 1950 (HOOIJ, 2011). Depois, uma reordenação fez com que os frades instalados em Caravelas ficassem encarregados

da administração apenas das paróquias de Prado e Alcobaça. Estas eram localidades relativamente povoadas, sendo a exploração do cacau, a produção agrícola de cereais, a retirada de madeiras nobres e o comércio regional as atividades econômicas mais importantes. Por essa época, o empresário e político mineiro Teófilo Otoni já havia feito importantes investimentos em companhias de navegação entre as bacias hidrográficas de Minas Gerais e Bahia; ademais, desde o final do século XIX a Estrada de Ferro Bahia Minas (EFBM) já interligava os territórios de Caravelas à fronteira mineira. No início dos anos 1940 a EFBM partia do porto de Caravelas, chegava ao seu destino final, em Araçuaí, no vale mineiro do rio Jequitinhonha. Somente em 1966 as atividades da Bahia-Minas foram completamente encerradas, sendo o modal ferroviário substituído paulatinamente pelo sistema rodoviário.

Com o extrativismo madeireiro sistemático, o avanço da pecuária bovina extensiva e a abertura de novas estradas regionais e federais houve a expansão da economia regional e, conseqüentemente, do povoamento. O trabalho missionário no extremo sul, por seu lado, beneficiou-se dessa expansão e penetrou no interior do território. Contudo, ao longo dos anos 1940 a presença de franciscanos nessa região ainda era pequena. Chegar aos povoados nucleares era um processo demorado e, por vezes, arriscado. Exigia disposição física, motivação espiritual e capacidade de adaptação. Havia risco iminente de contato com animais selvagens perigosos, choques com populações indígenas nativas e acometimento por doenças tropicais, a exemplo da malária, que atingia fortemente as populações locais e, muitas vezes, mortalmente os “desbravadores”.

Com o tempo as estradas e as transformações socioeconômicas levaram a processos de povoamento mais intensos e urbanização (OLIVEIRA-JR, 2014). Como foi dito, a abertura da rodovia federal BR-5, que procurava interligar o Espírito Santo à capital baiana, estimulou o crescimento populacional no extremo sul. Reforçada pelo extrativismo madeireiro, os novos fluxos de migrantes levou ao surgimento de vários povoadamentos.

A crescente presença de autoridades religiosas católicas nessa região é indicação do seu poder de atração regional. O movimento missionário não gerou processos amplos de ocupação territorial no extremo sul, mas os estimulou de alguma forma. Muitos frades que vieram com o intuito de estudar a região se depararam com outras correntes de ocupação, atraídos pela pelos recursos naturais abundantes. Os confrontos em torno da posse da terra, a exploração predatória dos recursos naturais, o relativo isolamento territorial e o incremento populacional geraram uma miríade de conflitos sociais, políticos e ambientais no extremo sul, alguns, inclusive, bastante dramáticos, a exemplo da pistolagem e da vertiginosa degradação da cobertura de Mata Atlântica, com conseqüências que chegam aos dias atuais (A POSSE...).

A crescente exploração dos recursos florestais expandiu a área de ocupação de terras e estimulou a criação de gado, sobretudo bovino. Inicialmente, a expansão da atividade econômica, vinculada à renda da terra, deparou-se com a baixa oferta de

força de trabalho local. Há razões para crer que trabalhadores foram trazidos de Minas Gerais e Espírito Santo para realizar atividades no extremo sul. Além desses, boa parte dos madeireiros também vieram desses estados fronteiriços. A formação social do extremo sul baiano foi um processo conturbado:

[...] território praticamente inexplorado economicamente [até meados do século passado], região de intensas confluências político-culturais da Bahia, de Minas Gerais e do Espírito Santo, costurado territorialmente por bacias hidrográficas desses três estados brasileiros, em poucas décadas foi alvo do “progresso” que gerou riqueza, crescimento e urbanização, mas também aviltamento, degradação, desorganização e violência (SANTOS, 2017, p.09).

Operou no período da formação territorial do extremo sul da Bahia uma concepção “progressista”, que de alguma maneira guarda relação com a ideologia desenvolvimentista nacional. O desenvolvimentismo considerava estratégicas a instalação de infraestrutura – estradas, energia, maquinaria etc. – e a integração econômica nacional. Contudo, os processos posteriores de povoamento e urbanização do território não podem ser explicados por estímulos dados pelo poder público do estado da Bahia, mas antes são desenvolvimentos frutos da atividade econômica privada:

O extrativismo sistemático forneceu os estímulos urbanizantes iniciais. Os possíveis acordos com a abertura de estradas indicam, por um lado, o interesse dos poderes públicos locais no alargamento comercial do extremo sul baiano, que resultaria em elevação de arrecadação; por outro, a carência local de recursos próprios para tocar investimentos econômicos (SANTOS; OLIVEIRA-JR, s/d, p.12).

Os acordos se referem a propostas de abertura de estradas de acesso aos recursos naturais feitas aos dirigentes políticos locais pelos madeireiros, numa tentativa de franquear junto ao poder político local o total acesso a madeiras de lei da Mata Atlântica, em troca da construção de infraestrutura de transporte (estradas, em geral não pavimentadas) para as mercadorias. O desenvolvimento econômico valeu-se ainda da existência da EFBM, que fora iniciada ainda durante o Império, em 1881. Após desativada a EFBM foi aberta a estrada federal BR 418, que cortava o território do extremo sul, intensificando a extração e o comércio madeireiro. Quando, nos primeiros anos da década de 1970, concluiu-se o trecho regional da BR-101 são viabilizadas melhores condições para a circulação comercial (CERQUEIRA NETO, 2012). O avanço da economia extrativista fez com que, inclusive, o preço das madeiras se elevasse, favorecendo o comércio para outros estados.

A chegada de um escritório da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) à Bahia no final dos anos 1950 visou estruturar projetos desenvolvimentistas para o estado (MAGALHÃES, 2015). O Estado brasileiro buscou prover investimentos – capital, trabalho e conhecimento – nas regiões periféricas da economia nacional, para promoção do desenvolvimento socioeconômico e político local e regional. No

caso do Nordeste brasileiro o objetivo central era modernizar e integrar a região à economia nacional, visando reduzir desigualdades regionais.

Na década de 1950 algumas ações governamentais do governo baiano pareciam querer promover políticas de desenvolvimento (CERQUEIRA-NETO, 2011). Um exemplo foi a criação, em 1954, da Comissão de Planejamento Econômico do Estado (CPE) (SANTOS, 2017). A CPE procurou coordenar as ações do estado em prol de um desenvolvimento econômico estadual mais integrado. No extremo sul, por exemplo, a estrutura produtiva anterior à década de 1940 era tradicional, tendo por base a pequena produção agrícola, grande parte dela para a subsistência dos produtores locais. Quando mais tarde cresce a demanda externa para certos produtos locais, notadamente madeiras nobres, gradualmente há o incremento do povoamento na região. Inicia-se o deslocamento de populações rurais para as atividades de extração e comercialização. Tais atividades possibilitaram o aumento de capital comercial na região.

No extremo sul da Bahia mesmo a ação política mais planejada não significou processos imediatos de desenvolvimento social e econômico, nem levou a incremento de urbanização, demonstrando que a cobertura das ações da CPE e da SUDENE tinha efeitos muito reduzidos nas regiões economicamente atrasadas do estado. Segundo Cerqueira-Neto (2011, p.11), “a região nunca foi, efetivamente, uma área de projeto de desenvolvimento da Bahia, mas um prolongamento das atividades do Sudeste, o que vai ser decisivo na sua formação sociocultural”. O estímulo econômico inicial do desenvolvimento do extremo sul, portanto, foi dado não pelo poder público estadual, mas pelas trocas comerciais regionais com os capitais instalados fora do estado da Bahia.

O avanço socioeconômico inicial do extremo sul deu-se no vazio de políticas públicas: “Até o início da década de sessenta [...] a região ainda apresentava um quadro de isolamento e atraso econômico” (KOOPMANS, 2005, p.52). O extremo sul da Bahia manteve-se praticamente isolado pelo menos até o início da década de 1960, apesar das políticas nacionais de desenvolvimento e da CPE baiana.

Até os 1950 as estruturas governamentais do estado não chegavam ao extremo sul da Bahia, a despeito de algumas iniciativas de governos baianos de integração econômica e política. Em meio a esse vácuo, empresários, fazendeiros, aventureiros e grupos políticos locais uniram-se na instalação de empreendimentos e investimentos financeiros capazes de suprir condições suficientes para a extração e comercialização de madeiras nativas da Mata Atlântica, valendo-se da infraestrutura presente: rios, ferrovias, estradas, etc.

Somente quando um sistema de distribuição organizou-se em uma rede de comércio interestadual, possibilitando até mesmo atingir o mercado externo, a demanda de produtos do extrativismo madeireiro ultrapassou, em quantidade, a oferta. Isso porque as “madeiras nobres” são produtos de imensa procura no mercado e a sua condição de recurso não renovável no curto e médio prazo.

A impossibilidade de extração permanente de “madeiras nobres” é um dos fatores que explica a atração por estas “mercadorias de luxo” e a manutenção da procura quase sempre acima da oferta no mercado. Por um lado, essa condição econômica levou ao incremento populacional no extremo sul sobre áreas de floresta. O deslocamento de população rural para atividades de extração madeireira e atividades proto-urbanas e urbanas diversas expande a criação/ampliação de espaços humanos.

Havia maior população empregada na atividade rural do que na urbana na região ao longo dos anos 1970 (CERIS, 1966). Além disso, o campo estava se mecanizando. Para se ter uma ideia, entre 1950 e 1960 o número de aquisição de tratores no extremo sul aumentou consideravelmente, indicando a importância da atividade econômica rural. O dado é significativo para indicar a expansão das fazendas de médio e grande porte. Os empreendimentos madeireiros, sobretudo o crescimento vigoroso da abertura de serrarias nesse período, e o maior emprego de tratores no campo podem indicar também a ampliação considerável do desflorestamento (CERIS, 1966). Por outro lado, a força de trabalho barata e sem proteção social seguiu sendo a realidade dos trabalhadores do campo.

Em 1950 são estimados 140 estabelecimentos que empregavam em média 506 trabalhadores madeireiros, com produção anual de valor estimado em mais de cem milhões de cruzeiros (CERIS, 1966). A maior parte desses estabelecimentos pertencia a Caravelas (42) e Alcobaça (23). Em Mucuri 04 estabelecimentos empregavam juntos 74 trabalhadores. O setor empregava em Medeiros Neto e Caravelas 131 e 126 trabalhadores diretos, respectivamente.

Em 1950 a expansão do povoamento no interior do extremo sul da Bahia ainda era moderada. Contudo, dados cartográficos e demográficos do extremo sul levantados em 1965 apresentam uma série de povoados e distritos em franco crescimento populacional, gerando desenvolvimento urbano para além das fronteiras de contato direto entre Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo, em direção ao interior do extremo sul (CERIS, 1966, p.107). São exemplos os povoados e distritos de Boa Esperança, Água Limpa, Nova Lídice, Santo Antônio de Barcelona e Cachoeira do Mato, dentre outros. Na entrada dos anos 1960 o avanço populacional pode ter sido influenciado também pela implantação da BR-5, antecessora da atual BR 101, resultado da aplicação dos objetivos de infraestrutura de transporte rodoviário presentes no Plano de Metas do governo do presidente Juscelino Kubitschek. O Plano de Metas de JK oportunizou investimentos e facilidades fiscais no intuito de promover modernização econômica, principalmente com o reforço da industrialização, e integração nacional.

A cidade litorânea de Caravelas nos anos 1950 ainda é o centro econômico regional do extremo sul (CERQUEIRA-NETO, 2012). Pequenos e médios produtores agrícolas investiram em lavouras comerciais. Por outro lado, novas configurações vão se processando em torno do extrativismo madeireiro e da pecuária, gerando povoados, conflitos por terras, disputas jurídicas e violência. Aos poucos o avanço socioeconômico no interior do extremo sul vai se tornando relativamente autônomo



em relação à economia litorânea. Com a implantação das rodovias federais ao longo das décadas de 1960 e 1970 o processo de autonomização se acentua, sendo a emancipação de municípios como Eunápolis e Teixeira de Freitas nos anos 1980 a expressão política do avanço econômico. Isso não significa ausência de oligarquias locais, mas a formação de novas.

O que se ressalta com essa dinâmica trazida ao extremo sul entre os anos 1950-70, primeiro pela ação do extrativismo madeireiro sistemático, e pela pecuária extensiva logo em seguida, são as marcas de uma formação social cujo incremento da riqueza e do poder teve por base a estrutura fundiária concentrada e autoritária. A introdução da cacauicultura na porção nordeste do extremo sul baiano, por exemplo, estimulou o povoamento no litoral, mas não no seu interior, muito menos pode ser relacionado como fator de peso na urbanização além do litoral. São os resultados do extrativismo madeireiro sistemático que levou ao crescimento populacional significativo do território, nutrido com fluxos crescentes de migração.

O mercado de madeiras em expansão levou à “extração madeireira sistemática” e significou a exploração permanente dos recursos naturais, com a adoção de métodos e técnicas propriamente capitalistas de produção e comércio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A urbanização do interior do extremo sul ocorre entre os anos 1950 e 1970. Os principais vetores do desenvolvimento econômico regional foram o extrativismo madeireiro, a pecuária bovina extensiva e, em menor medida, a agricultura.

O processo de povoamento capitalista da região iniciou-se com a exploração da floresta atlântica em busca de madeiras nativas nobres, com o aproveitamento das terras para criação de gado, ao que se acresceu, posteriormente, a agricultura.

Gradativamente, o vetor de desenvolvimento econômico do extremo sul saiu da orla litorânea e das cidades fronteiriças de Minas Gerais, até consolidar-se na sub-região entre Teixeira de Freitas e Eunápolis. Esta sub-região compõe o núcleo do extremo sul da Bahia já nos anos 1970, embora as emancipações destas localidades só aconteçam ao longo da década de 1980.

## REFERÊNCIAS

A POSSE ilegal de terras provoca mortes. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, s/p, 15 mai. 1977.

CERIS (Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais). **Estudos sócio-religiosos**. Parte I: estudo sócio-econômico. Rio de Janeiro, 1966, n. 4. 326 p. Mimeografado.

CERQUEIRA-NETO, Sebastião. O Extremo Sul da Bahia que não pertence a Bahia: da fragmentação estadual à busca de uma identidade regional. **Caminhos da Geografia**. Universidade Federal de Uberlândia, 2011. (Revista Eletrônica).

\_\_\_\_\_. Construção geográfica do Extremo Sul da Bahia. **Revista de Geografia (UFPE)**. Recife,



2013. (Revista Eletrônica).

HOOIJ, Frei Elias. **Os “desbravadores” do Extremo Sul da Bahia**: história da presença franciscana nessa região – raízes e frutos. Belo Horizonte: Província Santa Cruz, 2011.

KOOPMANS, Padre José. **Além do eucalipto**: o papel do Extremo Sul. 2ed. Teixeira de Freitas-Ba: DDH/CEPEDES, 2005.

MAGALHÃES, C; FAVERETO, A.; BUZATO, H. Território do Extremo Sul da Ba: avanços e limites para um desenvolvimento com coesão social. In. XVI ENANPUR, 2015, Belo Horizonte. **Anais do XVI ENANPUR**. Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA-JR. Aílton. **Ocupação e desenvolvimento do espaço urbano teixerense (1950–1970)**. Teixeira de Freitas-Ba: UNEB, 2014. Monografia de Graduação (Licenciatura em História).

SANTOS, Márcio. **Formação Social do Extremo Sul da Bahia (1948-1972)**: Extrativismo, Trabalho e Meio Ambiente. Teixeira de Freitas-Ba, 2017. (Projeto de Pesquisa).

SANTOS, Márcio; OLIVEIRA-JR, Aílton. **Desenvolvimentismo e urbanização do extremo sul da Bahia (1950-1970)**. Teixeira de Freitas-Ba: Uneb, s/d. 15 p. (Texto não publicado. Circulação interna).

## COMPREENSÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO POR ATORES DO TURISMO: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA UNESP – CAMPUS DE ROSANA

### Guilherme Henrique Barros de Souza

Unesp – Campus de Rosana  
Rosana - SP

### Elisama de Souza Franco

Unesp – Campus de Rosana  
Rosana - SP

### Leticia Sabo Boschi

Unesp – Campus de Rosana  
Rosana - SP

**RESUMO:** Este trabalho teve por objetivo analisar através de mapas construídos por estudantes a relação deles com o espaço vivido. A metodologia utilizada para atingir o objetivo foi a análise de mapas mentais construídos a partir do caminho percorrido pelos estudantes de suas casas até a Unesp. Os resultados preliminares indicam que os alunos se atêm mais aos detalhes quando iniciam o curso do que quando já estão há algum tempo vivendo na cidade, porém tem bom senso de orientação espacial, destacando os elementos realmente relevantes para o traçado cotidiano dos estudantes. Tais elementos são importantes para que o turismólogo possa contribuir de maneira significativa na elaboração de mapas e roteiros turísticos no futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mapas Mentais; Simbolos Pictóricos; Cartografia turística; Cognição

**ABSTRACT:** This work had as objective to analyze through maps constructed by students the relation of them with the space lived. The methodology used to reach the objective was the analysis of mental maps constructed from the path traveled by students from their homes to Unesp. Preliminary results indicate that students are more attentive to details when they start the course than when they have been living in the city for some time, but they have a better spatial orientation, highlighting the elements that are really relevant to students' daily routines. Such elements are important so that the tourist planner can contribute in a significant way in the elaboration of maps and tourist itineraries in the future.

**KEYWORDS:** Mental Maps, Pictoric Symbols, Touristic Cartography, Cognition.

### 1 | INTRODUÇÃO

A necessidade de localização no espaço acompanha a humanidade desde os primórdios dos tempos com os povos primitivos, que, apesar de não dispor da escrita textual, tinham a preocupação de se localizar no espaço que habitavam e de representar os lugares de acordo com os símbolos que aquele espaço representava para o autor do traçado do mapa.

Uma imagem ao ser construída ou interpretada passa por diferentes filtros, intrinsecamente relacionados a subjetividade do indivíduo, que estabelece sua conexão com o mundo de acordo com sua visão. Segundo Kozel (2005):

“o termo “representação” é definido como o processo pelo qual são produzidas formas concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades que podem também se referir a um outro objeto, fenômeno relevante ou realidade e o termo “imagem” refere-se a uma forma de representação explícita por uma pessoa ou grupo sobre um determinado fenômeno; tratando-se, portanto, de uma categoria particular e singular advinda da representação do “real visível” ou do vivido”.

Tuan (2012) afirma que a percepção do indivíduo é “influenciada pelos valores culturais, emocionais e condições da sobrevivência biológica imbuída pelos fatores externos”. Ainda segundo Kozel (2007):

A linguagem como uma semantização que os sujeitos fazem de seu espaço vivido ou uma modalidade privilegiada de representação. Essa linguagem é referendada por signos que são construções sociais.

É nessa perspectiva que entendemos os mapas mentais: uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais. (KOZEL, 2007)

A partir da compreensão dessa cultura geográfica sobre o espaço é possível planejar, otimizar, ajustar e gerir de forma mais qualificada o espaço utilizado pelo turismo, o que proporciona aos setores públicos e privados um olhar ampliado sobre a atividade, uma vez que através da análise dos mapas mentais há a possibilidade de serem encontrados novos atrativos que, diante do olhar do turismólogo, possam passar despercebidos, mas é ressaltado como importante pelos moradores e turistas.

A melhor maneira de representar esses aspectos é pela utilização de mapas mentais que permitem enxergar as inúmeras formas de percepção do espaço, pois segundo Magalhães Filho (2013) “cada ser humano possui um conjunto de experiências individualizado, apesar de existir valores e crenças coletivas”, ou seja, ao aplicar a técnica de mapas mentais são obtidos não somente imagens físicas, mas também símbolos relacionados a memória do autor do mapa.

Diante desta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar a percepção do espaço geográfico cultural de Primavera através da aplicação da técnica de mapas mentais em estudantes de turismo, turistas e a comunidade local, e análise dos mesmos.

## 2 | MAPAS MENTAIS

Os mapas mentais são representações do vivido, são os mapas que trocamos ao longo de nossa história com os lugares experienciados. Nogueira (2002), menciona o trabalho dos geógrafos Yves André e Antoine Bailly, onde a técnica de mapas mentais

representa o real e são elaborados por um processo que relaciona percepções próprias visuais, audiovisuais, olfativas, lembranças, coisas conscientes ou inconscientes.

Petchenick (1995), sustentado nas teorias do Livro de Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception*, afirma que “toda percepção é também pensamento, toda razão é também invenção”. Também evidencia que apesar do avanço das ciências, ainda não existe uma teoria completa para a interpretação da leitura de mapas.

De acordo com Petchenick (1995), o termo mapa mental é muito abrangente, soa como se fosse respaldado na soma total de todo conhecimento do espaço que qualquer indivíduo carrega consigo na forma de conhecimento oculto e imagens espaciais potenciais. Existem etapas por onde ocorre o processo de desenvolvimento mental, em função das experiências e do meio onde o indivíduo adquire informações que refletem diretamente na percepção. Ele ainda afirma que:

[...] observa-se que os mapas mentais são desenvolvidos nos indivíduos, segundo as etapas de desenvolvimento mental do homem. Quanto à interpretação dos mapas, sugerem considerar alguns critérios como, por exemplo, faixa etária, diferenças sociais, herança biológica, cultural e educação, pois estes elementos constroem diferentes percepções do espaço. Petchenick (1995).

Peterson (1995, p.10), cita que o termo é usado para descrever “uma representação interna que é similar ao mapa, mas tem origem da memória”. As pesquisas em cognição em Cartografia precisam considerar o projeto do mapa e o seu uso, como resultado dos processos mentais humanos para o entendimento da construção do conhecimento espacial. O objetivo é o entendimento da percepção e cognição humana, e os trabalhos desvinculam a passagem do que se vê para como se vê, limitando-se apenas aos aspectos de detecção, discriminação e reconhecimento.

Ou seja, como graficamente as informações contidas nos mapas refletem as imagens dessa locomoção, com o intuito de aquisição de conhecimento e como e compreende o fenômeno com o uso do mapa. A ligação dessas partes é a visualização, e MacEachren e Ganter (1990) a definem como “uma ação de cognição, uma habilidade humana de desenvolver representações mentais que nos permite identificar padrões e criar ordem”.

O mapa é uma forma de apresentar uma realidade, um fato e traz consigo informações que são constituídas por traços culturais e intencionais do indivíduo, que o elabora e o faz por meio de signos.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para avaliar a percepção do espaço dos discentes do curso de turismo da Unesp Campus de Rosana, foi proposto a elaboração de um mapa mental, tendo como ponto inicial a sua moradia, traçando o percurso realizado até a Universidade, esta atividade foi realizada com um total de 81 alunos. Houve uma segmentação do grupo de alunos

contemplando-os em dois momentos: na sua recém-chegada a cidade de Primavera e um outro momento já passado seis meses de contato com a cidade. Diante dos resultados apresentados nos mapas mentais, foram tabulados os dados dos dois grupos a fim de verificar a variação da percepção de elementos cognitivos do discente em seu trajeto a faculdade de acordo com o tempo de contato com o espaço habitado.

A tabela a seguir apresenta os elementos percebidos pelos discentes nos dois momentos distintos. O primeiro momento representa o contato inicial do aluno com a cidade e o segundo momento retrata a percepção do aluno em relação ao espaço após o período de seis meses.

Esboço feito no momento de ingresso no Campus		Esboço feito após 6 meses de estada	
Ponto	Frequência	Ponto	Frequência
Unesp	31	Unesp	39
Av. Barrageiros	28	Av. Barrageiros	33
Eucaliptos	12	Bicicletaria	13
Bicicletaria	10	Eucaliptos	13
Posto do Paulão	9	Hospital	7
Hospital	7	Escola norte	6
Hora extra	7	Hora extra	6
Rotatória	5	Reserva florestal	6
AAL	4	Hotel Leão	5
Crismar	4	Posto do Paulão	4
Reserva florestal	4	República	4
Igreja	3	Crismar	4
Locadora	3	Igreja	2
Rodoviária	3	Velório	2
Escola Norte	2	Topa Tudo	2
Hotel do leão	2	Maçonaria	2
Velório	2	Rotatória	2
Academia	1	Biblioteca	1
Biblioteca	1	Comércio	1
Bombeiros	1	Creche	1
CNA	1	EE Porto Primavera	1
Creche	1	Elektro	1
EE Porto Primavera	1	Estádio	1

Tabela 1 - Frequência dos pontos de referência elencados no Mapa

Através da análise dos elementos tabulados, compreende-se que a percepção de símbolos mentais ou pontos de referências aparecem em grande escala nos mapas mentais dos discentes recém-chegados ao campus, uma vez que seu contato inicial com a cidade requer um olhar atento para se localizar no novo espaço habitado,

porém falta a noção de coerência no traçado das ruas. Já analisando os elementos elencados pelos discentes após seis meses de moradia, percebe-se a diminuição dos elementos citados. Entretanto, apesar do número de elementos elencados no segundo momento tornarem-se escassos, o traçado das ruas e quadras nos mapas tornam-se aprimorados, tendo em sua representação mais fidelidade aos seus contornos e apresentando como forma de localização os seus respectivos nomes e quadras.

Tendo um olhar de avaliação sobre os elementos apresentados na tabela, podemos elencar como principal a Avenida dos Barrageiros. Sua percepção é frequente em ambos os momentos, pois além de ser a principal avenida da cidade, nela está localizada a Universidade em questão estudada. Como outro elemento notório pelos discentes e mais apresentado pode-se citar a bicicletaria, uma vez que a mesma se localiza próxima a Universidade e na mesma avenida dos Barrageiros, além de que o meio de locomoção mais comum entre os discentes é através de bicicletas. Outro ponto em comum em ambos os momentos é o “Hora Extra” (atualmente Vila Bar), um local onde os alunos costumam se reunir após o horário letivo para se socializar ou até mesmo realizar suas refeições. Seu número de representação é o mesmo em ambos os momentos. Por fim, um outro elemento a se destacar são os Eucaliptos da pista de cooper que aparecem em grande quantidade já que sua ocupação no espaço territorial da cidade é relativamente significativa e atrai a atenção tanto dos turistas, como dos discentes recém chegados e os que já se habituaram a realizar qualquer tipo de atividade de lazer próximo aos mesmos.

Dentre os 81 mapas mentais elaborados pelos discentes, foram escolhidos 5 mapas para a comparação de elementos, percepção do espaço e sua dimensão e a coerência nos traçados das ruas e quadras.

Neste primeiro mapa, chamado aqui Caso 1, é interessante ressaltar a quantidade de quadras e ruas elencadas pelo discente, entretanto, analisando a percepção do mesmo e a realidade, conclui-se que o traçado não condiz com o real.

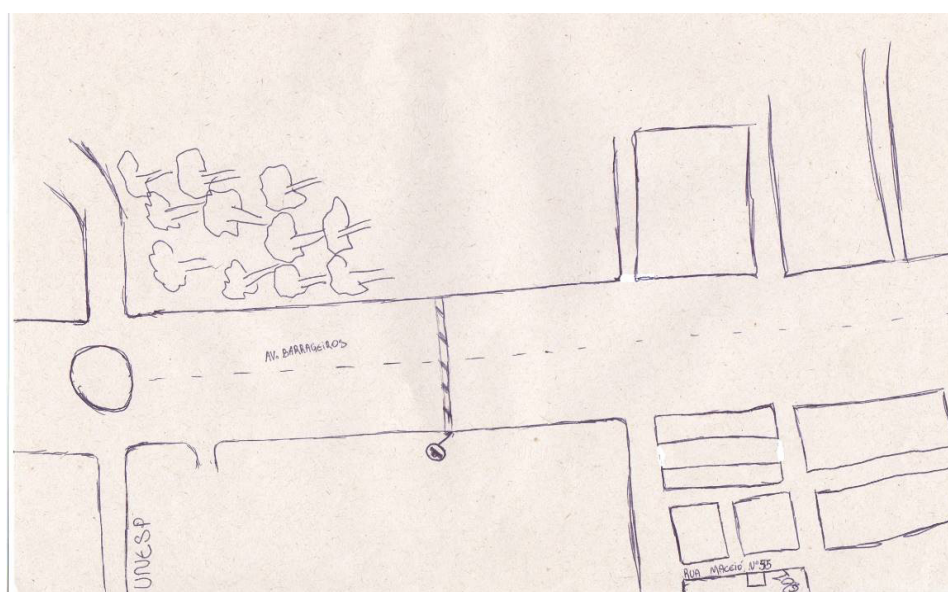


Figura 1 – Esboço do Caso 1





Figura 2 - Imagem do Google Earth sobre o trajeto do Caso 1

A situação do esboço representado no Caso 1 é diferente do esboço do Caso 2 mostrado na Figura 3, onde o discente soube manter a escala de modo mais coeso das quadras apesar de apresentar poucos símbolos.



Figura 3 – Esboço do Caso 02



Figura 4 - Imagem do Google Earth sobre o trajeto do caso 2

Como forma de enaltecer os resultados anteriormente citados, foi realizada a comparação do mapa mental de um mesmo discente em ambos os momentos.

Como dito anteriormente, num primeiro contato com o espaço, os discentes buscam símbolos para se localizar, perdendo a noção da coerência do traçado das ruas e quadras. No caso 3, mostrado na figura 5, é perceptível que há a falta de escala e elementos representativos, tornando-o básico, indicando apenas o caminho percorrido, sem arruamentos.

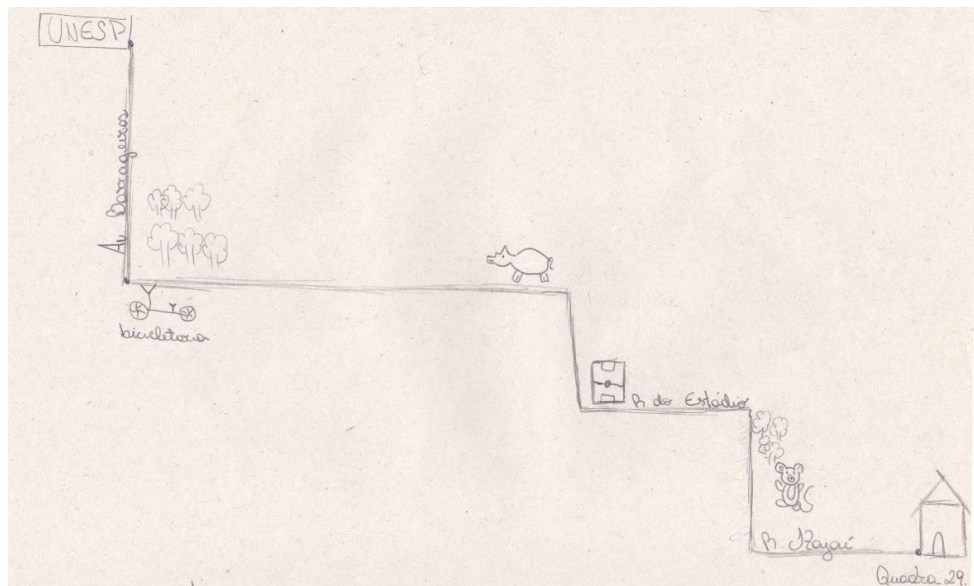


Figura 5 – Esboço do Caso 3





Figura 6 - Imagem do Google Earth para o Caso 3

Já num segundo momento, o mesmo discente do caso 3 apresenta maior número de elementos e traçados, sua percepção de escala das ruas e quadras é maior, apesar de sua dimensão a respeito do terreno da Universidade não condizer com a realidade. Houve alteração de endereço de um momento para outro.

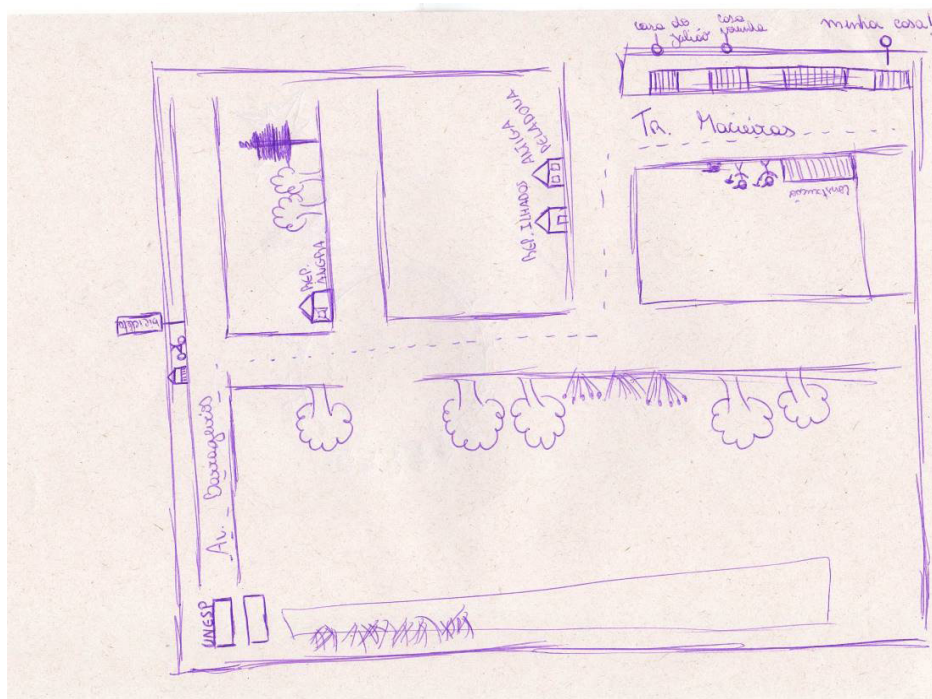


Figura 7 - Segundo esboço do caso 3







Figura 10 - Imagem do Google Earth do caminho do Caso 4

Dentre todos os mapas houve apenas no Caso 5 um discente que levou em consideração a importância do uso de legendas para a representação do espaço. Ele apresenta, em ambos os momentos, coerência na orientação das ruas e quadras, além de utilizar das legendas como símbolos de reconhecimento do local.



## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade do homem de se localizar no espaço já vem desde a antiguidade. Com o avanço de tecnologias, essa localização tem se tornado algo além de um ponto geográfico, mas também um ponto carregado de memórias e objetos. Os mapas mentais surgem com a finalidade de apresentar uma nova maneira de localização no espaço, levando em consideração o todo, não apenas a geolocalização.

O presente trabalho nos permite analisar a percepção dos discentes em dois distintos momentos de seu contato com o espaço em que vivem em relação ao tempo de permanência na cidade. Através das discussões e análises realizada na confecção deste trabalho, apesar de não conclusivo, é possível compreender que os alunos em linhas ferais possuem uma boa orientação espacial, tendem a captar detalhes de lugares novos e traduzem em símbolos situações as quais a toponímia pode falhar. Tais características contribuem significativamente para o processo de elaboração de mapas e roteiro turísticos.

No primeiro contato, apesar da falta de coerência dos traçados representados, a percepção dos elementos em seu trajeto é maior, o olhar do turista no primeiro contato com o local tende a ser da mesma forma, é um olhar mais crítico e que busca mais informações a fim de se localizar no espaço através de pontos representativos.

No segundo momento, foi possível verificar que com o tempo a percepção do local é maior, pois nos mapas analisados os traçados estavam mais coerentes a realidade. Entretanto, pode-se concluir que com o “acomodar-se” no espaço tende a resultar na diminuição de símbolos representativos na localização, uma vez que na análise dos mapas foi possível reconhecer que os detalhes representados estão mais focados no contorno e nomes das ruas, do que nos símbolos utilizados como pontos de referência para os alunos, o que nos remete a ideia de que quanto mais tempo no local, menos aguçada é a nossa visão. A tendência é se nortear com mais detalhes num primeiro contato, e no segundo usar algumas referências que consideramos básicas no dia a dia.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. A.; SLUTER, R. C.; **Avaliação de símbolos pictóricos em mapas turísticos.** Universidade Federal do Paraná – Bol. Ciên. Geod., sec. Artigos, Curitiba, v.18, nº 2, p.242-261, abr-jun, 2012.

ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. B.; TROSTDORF, M. A. S. **O lugar dos mapas mentais na representação do lugar.** *Geografia* – Londrina, v. 13, nº1, jan/jun. 2004. Disponível em <<http://www.geo.uel.br/revista>>

GOMES, M. V. S.; PINHEIRO, J. Q. **Influência do gênero em mapas cognitivos do mundo universitários brasileiros.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



KOZEL, S. Comunicando e Representando: Mapas como construções socioculturais. In: Jorn Seemann. (Org). **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

KOZEL, S. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas IN: Kozel, S. Costa e Silva, J, Gil Filho, S, F. (orgs) **Da Percepção e cognição à representação: Reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem, 2007

MACEACHREN, A. M.; GANTER, J. H. A pattern identification approach to cartographic visualization. **Cartographica**, v. 27, n. 2, p. 64-81. 1990.

MAGALHÃES FILHO, F. S.; OLIVEIRA, I. J. **A utilização de mapas mentais na percepção da paisagem cultural da cidade de Góias/GO**. Revista de Cultura e Turismo, ano 07 nº 03, Outubro 2013.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar** In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

PETCHENIK, Bárbara Bartz. Cognição e cartografia. **Geocartografia**. n.6, São Paulo:USP, 1995.

PETERSON, M. P. **Interactive and animated cartography**. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

ROCHA, H. F. M. **Modelagem e Simulação da informação urbana de caráter histórico**. Universidade Federal da Bahia, Brasil

SANTIL, F. L. De P. **Análise de percepção das variáveis visuais de acordo com as leis da getsalt para representação cartográfica**. Tese nº57 – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 22 de Fevereiro de 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina (Eduel), 2012.

## CRIATIVIDADE: CAMINHOS, DESVIOS E RETOMADA

### **Maria Luiza Ramos Tonussi**

UNESP- Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação/ FAAC- Darg Departamento de artes e representação gráfica.

Bauru – SP

### **Eliane Patricia Grandini Serrano**

UNESP- Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação/ FAAC- Darg Departamento de artes e representação gráfica.

Bauru – SP

**RESUMO:** A criatividade pode ser intuída por meio da prática pedagógica do professor, da concepção dos currículos escolares, da existência de recursos, e da atenção às individualidades de cada aluno. Estas são importantes variáveis quando se diz respeito ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, assim, consideramos que os professores podem ser facilitadores da criatividade, como um transmissor de uma energia criativa. Investigar o conceito de Criatividade de modo amplo e, posteriormente, na Educação Escolar. Os objetivos gerais da pesquisa, fruto de uma Iniciação Científica foram: analisar o papel da Arte na Educação Escolar, de maneira a compreender seus valores na formação do indivíduo; investigar o conceito de Criatividade de modo amplo na educação e conhecer o posicionamento de educadores acerca de tal

conceito.

**PALAVRAS-CHAVES:** Criatividade; Arte/ educação; Formação continuada.

### CREATIVITY: PATHS, DEVIATIONS AND RECAPTURE

**ABSTRACT:** Creativity can be intuited through the teachers's pedagogical practice, the nature of the school curriculum, and the attention to the individualities of each student. These are important variables when it comes to developing students' creative potential, so we consider that teachers can be facilitators of creativity as a transmitter of creative energy. To investigate the concept of creativity broadly and, later, in School Education. The general objectives of the research, the fruit of a scientific initiation were: to analyze the role of art in education, in order to comprehend it's values in the formation of the individual; to investigate the concept of creativity in education and to know the position of educators on the concept.

**KEYWORDS:** Creativity; Art/education; Continuing education.

### 1 | INTRODUÇÃO

A escola tem um grande papel no processo de desenvolvimento da capacidade criadora,

mesmo que se considere como algo intuitivo e inerente ao homem, a criatividade é sustentada através de vivências, e a escola é parte fundamental nas experiências humanas. Podemos dizer que a criatividade é desenvolvida por meio dos recursos que fazem parte do meio escolar, como o currículo pedagógico, os recursos didáticos, e principalmente, a prática pedagógica do professor. Contudo, isto não significa que a escola deva realizar intervenção direta nas criações dos alunos, mas sim propiciar espaços em que as crianças se sintam confortáveis durante o ato de criação, além de viabilizar recursos em que se ampliem os seus repertórios sensoriais e culturais. Segundo o autor Viktor Lowenfeld:

O próprio ato de criar pode fornecer-lhe novos vislumbres, novas perspectivas e nova compreensão para ação futura. Provavelmente, o melhor preparo para criar seja o próprio ato de criação. Esperar que possa ser obtida uma boa preparação de fatos para então agir, ou impedir que a criança crie, enquanto não se sabe o essencial para o assunto, atuar inteligentemente, pode ser um modo de inibir mais do que estimular a sua ação. Proporcionar-lhe a oportunidade de criar, constantemente, com os conhecimentos que possua nesse período, é a melhor preparação para seu futuro ato criador. (LOWENFELD, 1977, p.16)

Estas são importantes variáveis quando se diz respeito ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, assim, consideramos que os professores podem ser os facilitadores da criatividade, como um transmissor de uma energia criativa. Segundo Lowenfeld (1977) aquilo que se resume de mais importante no estudo da criatividade, é a criação de um meio seguro dentro do ambiente escolar, onde se podem quebrar regras sem receber sanções, bem como oferecer perspectivas positivas em relação às perspectivas dos alunos, deixando-os ultrapassar limites sem medo de errar, pois a repreensão pode ser algo irreversível quando nos referimos a liberdade de criação.

A arte, por sua vez, caminha ao lado da criatividade, e apesar de uma necessidade vital, ainda enfrenta problemas no que diz respeito a sua afirmação como área de conhecimento essencial para o desenvolvimento do homem. Desta maneira, a presente pesquisa questiona e investiga o conceito de criatividade dentro do âmbito escolar, dialogando diretamente com a prática pedagógica, e a valorização da formação continuada dos professores.

Foi a partir do questionamento de qual era o motivo pelo qual as crianças perdem sua sensibilidade no decorrer dos anos escolares, e conseqüentemente, qual era o papel do professor no âmbito da criação dos meios, que se deu o tema desta pesquisa, que consistiu na aplicação de um questionário de cunho quantitativo e qualitativo, para as professoras participantes do grupo de pesquisa Polo Arte na Escola Faac/Unesp Bauru: Formação continuada de professores.

A pesquisa se estruturou, primeiramente em uma pesquisa bibliográfica, acerca do contexto da Arte Educação no Brasil e de como o conceito criatividade foi explorado e inserido teoricamente na escola. A segunda parte focou os relatos dos professores sobre suas vivências em sala de aula, por meio da aplicação de um questionário, a fim

de observarmos qual o papel da Arte em relação ao exercício da criatividade e como ela é trabalhada e desenvolvida nas salas de aulas.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A história da arte/educação no Brasil

O início desta pesquisa se deu através de um embasamento teórico desenvolvido em dois temas principais: a história da arte-educação no Brasil e o desenvolvimento da capacidade criadora. Para entender e analisar o papel da arte na educação escolar, bem como a história de sua formação no Brasil, utilizamos obras de Ana Mae Barbosa, como “Arte-educação: leitura no subsolo” e “Arte- educação: conflitos/acertos”, além das obras de Herbert Read (2012) e Luciana Mourão Arslan (2006). Em relação a investigação do conceito de Criatividade de modo amplo e, posteriormente, na Educação Escolar, foram utilizados como principais suportes teóricos as obras de Fayga Ostrower, “Criatividade e processos de criação” (1977) e de Viktor Lowenfeld, “Desenvolvimento da capacidade criadora” (1977). Ambos os autores, tem como fundamento, a ideia de que a Criatividade não é um potencial exclusivo de alguns privilegiados. Para Fayga Ostrower:

Inata ou até mesmo inerente à criação do homem, a sensibilidade não é particular somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade. (OSTROWER, 2010, p.12)

Desta maneira, o potencial sensível e a necessidade de se expressar são aspectos naturais dos seres humanos, e é neste sentido, de troca entre o mundo interior e o exterior, que nasce o termo “arte”, que depois, no seu encargo de disciplina escolar, será a principal potencializadora dos recursos sensíveis e criativos do ser humano. Entretanto, apesar de uma necessidade vital, a arte ainda enfrenta problemas no que diz respeito a sua afirmação como área de conhecimento essencial para o desenvolvimento do homem, isso advém principalmente, da ideia de que os aspectos de cognição são mais importantes para o desenvolvimento dos indivíduos em formação, deixando de lado, os múltiplos potenciais do ser sensível e cultural.

Com estes fundamentos do senso comum, cresce a ideia de que a arte é reservada para poucos, tanto no aspecto do fazer, mas também, no de apreciar e/ou consumir. Segundo uma pesquisa de 2010 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 70% da população brasileira nunca foi a museu ou centro cultural. Estes dados confirmam a importância do papel da arte dentro da educação escolar, pois é através dela que se exercita a capacidade sensível nos indivíduos em formação, como Ana Mae Barbosa coloca:

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2002, p. 18).

Para entendermos os motivos pelos quais esse quadro de desvalorização da arte se funde, faz-se necessário um breve apanhado histórico da arte/educação no Brasil. Para Ana Mae Barbosa (1988) a história da educação no Brasil pode ser concebida como uma história de “influências e dependência cultural”.

Ela vai se iniciar no final do século XIX, sob a influência da industrialização e da ideologia antielitista, neste período do contexto republicano, os liberais introduziram o ensino no desenho nas escolas com o objetivo da criação de mão-de-obra industrial, a partir de um modelo de ensino norte-americano idealizado pelo educador Walter Smith. Essa metodologia do ensino do desenho se estendeu até meados do século XX.

O próximo período de destaque, e que teve grandes contribuições para o desenvolvimento da arte educação, foi o modernismo. Inaugurado por meio da Semana de 22. Neste período se aflora a preocupação com o ensino primário, do ponto de vista dos reformistas e se instaura então um movimento conhecido como “Escola Nova”, que tinha como anseio a inclusão da arte nos currículos escolares. Agora, diferentemente dos ideais baseados no ensino do desenho pelos modelos americanizados, o movimento da escola nova tinha como bandeira, o ensino baseado na ideia de arte como um instrumental mobilizador, como desenvolvedor da capacidade crítica e sensível.

Os teóricos utilizados para o embasamento da Escola Nova, foram principalmente, John Dewey e Anísio Teixeira, que buscavam a valorização da arte dentro do âmbito escolar. Os conceitos de Dewey foram ramificados em diversos tipos de ensino de arte no Brasil. Um dos mais importantes foi conduzido por Mário de Andrade, que em 1936 se encontrava no cargo de Secretário da Cultura de São Paulo, desta forma, implantou uma rede de ateliês infantis, nos Parques e Bibliotecas Infantis. Estas instâncias foram de grande valia para a disseminação dos ideais acerca da arte/educação.

O Estado Novo interrompe os trabalhos realizado pela Escola Nova, e é neste momento que temos o início da pedagogização da escola, com o retorno dos conteúdos de desenho geométrico e a cópia de estampas. Desta forma, firmam-se ideias antilibertárias, fazendo com que mais uma vez, o ensino de arte no Brasil fosse desmantelado. A partir destes acontecimentos, as discussões acerca da valorização do ensino artístico, vinculado a uma ideia de formação precípua para os alunos, e refletidas principalmente por Mário de Andrade, foram abandonadas.

Em 1948, Augusto Rodrigues (1913 - 1993), arte/educador pernambucano, criou a Escolinha de Arte do Brasil.

Logo a Escolinha recebe grande incentivo e apoio de educadores atuantes, como Anísio Teixeira (1900 - 1971) e Helena Antipoff (1892 - 1974). E pouco tempo depois,

a Escolinha de Arte do Brasil se espalha por todo território nacional, desta maneira, nasceu o Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

Foi neste período, no ano de 1958, que se cria uma lei federal que permitia e regulamentava as classes experimentais, com o objetivo de investigar e analisar diferentes formas de educação experimentais, visando a renovação dos currículos escolares. Com isso, a arte passa a fazer parte dos currículos experimentais. Isso significa que alguns conteúdos já trabalhados nas escolas como o método de arte como expressão, agora poderiam ser trabalhados mais profundamente, a partir da agregação da arte nos currículos.

Avançando mais um pouco, em 1961, A Lei de Diretrizes e Bases, decretando o fim na universalização das escolas, abriu espaço para algumas das atividades iniciadas em 1958, pudessem continuar. Entretanto, o objetivo principal, que seria o de tornar a arte em conteúdo escolar, ainda não havia sido alcançado, e com o início da Ditadura, em 1964, este objetivo ficara mais longe ainda.

Com a ação multiplicadora das Escolinhas de Arte do Brasil, no ano de 1971, é comungada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5.692/71). Esta lei foi um grande marco na caminhada pela democratização do ensino da arte no Brasil, porém, apesar do grande avanço, a 5.692, tinha uma aplicação e um objetivo muito antagônico ao que os arte/educadores lutaram para conquistar. Esta lei, ao contrário do que se era esperado, e aplicado nas escolas, tinha seu ensino voltado para a profissionalização dos jovens. Se tratava, portanto, de uma lei inteiramente tecnicista, que visava apenas o ensino de desenho técnico, com o objetivo trilhado ao mercado de trabalho.

Apesar na Lei de obrigatoriedade do ensino de arte tenha sido comungada no ano de 1971, apenas dois anos depois, em 1973, é criado o primeiro curso de Licenciatura, que era nomeado como Educação Artística. Este curso era chamado de licenciatura curta, e tinha a duração de dois anos. É a partir destes cursos, que nasce o conceito de Polivalência, pois o professor formado, deveria dar o conteúdo relacionado às três linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas, e música. Após a licenciatura curta, os professores podiam continuar seus estudos específicos em cada uma das três áreas, buscando assim, a licenciatura plena.

Ainda hoje podemos observar os resquícios a polivalência no ensino de arte no Brasil, apesar da lei 13.278, sancionada no dia 2 de maio de 2016, que diz:

“As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

.....” (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, LEI Nº 13.278, 2016)

Desta forma, reiteramos a importância da formação do professor, pois este é o



principal responsável pela mediação dos conteúdos em sala de aula, é neste sentido que esta pesquisa se aplica, buscando relacionar o trabalho de formação continuada realizado no Polo Arte na Escola FAAC/UNESP – Rede Arte na Escola: Formação Continuada de Educadores, com o desenvolvimento da criatividade e da capacidade sensível dos alunos, pois, através desse apanhado histórico, pudemos evidenciar as múltiplas barreiras que envolveram e envolvem o ensino da arte até os dias atuais. Apesar de muito trabalho pela frente, a luta pela valorização do ensino de arte se faz cada vez mais forte.

## 2.2 Aplicação do questionário

O desenvolvimento do tema desta pesquisa se deu pela participação da proponente, como Bolsista Voluntária no Projeto de Extensão Polo Bauru FAAC/UNESP – Rede Arte na Escola: Formação Continuada de Educadores. O Polo UNESP Bauru foi implantado em 2004, fruto de um convênio entre a Universidade Estadual Paulista e o Instituto Arte na Escola. Sua missão principal é a implementação e disseminação de ações que contribuam, no âmbito do ensino das Artes, para a melhoria da educação básica através de reuniões que acontecem quinzenalmente. Desta maneira, o questionário destinado às professoras participantes do Polo Arte na Escola, integrou parte da pesquisa de Iniciação Científica, com objetivo investigar o conceito da criatividade dentro do âmbito escolar e quais as contribuições da formação continuada para os professores da rede pública e privada da cidade de Bauru.

O questionário foi aplicado de duas formas, presencialmente, em um dos encontros do grupo de estudos, e através da plataforma *Google Formulários*. No total foram reunidos dezoito depoimentos, de professoras participantes do período matutino e vespertino. Ao todo, o questionário tinha sete questões.

Não incluindo os dados pessoais, a primeira questão era em relação ao tempo de participação no Polo Arte na Escola. Das dezoito professoras depoentes, as maiores porcentagens são referentes as professoras que iniciaram no grupo de estudos no 2º semestre de 2018, somando 22,2%, em seguida 16,7% que participam há dois anos, e 11,1% que participam há 4 anos. As participações mais longínquas são as de 11 anos (5,9%), 10 anos (5,9%) e 7 anos (5,9%), o restante tem participações que variam de 5 anos até 6 meses, somando 33,5%.

A segunda questão referia-se ao ciclo escolar de atuação das professoras. Pelo gráfico 1, podemos evidenciar que a maioria das professoras atuam na Educação Infantil, somando 77,8%. Em seguida, temos o Ensino Fundamental II, com 22,2%, Ensino Fundamental I, com 11,1% e por último, Ensino Médio e EJA, ambos com 5,6%. Estes dados são um reflexo direto da formação das professoras participantes do Polo, pois a maioria tem a formação em pedagogia.

### Em qual ciclo do Ensino Básico você atua?

18 respostas

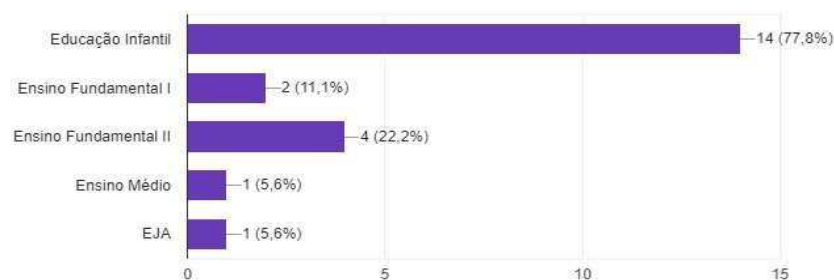


Gráfico 1- Ciclo de atuação das professoras participantes do Polo Arte na escola.

Fonte: do autor.

O terceiro ponto, questionava o tempo de experiência das professoras. Dividimos os dados em dois grupos: professoras com mais de 20 anos de experiência profissional, dentro deste grupo, os valores variam entre 22 anos e 30 anos, e professoras com menos de 20 anos de experiência profissional, que variam entre 7 anos e 19 anos de experiência. Desta forma, chegamos ao resultado de 55,5% das professoras têm mais de vinte anos de experiência e 44,5% têm menos de 20 anos. Como podemos observar no gráfico 2, a seguir.



Gráfico 2- Tempo de experiência das professoras.

Fonte: do autor.

A quarta questão foi desenvolvida com o propósito de reflexão sobre a importância da criatividade em nossa sociedade. Neste campo, as professoras relatam sobre a importância da criatividade, no caso de resposta positiva, houve a complementação sobre em quais setores da sociedade esta importância se destaca. De acordo com o depoimento da Professora I:

*Muito importante e em todos os setores, pois a considero inerente ao homem, inerente*

*à vida, mais que uma visão artística, é uma visão política, histórica e filosófica. A natureza criativa é elaborada dentro de um contexto cultural e age de acordo com as potencialidades individuais, que realizadas, configuram as particularidades de uma época.* (Professora I)

Assim como Ostrower (2010), a professora depoente acredita no conceito de criatividade como algo naturalmente humano. Entretanto, esta concepção não é generalizada. Para a Professora II, por exemplo, a criatividade é importante, mas não pode ser desenvolvida em todos os setores da sociedade em geral, desta forma ela complementa: “Em todos que permitem: educação, culinária, saúde, etc. Geralmente, o que permite flexibilizar regras” (Professora II). Com estes dois depoimentos, passamos a compreender que, mesmo atuantes na área da educação, as professoras têm visões muito distintas sobre o mesmo assunto. Ambas consideram a criatividade importante, o que as diferencia é a relação de proximidade com o tema aqui abordado, de um lado temos uma visão mais aprofundada, pois se acredita que a criatividade é algo natural ao ser humano, e de outro que distancia a criatividade, colocando-a como uma atividade a ser reservada a poucos.

A quinta pergunta foi desenvolvida com o propósito de analisar se as unidades escolares em que as professoras trabalham contemplam, em seu Projeto Político Pedagógico, alguma questão acerca da criatividade. Com base nas dezoito respostas, podemos observar no gráfico 3, que quinze professoras (83%) afirmaram que sua unidade escolar contempla o tema. Duas (11,1%) não souberam responder, e apenas uma (5,6%), relatou que sua escola não tem a criatividade inclusa no Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico da sua unidade escolar contempla a criatividade?

18 respostas

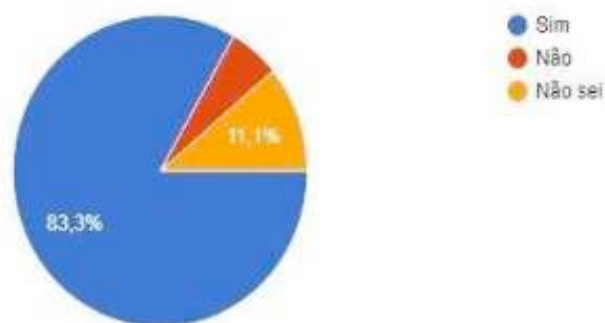


Gráfico 3- A presença da criatividade nos Projetos Políticos Pedagógicos.

Fonte: do autor.

Estes dados são muito positivos, pois demonstram que as unidades escolares, e seus gestores, consideram a criatividade como uma característica a ser explorada nas escolas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no volume 6, referente à

disciplina de arte, encontramos o seguinte trecho:

O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer.

(BRASIL, 1997, p.20)

Desta forma, afirmando-se como uma necessidade pedagógica, a criatividade é assegurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e portanto, este tema deve ser contemplado em todos os Projetos Políticos Pedagógicos.

A sexta, e última questão, diz respeito ao trabalho realizado pelas professoras depoentes. Foi questionado se o tema criatividade era desenvolvido em sala de aula, e se a resposta fosse positiva, como era o seu desenvolvimento. Analisando os depoimentos, todas as professoras disseram trabalhar o potencial criativo dos alunos. Algumas respostas foram direcionadas à construção de um repertório:

*Sim, criatividade não “brota” do nada. Então conduzo o olhar das crianças para as coisas do seu redor. A literatura, as obras de arte, a música, os elementos da naturais, etc. Depois de “bem nutridos”, eles têm mais possibilidade de criação, de conectar os elementos.* (Professora III)

*Sim, a aprendizagem vem do uso da criatividade quando repertoriamos nossos alunos, aguçamos a curiosidade que leva a uma criatividade além da sala de aula, criatividade para a vida.* (Professora IV)

*Sim. Repertoriando o aluno e instigando às produções individuais e coletivas onde possam empregar materiais, ferramentas e seus processos próprios.* (Professora V)

De fato, um dos processos de criação mais importantes, é o repertório, pois, é através da nutrição visual, que surgem as possibilidades criativas. Segundo Ostrower (2010), as imagens referenciais não são herdadas, elas configuram-se a partir das experiências individuais e coletivas.

Portanto, toda escola deve ter como objetivo, estimular os alunos a se identificarem com suas próprias experiências, desenvolvendo um espaço para que estes possam se expressar de maneira livre, através de seus sentimentos, emoções, e, desta forma, desenvolvendo sua própria sensibilidade estética.

Ainda referente à última questão, uma das respostas mais interessantes, foi o depoimento da Professora VI:

*Sim, busco desenvolver a criatividade, embora tenha dificuldade, pois na minha vida e formação isto não foi trabalhado da maneira ideal. Como desenvolver a criatividade se é uma falha na minha formação?*

(Professora VI).

Esta resposta dialoga diretamente com a discussão aqui apresentada, a respeito da importância da formação continuada dos educadores, pois como ali descrito,

para desenvolver, é preciso ter experimentado diversos processos criativos, pois o processo criador abrange a incorporação do eu na atividade, desta forma, o próprio ato de criar favorece a compreensão do processo pelo qual os outros estão passando, ou passarão. Por conseguinte, quando há falhas nestes processos dos professores, eles não se sentirão preparados para realizar estas experiências com terceiros, e novamente, afirmamos a importância das formações docentes, para que estes se sintam como parte dos processos pelos quais seus alunos vivenciarão.

### 3 | DISCUSSÃO O CONCEITO DE CRIATIVIDADE

Após o levantamento histórico da arte-educação no Brasil, o trabalho se debruçou em relação ao conceito de criatividade, baseado a partir dos livros já citados, de Fayga Ostrower, “Criatividade e processos de criação” (1977) e de Viktor Lowenfeld, “Desenvolvimento da capacidade criadora” (1977).

Para Fayga Ostrower, a criatividade é algo não apenas inerente ao homem, mas uma necessidade vital. Neste sentido, a autora coloca o potencial criador como algo não apenas relacionado ao mundo da arte, mas de forma global, envolvendo todos os aspectos da vida humana, interligando o criar com o viver.

Apesar de sua relação natural com o ser humano, a criatividade se estabelece a partir do contexto cultural em que a pessoa está inserida, os valores culturais vigentes constituem o clima mental para o seu agir (OSTROWER, 2010). Desta forma, o criar vai ser dividido em dois aspectos: o nível individual, que diz respeito as potencialidades do ser único, e o nível cultural, que determina as potencialidades criativas a partir de uma cultura já estabelecida.

Basicamente, criar é formar, a forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada (OSTROWER, 2010). Portanto, o ato criador, ao formar, estabelece relações com o configurar, significar, relacionar e ordenar. Isso determina o conceito de homem, que se diferencia dos outros animais através do trabalho, compreendemos então que o ato criador é a percepção sensível materializada.

É através deste repertório sensível-cultural que se encontra a relação entre a escola e a criatividade, pois a escola tem como função principal a sociabilização do saber historicamente acumulado, trazendo assim, os repertórios imagéticos para seus alunos. Através de Lowenfeld (1977), podemos compreender de maneira mais clara esta relação da escola e o potencial criador. Para o autor:

Num sistema educacional bem equilibrado, em que o desenvolvimento do ser total é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo devem ser igualmente desenvolvidos, a fim de que possa desabrochar toda sua capacidade criadora em potencial. (LOWENFELD, 1977, p.18)

Entendemos que o ensino de arte dentro do currículo escolar, deve receber um lugar de destaque, pois a arte desempenha um papel potencializador no que se diz

respeito à formação dos alunos. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora (LOWENFELD, 1977).

A partir destes dados, passamos a entender a importância do professor em relação a seu papel como mediador dos conteúdos. Assim como Ostrower (2010), Lowenfeld (1977) acreditava que a criatividade é algo intrínseco ao ser humano, entretanto, para que possa haver as objetivações do pensamento, ou seja, o ato criador, as crianças devem ter seus sentidos exercitados, através do repertório imagético-sensorial. Desta forma, podemos elucidar o ensino de arte por meio de uma cascata, quando temos um professor que possui uma carga de referências, este terá uma maior percepção e sensibilidade ao trabalhar os conteúdos, principalmente artísticos.

Portanto, como observamos nos depoimentos das professoras, esta carga de responsabilidade referente ao trabalho dos professores, e expressado pelos autores, é pertinente. Para a professora VII:

*Sim, pois em cada área e a cada novo olhar para um novo tema proposto, a criança traz sua história e seu olhar, e através do conhecimento científico tenho o dever enquanto educadora, também o despertar para o novo, o sensível e às inúmeras possibilidades. Tudo se passa ao mesmo tempo e quanto mais ofereço repertórios às crianças, estas afetadas, criam e reagem por diferentes vias. (Professora VII)*

Desta forma, podemos concluir, que além do trabalho educativo, onde o professor tem a figura de mediador dos conteúdos e gerador de possibilidades criativas, dar liberdade de criação aos alunos é fundamental, pois serão nestes momentos mais libertadores, que o aluno fará as relações entre os conteúdos oferecidos pelo professores, e suas aspirações individuais, gerando então, um genuíno e completo processo de criação, onde todas as vivências e as características do aluno, como sujeito singular, são respeitadas.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar os dados do questionário, e por meio dos conceitos desenvolvidos pela pesquisa bibliográfica, podemos perceber que, apesar das dificuldades que envolvem este tema, o desenvolvimento da capacidade criadora ainda é considerado pelos professores um aspecto importante no que diz respeito a formação integral dos alunos.

A Arte contribui para o despertar da sensibilidade estética e para desbloquear a criatividade, proporcionando o desenvolvimento da individualidade. Deste modo, a educação pela arte, busca a formação de um ser humano completo, onde os aspectos moral, intelectual e estético estão em harmonia. Alguns fatores são importantes para o desenvolvimento de um ambiente que assegure a liberdade de expressão dos alunos, e um deles é a formação dos docentes. Fusari e Ferraz (1999) afirmam que ao chegar



à adolescência, muitos jovens demonstram uma perda no entusiasmo pelas questões artísticas, ao contrário do grande envolvimento manifesto pelas crianças, isto implica uma grande responsabilidade aos professores que tem o difícil papel de manter vivo este envolvimento e interesse em Arte.

Por estes aspectos aqui desenvolvidos, vimos que não só a criatividade, mas a disciplina de arte, em sua totalidade, é a única disciplina que se concentra verdadeiramente no desenvolvimento de experiências sensoriais, proporcionando um ensino pautado nas sensibilidades criadoras. Para Lowenfeld (1977) “quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprendizagem” (p.17). Portanto, a pesquisa realizada, apesar de investigativa, não tem um caráter conclusivo, ao contrário, ela pode despertar novos interesses e futuros desdobramentos.

## REFERÊNCIAS

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: Conflitos/acertos**. 3 ed. Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ana Mae. Tavares Bastos (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio, São Paulo: 2011. Disponível em: < [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf)> Acesso em: 22 de set de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 22 de set de 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. **Sobre o Instituto Arte na Escola**. 2017. Disponível em: < <http://artenaescola.org.br/institucional/> > Acesso em: 17 de abril de 2017.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **4515. JC - ON LINE: Ipea constata que 70% da população brasileira nunca foram a um museu ou a um centro cultural**. IPEA na Mídia. Brasília: Ipea, 2010.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo : Mestre Jou, 1977.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

## DESPERTANDO UM OLHAR GEOGRÁFICO E AMBIENTAL NOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA E.E. JOSEPHA CUBAS DA SILVA SOBRE A CANALIZAÇÃO DOS CORPOS HÍDRICOS

**Fábio César Martins**

fabiomartinsambiental@gmail.com

**Thiago José de Oliveira**

thidalaiz@gmail.com

**Márcia Cristina de Oliveira Mello**

marciamello@ourinhos.unesp.br

**RESUMO:** Buscando integrar a realidade social a conteúdos escolares, a Educação Ambiental apresenta-se como um conceito interdisciplinar, uma vez que reúne as mais variadas áreas do conhecimento, e que quando integradas proporcionam uma visão mais holística, a qual leva em consideração todas as propriedades de um todo e suas inter-relações. Dessa forma, sua eficácia se dá através de bases teóricas que viabilizem e proporcionem uma melhor compreensão da práxis, utilizando para isso informações já existentes associadas à análises *“in situ”*. Seguindo tal iniciativa, o presente trabalho busca, além de complementar o projeto *“Aulas de Geografia e atividades interdisciplinares na horta escolar da E.E. Josepha Cubas da Silva”*, despertar nos alunos do ensino médio da referida instituição, uma visão mais sensível quanto à importância da conservação dos recursos naturais - mais precisamente dos recursos hídricos - possibilitando assim um olhar mais analítico e crítico. Dado em duas

*etapas, uma teórica e outra prática, o trabalho resultou em observações e indagações por conta dos alunos quanto ao cumprimento das leis vigentes, e questionamentos sobre a real eficácia das obras efetuadas no córrego Furnas e afluentes, uma vez que os mesmos encontram-se retificados e canalizados.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação ambiental; Recursos hídricos; preservação e impactos ambientais.

### APRESENTAÇÃO

Dentre as inúmeras ações oferecidas pelo curso de Geografia do Câmpus de Ourinhos, a formação pedagógica do geógrafo tenta se manter de forma articulada com a comunidade escolar local. Para Mello (2013) os momentos vivenciados pelas práticas pedagógicas, desde o processo de diagnóstico da realidade escolar, da elaboração e do planejamento das aulas, das pesquisas sobre determinados conceitos até o momento da avaliação do processo ensino-aprendizagem contribuem para que a atividade docente seja compreendida e encarada como práxis.

Diante deste cenário o Núcleo de Ensino da UNESP, Câmpus de Ourinhos em parceria com a E.E. Josepha Cubas da Silva vêm desenvolvendo significativos projetos de

integração e intervenções didáticas nas aulas de Geografia e na formação inicial e continuada de professores.

A Escola Estadual Josepha Cubas da Silva, localizada no município de Ourinhos SP atende cerca de 480 alunos entre Ensino Fundamental II e Médio, sendo parceira do Núcleo de Ensino da UNESP Ourinhos desde a sua origem. Desde então, somam-se sete anos de contínuos projetos dos quais atenderam a aproximadamente 9.798 alunos. Dentre eles destacam-se: “Os temas da Geografia na atualidade” (2010 e 2011); “A articulação entre o Núcleo de Ensino, o PIBID e o Estágio Supervisionado” (2012); o “Laboratório de Geografia & Arte” (2013); o “Grupo de Estudos em Geografia” (2014 e 2015); e “Aulas de Geografia e atividades interdisciplinares na horta escolar da E.E. Josepha Cubas da Silva” (2016), do qual o presente trabalho faz parte a nível de complementação e continuidade.

Desenvolvidos sob a coordenação do Núcleo de Ensino, as atividades preconizaram fortalecer a articulação entre o ensino e a pesquisa, reduzindo assim a distância entre a formação técnica do bacharel e a formação do docente em Geografia. Dentre as a mais variadas temáticas abordadas pelos projetos realizados, a questão ambiental se mostrou como potencialidade de articular o ensino de Geografia, de modo a sensibilizar alunos e comunidade quanto à uma vida cidadã mais responsável e menos impactante ambientalmente.

Tal proposta fora planejada considerando-a um elemento favorável ao pensar e ao fazer crítico, através de práticas pedagógicas e atividades de ensino envolvendo a temática ambiental no ensino de Geografia, buscando reforçar as relações de trabalho em equipe, o espírito colaborativo, o contato com os recursos naturais e a cidadania; praticando assim um trabalho interdisciplinar e a conscientização socioambiental, por meio da Educação ambiental. Essa que, enquanto ação educativa transversal e interdisciplinar, contribui veemente para uma melhor compreensão e análise da realidade em questão, tem eficaz potencial para integrar às disciplinas do currículo escolar de forma contínua e permanente.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo apresentar como se desenvolveu a abordagem didática sobre os principais conceitos referentes à conservação e impactos ambientais, tomando como base a bacia hidrográfica; e como objetivos específicos, além de integrar o projeto “Aulas de Geografia e atividades interdisciplinares na horta escolar da E.E. Josepha Cubas da Silva” (2016), exercitar a transversalidade dos temas abordados apontando suas correlações, e a interdisciplinaridade entre Geografia e Educação ambiental, de modo a sensibilizar e despertar um olhar mais analítico e crítico nos envolvidos.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA

Encarada como um tema transversal, isto é, uma área que envolve conteúdos de diversas frentes disciplinares, a Educação ambiental busca segundo Reigota (2001), enfatiza o estudo do meio ambiente onde vive o aluno, abordando os problemas existentes e como os mesmos podem ser discutidos, de forma a envolver a comunidade para a solução e melhorias do próprio meio. Através de uma integração de conceitos e conhecimentos, evidenciam-se dados e informações valiosas para uma boa compreensão desta interdisciplinaridade.

Atualmente, em que a informação possui papel cada vez mais relevante através das mais diversas formas de propagação como a mídia e a internet, a Educação ambiental ou educação para a cidadania – como chama Jacobi (2013) – aponta como uma possibilidade de motivação e sensibilização de pessoas visando uma transformação nas diversas formas de participação na defesa de melhores condições ambientais e qualidade de vida. Ou seja, a Educação ambiental assume uma função cada vez mais transformadora nos indivíduos, em que a responsabilização torna-se objetivo principal na busca por novas formas de desenvolvimento. O autor ressalta que seu enfoque deve buscar “[...] uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem.” (JACOBI, 2013, p. 196).

Essa grande complexidade da atual realidade exige análises e reflexões cada vez menos lineares. Para tanto, uma inter-relação dos saberes e de práticas coletivas produzem valores comuns e criam identidades através de ações solidárias diante da reapropriação da natureza, com isso almeja-se criar uma perspectiva que privilegie o diálogo entre os saberes.

Se caracterizando por novas e distintas abordagens, Bortolozzi e Perez Filho (2000) afirmam que as questões ambientais possuem uma preocupação fundamental que se refere ao papel da ciência e das técnicas na busca pela construção de novos conceitos e mentalidades que possam contribuir para uma mudança paradigmática do saber.

Tais mudanças de concepção mostram-se necessárias devido ao exacerbado consumismo mundial - o qual teve sua fagulha no século XVIII com a revolução industrial - e que atenua veemente a geração de resíduos e; aos altos índices de expansão e crescimento urbano, que por muitas vezes em países em desenvolvimento ocorrem de forma desenfreada e sem planejamento, e infra-estruturas básicas como saneamento, transporte e habitação são fornecidas precariamente, não acompanhando o crescimento demográfico.

Assim, torna-se inadiável a busca por alternativas educacionais que propiciem aos alunos o desenvolvimento de uma percepção mais sensível e abrangente em relação às questões ambientais, de forma a lhes proporcionar uma melhor compreensão das

inter-relações dos mais variados aspectos e componentes que compõem a realidade sejam eles físicos, econômicos, naturais, sociais, políticos ou culturais. Logo assegurar-lhes a cidadania e fundamentar a busca por melhorias em sua qualidade de vida. (BORTOLOZZI; PEREZ FILHO, 2000).

Esse “despertar” do olhar cidadão deve compor os conteúdos escolares, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

Eleger a cidadania como eixo vertebrado da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e as decisões que os favoreçam. Isto refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva. (BRASIL, 1997, p. 25).

Cuba (2010) considera que a Educação ambiental adota a gestão ambiental como princípio educativo e centra-se na idéia da participação dos indivíduos na gestão de seus respectivos lugares, seja sua rua, seu bairro, sua escola, sua cidade, isto é, o lugar em que mantêm suas relações do cotidiano. Para o autor, seu papel principal é contribuir para a adoção de uma nova postura em relação ao seu próprio lugar. Com isso, o trabalho pedagógico, deve concentrar-se nas realidades de vida social mais imediatas, o que proporciona um conhecimento da realidade a partir das experiências e trajetórias dos indivíduos.

## **CONCEITOS ARTICULADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Este projeto considerou os seguintes conceitos articuladores: Preservação e conservação ambiental; Bacias hidrográficas; Matas ciliares e Áreas de preservação permanente; Processos erosivos e; Impactos da canalização.

### **Preservação e conservação ambiental**

Termo comumente utilizado nos dias atuais, a Preservação ambiental refere-se em pormenores à uma conscientização quanto à importância dos recursos naturais para a vida no planeta. Tal conceito visa despertar nos indivíduos a potencialidade dos impactos gerados pelo homem na natureza quando utilizados seus recursos de forma exacerbada e sem planejamento, o que acarreta diversos problemas ambientais tais como a geração de resíduos, poluição atmosférica, hídrica e do solo, desmatamento, dentre outros.

Entretanto, tais ações vão contra os princípios estabelecidos pela Constituição Federal, os quais são apontados no inciso I, § único do artigo primeiro da lei 12.651 de 2012 (Novo Código Florestal) . Lei essa que estipula normas gerais sobre a proteção da vegetação, áreas de preservação permanente e áreas de reserva legal, o suprimento de matéria-prima florestal, a exploração florestal, o controle da origem tais produtos e o controle e prevenção dos incêndios florestais, além de prever instrumentos econômicos

e financeiros para o alcance de seus anseios. Tendo como objetivo o desenvolvimento sustentável, a lei deve assegurar:

I - Afirmação do compromisso soberano do Brasil com a preservação das suas florestas e demais formas de vegetação nativa, bem como da biodiversidade, do solo, dos recursos hídricos e da integridade do sistema climático, para o bem estar das gerações presentes e futuras. (BRASIL, 2012).

Uma vez que o termo preservação se confunde com conservação, torna-se necessária também uma clara diferenciação entre os mesmos. Preservação é definida no Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1983) como sendo o ato de pôr ao abrigo, ou resguardar algo. Isto é, preservar significa manter intocado determinado recurso ou bem. Já o termo conservação implica no uso racional de um recurso qualquer; adotando formas de manejo visando obter rendimentos garantindo a auto-sustentação do meio ambiente explorado.

Tais termos se diferenciam, porém, se complementam, já que existem recursos naturais que podem ser utilizados de forma direta - através de sua extração, apropriação e potencialização econômica -, e de forma indireta – pelo usufruto dos benefícios gerados por sua integridade, no caso de uma floresta por exemplo. Quando o uso de tais recursos não seguem um planejamento ou um manejo adequado, acabam por resultar em sua escassez e em impactos ambientais das mais variadas magnitudes.

Dessa forma, surge a necessidade de uma intensificação de pesquisas, estudos e discussões a respeito de tais impactos, preconizando uma maior abrangência na divulgação de tais informações, de modo que a comunidade em geral, através do envolvimento das gestões pertinentes possam ter acesso às mesmas. Schneider (2000) ressalta que para haver uma perpetuidade da produtividade dos recursos naturais para as gerações advindas é necessário o uso e apropriação de práticas conservacionistas de manejo, de forma a não agredirem o meio ambiente. Para tanto, torna-se necessária a iniciativa das administrações públicas em engendrar modelos de gestão que potencializem e assegurem a preservação e a conservação ambiental.

### **Bacias hidrográficas**

Como sabemos, toda a água que existe em nosso planeta pertence e percorre um ciclo – o ciclo hidrológico – que compõe-se pela evapotranspiração, precipitação, infiltração, percolação e drenagem. E sabe-se também que a proporção de cada ação se dá de formas distintas em diferentes locais do globo (Tabela 1), isto é, a distribuição de água não no planeta é homogênea.

Como essa água é utilizada para as mais variadas finalidades e usos, surgem alguns impactos sobre o recurso oriundos das atividades humanas, e como seu consumo para tais atividades tem grande variância dependendo do grau de concentração populacional, dos tipos de atividade, sejam elas agrícolas industriais e/ou econômicas,



e a disponibilidade da mesma é heterogênea no planeta, determinadas regiões sofrem mais impactos do que outras conseqüentemente (TUNDISI, 2006).

REGIÃO	IRRIGAÇÃO	INDÚSTRIA	DOMÉSTICO
África	127,7	7,3	10,2
Ásia	1.388,8	147	98
Austrália - Oceania	5,7	0,3	10,7
Europa	141,1	250,4	63,7
Américas do Norte e Central	248,1	235,5	54,8
América do Sul	62,7	24,4	19,1
<b>Total mundial</b>	2.024,1	684,9	256,5
<b>% do total mundial</b>	68,3	23,1	8,6

Tabela 1 – Múltiplos usos da água por região do planeta (km<sup>3</sup>) – 1995.

Fonte: Raven et al, 1998 apud Tundisi, 2006)

Nota-se que o uso da água para irrigação é predominantemente maior, seguido pelo uso industrial e pelo uso para abastecimento doméstico. E para atender tais demandas faz-se uso das águas subterrâneas, através da perfuração de poços para extração em aquíferos, e das águas superficiais, ou seja, os corpos hídricos. Um corpo hídrico – ou corpo d'água, como descreve Melo (2008) trata-se de uma definição genérica para qualquer manancial de água, seja ele um trecho de rio, um lago, lagoa, um reservatório, um aquífero subterrâneo ou um curso d'água. O autor ainda difere que um curso d'água trata-se de uma denominação geral para os mais variados fluxos de água ocorrentes em canais naturais de uma bacia hidrográfica, tais como riachos, ribeirões, córregos e rios. Para tanto, ter conhecimento sobre suas formas de distribuição e disponibilidade, favorece uma melhor gestão de seus usos de forma a impactar menos o meio e evitar sua escassez.

Uma bacia hidrográfica pode ser definida como sendo um conjunto de terras drenadas por um curso d'água principal e por seus afluentes. Parte desde as regiões mais elevadas do relevo - formadas pelos divisores de água – onde as águas das chuvas infiltram no solo formando nascentes e abastecendo o aquífero, ou escoam superficialmente dando origem aos cursos hídricos. Esse escoamento para as partes mais baixas do relevo se intensifica e ganha mais volume conforme mais cursos se formam na bacia e se encontram posteriormente, seguindo assim para o exutório (ponto final de uma bacia). A partir daí, seguem para outros cursos maiores e assim sucessivamente até chegarem ao oceano (BARRELA, 2001).

Diante disso, a Política Nacional de Recursos Hídricos (1997) tem por objetivos:

- I - assegurar à atual e às futuras gerações a necessária disponibilidade de água, em padrões de qualidade adequados aos respectivos usos;
- II - a utilização racional e integrada dos recursos hídricos, incluindo o transporte aquaviário, com vistas ao desenvolvimento sustentável;

Assim, a legislação estipula a bacia hidrográfica como sendo a unidade territorial para sua implementação. Para Tundisi (2003) ao adotar uma bacia hidrográfica como unidade de estudo, corrobora-se para um melhor gerenciamento dos recursos, funcionando como uma importante ferramenta para a tomada de decisões por parte de administrações públicas em relação ao meio ambiente e à ética ambiental.

### **Matas ciliares e áreas de preservação permanente**

Entende-se como matas ciliares as faixas de vegetação paralelas (de ambos os lados) ao longo de um corpo hídrico e/ou no entorno de uma nascente, tendo como escopo a proteção do curso e do solo no entorno, evitando sua poluição, a erosão e o assoreamento, uma vez que dificulta a chegada de dejetos e sedimentos ao curso. Ademais, as raízes das plantas corroboram para a retenção de água na área, fornecendo assim relevante contribuição para evitar a escassez da mesma.

Devido sua relevância na manutenção e conservação dos corpos hídricos, a lei nº 12.651/2012 em seu artigo 4º enquadra as matas ciliares como sendo áreas de preservação permanente (APP's) e estipula valores mínimos para sua conservação, variando conforme o tipo do corpo hídrico e sua largura. A lei considera também como APP's encostas ou partes destas com declividade superior a 45º, restingas, manguezais, bordas de tabuleiros e/ou chapadas, topos de morros, montanhas e serras com altura mínima de 100 (cem) metros e inclinação média maior que 25º, dentre outras. Tais áreas devem ser “[...] mantidas pelo proprietário proprietário da área, possuidor ou ocupante a qualquer título, pessoa física ou jurídica, de direito público ou privado.” (BRASIL, 2012).

Além do mais, o artigo 6º da referida lei alega também ser função das áreas de preservação permanente: a contenção da erosão dos solos e a mitigação de enchentes e deslizamentos de terra.

### **Processos erosivos**

Entende-se por erosão os processos de remoção de sedimentos formadores do solo e seu transporte para áreas distintas. Podem ser ocasionados pela ação dos ventos (erosão eólica), dos rios (fluvial), do mar (marinha) e das chuvas (pluvial), sendo a erosão pluvial de maior destaque no presente trabalho.

Entretanto, isso se dá segundo alguns condicionantes, isto é, fatores que desencadeiam tais processos como: a atuação direta da água das chuvas, o grau salutar e tipo da cobertura vegetal existente na área, além da gravidade – quando em encostas íngremes – e das atividades antrópicas exercidas na área, podendo assim acelerar a ocorrência de tais processo dependendo do tipo de uso e o manejo da terra.

(GUERRA; MENDONÇA, 2004).

A erosão pluvial ocorre em quatro estágios, sendo eles um sucessivo ao outro, quando não ocorre um controle sobre o mesmo. Inicia-se pelo efeito splash (ou salpicamento), em que o impacto da água das chuvas no solo exposto – sem cobertura vegetal – desagrega as partículas do solo, ficando suscetíveis ao transporte. Posteriormente após a desagregação das partículas, o processo avança para a chamada erosão laminar, em que ocorre um escoamento difuso das águas pela superfície, removendo as camadas superficiais e mais férteis do solo. Não havendo uma contenção desse processo, progride-se a um ravinamento (ou erosão em ravinas), o qual caracteriza-se pelo escoamento concentrado das águas pluviais, aprofundando seu canal e ficando assim bem demarcado seu trajeto no solo. Posteriormente ao ravinamento, inicia-se o último estágio da erosão pluvial, a voçoroca. Trata-se de um ravinamento de maiores proporções e profundidade, onde a força das águas escavam até o limite máximo, ou seja, retiram o solo desde as camadas superficiais até o nível freático, ficando exposto no ponto mais baixo da voçoroca, e que por muitas vezes confunde-se com um manancial ou córrego.

Suas principais causas se dão, além da ocorrência de tais processos, pelo desmatamento das vegetações ripárias (vegetação próxima a corpos d'água) e pelo tipo de uso, seja ele para a pecuária e/ou para a agricultura. Todavia, Guerra (2004) aponta que o crescimento populacional e conseqüentemente a expansão territorial urbana, juntamente com a mineração e o aterramento de resíduos sólidos são fatores relevantemente significativos para o atenuamento dos processos erosivos.

### **Impactos da canalização**

Ao longo da história humana, tem-se o conhecimento de que os processos de aglomeração e ocupação territorial deram-se mais efetivamente em regiões próximas à cursos d'água, visando um maior acesso ao recurso para consumo, irrigação e usos diversos. De forma inicial, após a ocupação de toda área possível no entorno do curso hidrico, fora encarado como saída para o escoamento de efluentes. Entretanto, devido ao elevado crescimento populacional do últimos séculos (XIX e XX) e aos exacerbados processos de expansão territorial urbana, os corpos d'água passaram a representar barreiras para o desenvolvimento urbano, sendo necessárias adaptações e obras de engenharia visando sua “adaptação” ao progresso expansivo.

Embora tais medidas aparentem ter caráter desenvolvimentista, Canholi (2014, p.16-17 ) afirma que:

Em contrapartida, os problemas de drenagem urbana nas grandes e médias cidades brasileiras que ainda experimentam grande expansão mostram-se calamitosos. [...] Enquanto nos países mais desenvolvidos a ênfase nas questões de drenagem urbana concentra-se nos aspectos relativos à qualidade da água coletada, encontrando-se práticas ligadas ao controle das inundações em geral bastante adiantadas, no Brasil, o controle quantitativo das enchentes ainda é o

principal objetivo das ações.

A análise de tais soluções e iniciativas deve, portanto, ser pragmática e multidisciplinar, dados os consideráveis impactos não somente ambientais, mas também sociais, pois afetam diretamente as comunidades ligadas direta ou indiretamente à área.

## **METODOLOGIA**

Tomando por base que a água é um elemento essencial à vida e fundamental para a agricultura, iniciou-se primariamente um trabalho de sensibilização dos alunos quanto aos temas ambientais relacionados à preservação e ao uso consciente dos recursos hídricos. Para tanto, fora dividido em duas etapas: uma teórica realizada em sala, e outra prática com uma saída a campo.

Inicialmente na primeira etapa, foi desenvolvida através de aulas expositivas pelos graduandos em Geografia da UNESP Ourinhos e bolsistas do Núcleo de Ensino - Thiago Oliveira e Fábio Martins – quando foram apresentados os devidos temas aos alunos, preconizando uma introdução aos conceitos, e uma complementação dos conteúdos curriculares (já apresentados anteriormente pela professora da disciplina de Geografia), dentre os dias 27, 28 e 29 de março de 2017, durante as aulas da disciplina de Geografia, na sala audiovisual da escola utilizando televisor e datashow para ilustração dos temas.

Ainda nesta etapa, com o auxílio da cartilha, elaborada pelo Prof. Dr. Edson Luís Piroli, docente da UNESP Ourinhos, “Conhecendo e cuidando da Bacia Hidrográfica do Rio Pardo”, elaborada no ano de 2011 com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) e do Fundo de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), explorou-se os referidos conceitos articuladores.

Ocorrida no dia 02 de junho de 2017, a segunda etapa concretizou-se por meio do estudo in loco, momento em que foram visitados pontos estratégicos que possibilitaram uma análise do entorno da escola, envolvendo análise dos corpos hídricos do bairro (Figura 1). Participaram a professora da disciplina de Geografia, a professora coordenadora da E.E. Josepha Cubas da Silva; a coordenadora do Núcleo de Ensino da UNESP de Ourinhos - Márcia Cristina de Oliveira Mello; o graduando em Geografia pela UNESP Ourinhos, Fábio Martins, pais e os alunos da escola. Foram utilizadas também faixas e cartazes confeccionados pelos próprios alunos com mensagens de sensibilização ambiental.

Durante o campo partindo em direção ao primeiro ponto – deságue de um dos afluentes do Furnas – foram lembrados e analisados in loco os conceitos trabalhados na primeira etapa, além da observação de outros fatores como: a vegetação no entorno da área, a periculosidade da calha canalizada à população que transita pela área, o índice de assoreamento do canal, a quantia de lixo depositado no canal e seu entorno

e, a qualidade da água e as diferentes tonalidades antes e depois de seu deságue com o principal curso do córrego Furnas.

Caminhando a montante, no segundo ponto fora analisada a qualidade ambiental do entorno como: as matas ciliares, o uso e ocupação das margens do córrego, a presença de vegetação exótica e invasora, além do descarte de resíduos nas margens. Foram observados bancos de sedimento no canal do córrego, oriundos dos processos erosivos ocorridos a montante do córrego, resultando em tais pontos de assoreamento.

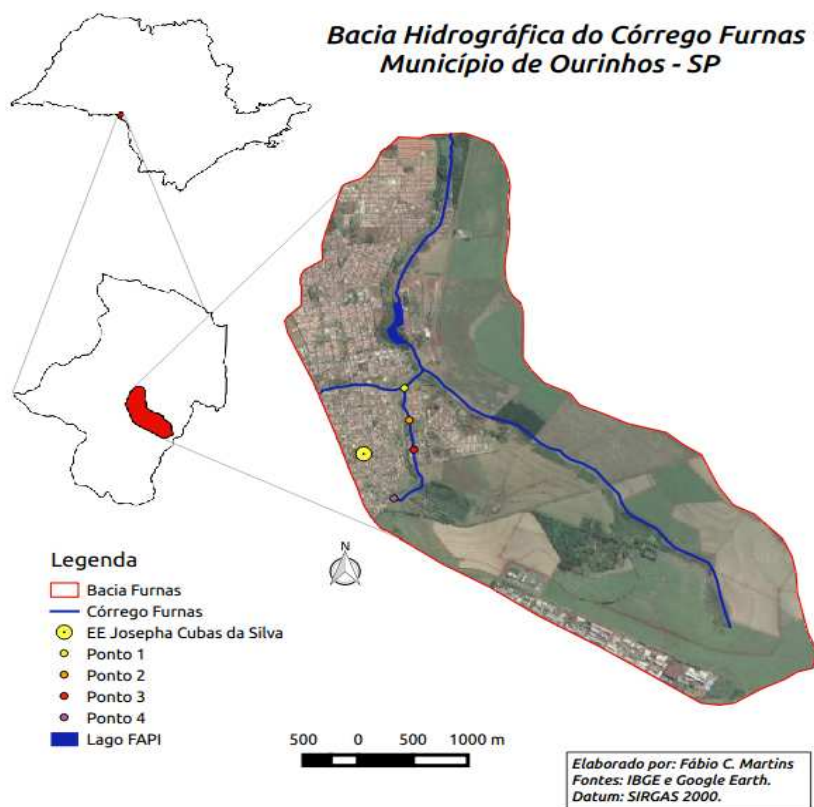


Figura 1 – Representação da bacia hidrográfica do córrego Furnas, sua localização no município de Ourinhos - SP, seus afluentes, o trajeto realizado e os pontos de parada para análise e discussão.

Elaboração: Fábio C. Martins, 2017.

No ponto 3, também a montante do córrego Furnas - onde se inicia a obra de canalização - fora notada a presença de vegetação nativa na porção de solo que antecede o concreto do canal, bem como uma menor velocidade na vazão do curso nessa porção. Entretanto na porção seguinte, essa velocidade se atenua, o que fomentou a discussão sobre a força que o curso pode adquirir numa determinada chuva mais intensa. Para tal exemplificação, os dois casos de óbito ocorridos em dias de chuva forte, com extravasamentos ocorridos em 2014 e 2015 nos córregos Christone e Monjolinho, respectivamente. Observou-se também diferentes usos no entorno da área, como: residências em áreas de proteção permanente, armazenamento de equinos e cultivo de hortaliças.

Antes mesmo de chegar ao ponto 4 já observara-se como de fato seria o curso natural do córrego sem estar canalizado, entretanto não fora possível acessar tais

áreas por tratarem-se de propriedades privadas. Porém, chegando ao ponto 4 onde se encontra uma das nascentes que formam o córrego das Furnas (Carta Topográfica de Ourinhos folha SF-22-Z-A-VI-3; IBGE, 1973), fora cedido acesso pelo proprietário à área de afloramento onde evidencialmente se encontra essa nascente, mesmo se tratando de uma área privada. Relatara ele sobre o que os processos de canalização ocasionaram à sua área: diminuição do nível de água, e rebaixamento da nascente, o que lhe impedira de cultivar hortaliças.

Ao entorno da área, ocupada por construções domiciliares, notou-se os destroços de um muro que possivelmente tenha cedido devido ao solo bastante encharcado, principalmente em épocas chuvosas. O ponto trata-se de uma área de fundo de vale, de uma bacia hidrográfica com vertentes de contornos côncavos, o que favorece o escoamento das águas das chuvas (BLOOM, 1970 apud CASSETI, 2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou uma troca singular de informações, não somente entre graduandos e alunos, mas também envolvendo pais de alunos e demais integrantes da equipe da E.E. Josepha Cubas. Na primeira etapa, notou-se um conhecimento prévio dos alunos quanto aos assuntos apresentados - uma vez já introduzidos na disciplina de Geografia – e um sutil desconhecimento sobre a presença de tais condições em seus bairros de origem. Ficara exposta a ínfima percepção dos alunos para com as paisagens vivenciadas cotidianamente, as intervenções estruturais no meio natural, e os impactos gerados pelas mesmas.

Já na segunda etapa, resgatando os conceitos da primeira, fora possível elucidá-los conforme o percurso. Através de olhares e análises amplas (gerais) em cada ponto visitado, observou-se cada componente de seu entorno, sua origem, interferências e impactos causados à área de influência e/ou ao curso.

Uma vez que o artigo 8º do Novo Código Florestal (lei nº 12.651) estipula que a intervenção ou a suspensão da vegetação nativa em APP's somente pode ocorrer em hipóteses de interesse social, de utilidade pública ou de baixo impacto ambiental, tais observações e conhecimentos despertaram a curiosidade nos alunos quanto à questão do não cumprimento da lei florestal; indagou-se o porquê de tais áreas – apesar de serem de extrema importância para a vida de um curso d'água e protegidas por lei – serem ocupadas livremente, e os principais motivos da canalização do córrego, se existiriam e quais seriam seus reais e efetivos benefícios ao curso e à população.

## REFERÊNCIAS

BARRELLA, W.; PETRERE JR., M.; SMITH, W. S.; MONTAG, L. F. A. As relações entre as matas ciliares os rios e os peixes. In: RODRIGUES, R.R.; LEITÃO FILHO; H.F. **Matas ciliares: conservação e recuperação**. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BORTOLOZZI, A; PEREZ FILHO, A. Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia.



**Cadernos de pesquisa**, v. 109, p. 145-171, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a07>>. Acesso em: 20 jul.2017.

BRASIL, Lei Federal nº 12.651 de 25 de maio de 2012. **Código Florestal**. Congresso Nacional, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

\_\_\_\_\_, Lei Federal nº 9.433 de 8 de janeiro de 1997. Política Nacional de Recursos Hídricos. Congresso Nacional, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. v. 9. Brasília, 1997a. 128p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 21 jul.2017.

CANHOLI, A. P. **Drenagem urbana e controle de enchentes**. 2. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2014.

CUBA, M. A. Educação ambiental nas escolas. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/eecom/article/viewFile/403/259>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Nova fronteira, 1986.

GUERRA, A. J. T.; MENDONÇA, J. K. S. Erosão dos solos e a questão ambiental. In: VITTE, A. C.; GUERRA, A. J. T. **Reflexões sobre a geografia física no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 225-256.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, n. 3, p. 189-205, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MELO, C. I. P.; CARVALHO, J. C.; CAMARGOS, L. M. M; FILGUEIRAS, J. A. R. **Glossário de Termos Relacionados à Gestão de Recursos Hídricos**. Instituto Mineiro de Gestão das Águas – Igam. 2008. Disponível em: <[http://www.em.ufop.br/ceamb/petamb/cariboost\\_files/glossario\\_20recursos\\_20hidricos.pdf](http://www.em.ufop.br/ceamb/petamb/cariboost_files/glossario_20recursos_20hidricos.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MELLO, M. C. O. Projetos de ensino em Geografia e a necessária articulação com a Educação ambiental nas escolas. In: RISSO, L. C. **Ensino de Geografia e Educação ambiental: relatos de experiências**. Ourinhos: UNESP Campus Experimental de Ourinhos, 2013, v.1, p. 27-44.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo; Brasiliense; 2001.

SCHNEIDER, E. Gestão ambiental municipal: preservação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: **Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. São Paulo, 2000. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2000\\_E0137.PDF](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2000_E0137.PDF)>. Acesso em: 22 jul. 2017.

TUNDISI, J. G. **Água no século XXI: enfrentando a escassez**. São Carlos: Rima, 2003.

\_\_\_\_\_, **Novas perspectivas para a gestão de recursos hídricos**. Revista USP, São Paulo, n.70, p. 24-35, junho/agosto 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13529/15347>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

## DOM VITAL E A QUESTÃO RELIGIOSA NO SEGUNDO REINADO

**Rodrigo Dantas de Medeiros**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP  
Araraquara – Estado de São Paulo

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar a biografia do bispo Vital Maria Gonçalves de Oliveira, Dom Vital, cujo nome de batismo era Antônio Gonçalves de Oliveira Júnior (Pedras de Fogo, 27 de novembro de 1844 - Paris, 4 de julho de 1878) sua trajetória intelectual e política, bem como a influência do ultramontanismo em sua formação, seu caminho até assumir a diocese de Olinda, chegando à Questão Religiosa, que envolveu a Igreja Católica, o Império brasileiro e a maçonaria, nos anos de 1872 a 1876, num levante dos bispos católicos, liderados por Dom Vital, contra a maçonaria e o pensamento regalista e liberal do Visconde do Rio Branco e do Imperador Dom Pedro II, chefe do Padroado no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dom Vital. Questão Religiosa. Igreja Católica. Ultramontanismo. Maçonaria.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to analyze the biography of Bishop Vital Maria Gonçalves de Oliveira, Dom Vital, whose baptismal name was Antônio Gonçalves de Oliveira Júnior (Pedras de Fogo, November

27, 1844 - Paris, July 4, 1878) his intellectual and political trajectory, as well as the influence of the ultramontanism in its formation, its way until assuming the diocese of Olinda, arriving at the Religious Question, that involved the Catholic Church, the Brazilian Empire and Freemasonry, in years from 1872 to 1876, in an uprising of the Catholic bishops, led by Dom Vital, against Freemasonry and the liberal and regalist thinking of the Viscount of Rio Branco and of the Emperor Dom Pedro II, head of the Padroado in Brazil.

**KEYWORDS:** Dom Vital. Religious Question. Catholic Church. Ultramontanism. Freemasonry.

### 1 | INTRODUÇÃO

A trajetória de Dom Vital Maria Gonçalves de Oliveira (1844-1878), ficou intimamente ligada aos acontecimentos ocorridos com a Questão Religiosa (1872-1876), movimento que envolveu a Igreja Católica, o Império brasileiro e a maçonaria durante o Segundo Reinado. As raízes de tal conflito passam pela compreensão da formação do Padroado no Brasil, cabendo ao Imperador a administração da Igreja no Brasil. Márcio Moreira Alves (1979) comenta que em 126 anos o Brasil contava com apenas uma diocese, a da Bahia, e somente em 1676 foram criadas as dioceses de Olinda, do Rio de

Janeiro e de São Luís. Na época da independência, em 1822, existiam 7 dioceses no Brasil, das quais duas eram diretamente dependentes do arcebispado de Lisboa, sendo raras também as paróquias, que eram de manutenção e responsabilidade do Estado. Em um país de proporções continentais, com o Padroado nas mãos do Imperador, ter apenas 12 dioceses até 1889 só demonstra que a religiosidade ficava em segundo plano na administração do Império, onde os membros eclesiásticos da Igreja ficavam reduzidos ao papel de funcionários públicos; e nessa condição que Dom Vital seria julgado (MATOS, 2002).

Podemos mais claramente observar essa defasagem do número de dioceses, comparando a situação da Igreja no Brasil com outro país com quase o mesmo tamanho territorial, os Estados Unidos da América, mas com uma diferença marcante: os Estados Unidos eram uma nação onde a grande maioria dos habitantes eram protestantes. Em 1852, haviam 39 dioceses nos Estados Unidos da América (6 das quais arcebispados); em 1870, serão 51 dioceses (DANIEL-ROPS, 2003). É intrigante um país como os Estados Unidos da América - onde existia a total separação da Igreja com o Estado -, possuir 51 dioceses em 1870 contra 12 dioceses brasileiras. O Brasil tinha o catolicismo como religião de Estado, e o Imperador como o seu padroeiro.

Assim, em meio a tais questionamentos, surgiu um movimento chamado de ultramontano, que defendia maior aproximação com a Santa Sé e com as diretrizes dos concílios de Trento (1545-1563) e posteriormente, o Concílio Vaticano I (1869-1870), e propunham uma Igreja alinhada com o Sumo Pontífice, condenando os erros do modernismo, preocupando-se também com a doutrina, a tradição e disciplina. Eis que, anunciando a tormenta que surgiria, desponta a figura de Dom Vital, bispo de Olinda.

## 2 | O PADROADO

Com a fragmentação do Império Romano, a Europa, posteriormente, se uniu sob o conceito da Cristandade, influenciando de sobremaneira a formação do povo português. Riolando Azzi (1979) comenta que houve a transferência dessa noção para as novas terras que estavam sendo conquistadas pelo projeto expansionista lusitano. A Coroa portuguesa estava intimamente ligada com a Santa Sé, que anuía com as suas explorações, desde que os portugueses levassem o Evangelho por onde chegassem. Duas bulas foram fundamentais para as pretensões portuguesas, como a *Aeterni Regis* de 21 de junho de 1481 editada pelo papa Sixto IV, onde reafirmava aquilo que os papas precedentes tinham concedido com relação à jurisdição temporal da Coroa de Portugal, bem como a jurisdição espiritual da Ordem de Cristo, e a *Praeclarae Devotionis*, de 3 de novembro de 1514, enviada por Leão X ao rei Dom Manoel, confirmando não somente a jurisdição eclesiástica anteriormente conferida à Coroa, mas também a estendendo a qualquer outra região (AZZI, 1979). A Santa Sé concedia plenos poderes ao monarca português para atuar nos assuntos eclesiásticos como

Grão-Mestre da Ordem de Cristo, autorizando toda a organização da Igreja nas novas terras conquistadas, sob as ordens e jurisdição do rei lusitano. A questão do Padroado assim estava posta em toda extensão do império português. Segundo Sérgio Buarque de Hollanda (2004):

A Igreja transformara-se, por esse modo, em simples braço do poder secular, em um departamento da administração leiga ou, conforme dizia o padre Júlio Maria, em um *instrumentum regni*. (HOLLANDA, 2004, p.141)

Com a Independência do Brasil frente à metrópole portuguesa, como ficariam os poderes do Padroado, que eram pertencentes à coroa portuguesa e possuidora do grão-mestrado da Ordem de Cristo? Como demonstra Henrique Cristiano José Matos (2002), logo que foi proclamada a Independência, o monsenhor Francisco Correia Vidigal foi enviado à Roma para um período de complexas negociações. De fato, após mais de um ano, a Santa Sé reconheceu a Independência brasileira, criando uma nunciatura e uma bula pontifícia que diziam respeito aos direitos referentes aos poderes do Padroado.

O trabalho do monsenhor Francisco Correia Vidigal resultou na resposta do Papa Leão XII com a Bula *Praeclara Portugalliae*, de 27 de maio de 1827, que criava no Império do Brasil, a Ordem de Cristo, tornando o Imperador seu grão-mestre perpétuo, e com isso, diversos direitos sobre a Igreja, tal como a antiga concessão pontifícia dada aos reis de Portugal (MATOS, 2002).

De fato, a própria Constituição do Império, outorgada pelo Imperador Dom Pedro I em 1824, já trazia o Catolicismo como a Religião do Império, fato que deixava claro em seu artigo 5º. Esse posicionamento das autoridades seculares brasileiras indicava como era a relação entre Igreja-Estado, onde se calavam cada vez mais as vozes vindas de Roma, e a Igreja era tratada como um simples braço do Império, sendo totalmente submissa aos interesses do governo imperial. A Igreja Católica acabava sendo vista mais como uma “Igreja Brasileira”, o que foi ocasionando inúmeros atritos entre a comunidade eclesial e o poder secular, chegando ao ponto do grande conflito que foi a Questão Religiosa, já no Segundo Reinado. E para uma boa compreensão de tal embate, necessário compreender a origem do ultramontanismo, movimento que fundamentou as atuações de Dom Vital.

### 3 | ORIGENS DO ULTRAMONTANISMO

Em meados do século XVIII, grande parte do clero francês aderiu à ideologia liberal, distanciando-se das diretrizes que vinham do Vaticano, passando tais clérigos a se chamarem ‘galicanos’, seguindo a tradição do povo francês e sua adesão à política estabelecida pelo governo francês (AZZI, 1994). Em contrapartida, diversos clérigos da França mantiveram a obediência ao Sumo Pontífice, fazendo surgir o ultramontanismo, pois, do ponto de vista francês, Roma ficava além dos alpes, *ultra-*

*montes*. Assim, os que se submetiam à Santa Sé e ao Papa, e não aos ditames dos governantes locais, eram tidos como ultramontanos.

[...] o ultramontanismo passou a ser o termo de referência para os católicos dos diversos países, cuja preocupação básica era a fidelidade às diretrizes romanas, mesmo afastando-se dos interesses e culturais de suas respectivas pátrias. O movimento restaurador católico, surgido nos primórdios do século XIX, afirmava que a Revolução Francesa, com suas pretensões de descristianizar o país, havia gerado a anarquia republicana e posteriormente a tirania napoleônica. A solução apresentada era a reafirmação do poder espiritual da Igreja sobre o mundo. Os ultramontanos defendiam a primazia da autoridade espiritual sobre o poder político, a primazia da fé sobre a ciência, bem como a incompatibilidade da Igreja com a sociedade moderna laicizada. No Brasil o movimento ultramontano tomou impulso a partir de meados do século XIX. Expressivas figuras do ultramontanismo foram D. Antônio de Macedo Costa, bispo do Pará, e D. Vital de Oliveira, bispo de Pernambuco, fiéis cumpridores das orientações pontifícias mesmo entrando em choque contra a autoridade do governo imperial. (AZZI, 1994, p.7-8)

Dom Vital, por sua formação francesa e posição intelectual, despontava como figura expressiva do ultramontanismo no Brasil. Mas fundamental se aprofundar nas suas origens, como uma reação à Revolução Francesa, tendo como seu principal precursor Joseph de Maistre (1753-1821) saboiano e um dos principais críticos da Revolução Francesa, e de toda cultura revolucionária. Para De Maistre, a autoridade do rei, do governante, deveria se submeter a uma autoridade mais alta: a autoridade de Deus, e conseqüentemente, a do Vigário de Cristo na Terra, daí explanar uma sociedade totalmente teocrática em seu livro *Du Pape* (1819), expondo que o Sumo Pontífice deveria ser o chefe incontestado, o árbitro supremo e assim, o guia de todos os povos e de todos os soberanos (DANIEL-ROPS, 2003). Nesse sentido, expõe Joseph de Maistre:

A consciência esclarecida e a boa-fé não podem duvidar de que tenha sido o cristianismo que formou a monarquia europeia, maravilha muito pouco admirada. Mas sem o Papa, não há verdadeiro cristianismo; sem o Papa, a instituição divina perde sua força, seu caráter divino e sua virtude de converter; sem o Papa, não passa ele de um sistema, uma crença humana, incapaz de entrar nos corações e de modificá-los para tornar o homem suscetível de um mais alto grau de ciência, de moral e de civilização. Toda soberania cuja frente não foi tocada pelo dedo eficaz do grande Pontífice, permanecerá sempre inferior às outras, tanto no que se refere à duração dos seus reinos, como na qualidade (caractere) da sua dignidade e nas formas de seu governo. (DE MAISTRE, apud, LARA, 1988 p.49)

As colocações sobre o poder proveniente de Roma, em consonância com colocações de Joseph de Maistre, marcarão os escritos de Dom Vital:

Prometendo Jesus Cristo esta assistência unicamente aos Apóstolos e seus sucessores, isto é, a todos os Bispos do mundo Católico, pois fala aos Apóstolos em quanto hão de viver até o fim dos tempos; o que certamente só podem fazer na pessoa de seus sucessores; e não prometendo-a mais a ninguém, está claro que a sua vontade é que a autoridade da Igreja seja a maior e a mais independente de todas as autoridades da terra. A maior, porque só ela se estende a todos os

homens, só ela é para o maior bem dos homens, só ela é assistida do espírito de verdade. A mais independente, porque assim a fez o livre arbítrio do Supremo Senhor de tudo criado, assim o mostra a sua Constituição intrínseca, assim o exige o seu fim último. (OLIVEIRA, 1873, p.92)

Deveras, a partir de 1860, o pensamento católico no Brasil começa a estar intimamente ligado ao emitido pela Santa Sé, em consequência da romanização da Igreja, fazendo com que os bispos trocassem a ênfase na defesa do trono pela clara fidelidade ao Sumo Pontífice. Com esse ultramontanismo, a base de sustentação da Igreja deixa de ser a Corte imperial, dando lugar à Cúria romana (AZZI, 1992).

#### 4 | FREI VITAL

Dom Frei Vital Maria Gonçalves de Oliveira, nasceu em Pedras de Fogo em Pernambuco, em 27 de novembro de 1844, chamando-se Antonio. Aos nove anos estava matriculado no Colégio do Benfica, no Recife, sendo um aluno exemplar. E foi nesse Recife que o jovem Antonio conheceu a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos. Já tinha a convicção da vida que queria, e não hesitou, entrando aos 15 anos no Seminário, iniciando os estudos de filosofia, e se destacando pela vida exemplar. No dia 16 de dezembro de 1860, Dom João Marques Perdigão, Bispo de Olinda, dava-lhe a veste talar e a tonsura na capela de seu Palácio. Tão jovem e em uma cerimônia quase secreta, o jovem se dirigia ao Bispo e expunha suas aspirações, e despertou a admiração dos colegas, ao aparecer vestido de batina. Comenta Olivola que “Dona Antônia, sua mãe, chamava-o ‘o homem de espanto’, querendo dizer homem de resolução pronta e decidida, e coragem máscula, de atitude forte e imprevista, marcas que o acompanharão por toda sua vida (OLIVOLA, 1937).

Terminando o curso de filosofia, embarcava em 1 de outubro de 1862, aos 18 anos, para a França, onde aprimoraria e completaria sua formação no Seminário de São Sulpício em Paris, vindo a vestir o hábito religioso em 1863, já assumindo seu novo nome: Frei Vital Maria de Pernambuco. Concluído o curso de Teologia Dogmática, no dia 2 de agosto de 1868, na Igreja da Imaculada Conceição de Matabieau, foi-lhe conferido o presbiterato, e logo foi enviado pelos seus superiores para São Paulo, no Brasil, onde deveria ensinar no Seminário, e também para fortalecer sua saúde, que havia se fragilizado muito com as intempéries a que ficou sujeito na França. Chegando ao Brasil, sua já fragilizada saúde não permitiu que assumisse diretamente seu posto em São Paulo, passando um período com sua família em Recife, procurando se recuperar. Chegou a São Paulo somente em 3 de abril de 1869, ainda em grande abatimento, mas veio a se recuperar com o tempo, pelo clima ameno em que vivia. De fato, sua saúde em nada melhorou, levando os Frades de São Paulo a indagarem se lhes tinham enviado um professor para auxiliá-los ou um moribundo (OLIVOLA, 1937). Em maio de 1871, Frei Vital recebeu uma comunicação que mudaria definitivamente o rumo de sua vida. O Ministro do Interior, Dr. João Alfredo Correia de Oliveira, assim



**Ihe escrevia:**

Sua Majestade o Imperador. Tendo em vista as virtudes e o mérito reunidos na pessoa de V. S. decidimos, por decreto de 21 do corrente, nomear-vos bispo da diocese de Olinda, vaga pela morte de D. Francisco Cardoso Aires. Fazendo-vos esta comunicação, esperamos uma pronta resposta, afim de podermos expedir em tempo oportuno pelo ministério do Interior a carta de apresentação. Deus guarde a V. S., etc.” “A Frei Vital Maria de Pernambuco. Bispo eleito da diocese de Olinda. (OLIVOLA, 1937, p. 53)

**Frei Vital nunca esperava tal nomeação, pois, como frei capuchinho, procurava viver uma vida de retidão e pobreza.**

Voltando a si, depois de alguns momentos de pasmo, Frei Vital Maria, como bom religioso, foi ter com o seu Superior Frei Eugênio de Rumilly. Este opinou pela aceitação. O Revmo. Frei Caetano de Messina, um dos melhores conselheiros de Frei Vital, foi do mesmo parecer. A confirmação do Papa tardava, devido a sua mocidade. A conselho do Exmo. Internúncio, Frei Vital, além de escrever ao Revmo. P. Geral, escreveu uma carta ao Sumo Pontífice com toda a simplicidade dum filho que recorre a seu pai. É um grande ato de humildade, de obediência, de fé, de obséquio e de amor ilimitado ao Vigário de Jesus Cristo, e lhe pede que o livre do ônus do Episcopado, deixando-o como simples frade Menor. Essa carta teria efeito contrário. O Papa afastou toda e qualquer dúvida de consideração humana e no primeiro consistório de 22 de dezembro de 1871 preconizava-o Bispo de Olinda [...]. (OLIVOLA, 1937, p.54)

**Foi sagrado Bispo a 17 de março de 1872 na catedral de São Paulo aos 27 anos, sendo o bispo sagrante, na vacância da Sé Paulistana, o Bispo do Rio de Janeiro, Dom Pedro Maria de Lacerda. Escreve para seus diocesanos ainda em São Paulo, os exortando a caridade e invocando os erros do modernismo, que iriam marcar o pontificado de Pio IX:**

Descreve os erros modernos, as rebeldias e a indiferença e corrupção dos costumes que embaraçam os trabalhos do Clero, mas espera que a caridade vença e torne fácil o cumprimento da sua missão divina, como os Apóstolos venceram e transformaram o mundo. (OLIVOLA, 1937, p. 61).

**Dom Frei Vital viaja para Pernambuco pelo vapor Ceará, aportando no Recife dia 22 de março, às 8 horas da manhã, sendo acolhido pelas autoridades civis, militares e religiosas. No dia de sua posse, a cidade de Olinda estava em intensa festa para acolher o novo bispo, que além de tudo, era pernambucano. Logo após todos os festejos de posse, o novo bispo foi conduzido para o Palácio da Soledade, residência episcopal. Imediatamente quis que a sua nova moradia fosse preparada da forma mais simples possível, chegando às características de pobreza convenientes a um bispo franciscano. Na plena austeridade da sua vida íntima, dispensou a cama e dormia em uma simples esteira. Recusou logo todos os escravos que estavam postos ao seu serviço, pois declarava que todos os cristãos são iguais diante de Deus, assim,**

nenhum dos filhos do Bispo seriam tratados como escravos. (OLIVOLA, 1937).

Dom Frei Vital dormia poucas horas, e no meio da noite sempre era visto em profunda oração na capela a receber tanto ricos e pobres em sua residência, ou seja, todos que desejassem lhe falar.

Até o dia 21 de novembro, Dom Frei Vital nada fez ou disse publicamente, ficando alheio a certos acontecimentos que estavam circulando pela cidade, e preocupando-se apenas a organizar internamente a Diocese. Olinda tinha apenas o Seminário Maior. No Seminário Teológico fez mudanças ao nomear professores e os fiscalizar de perto. Dom Vital procurava, pois, agir em todas as direções. Fundou a Associação Brasileira Ortodoxa e cuidou da “boa imprensa” para opor um dique à imprensa sectária.

Ele deu vida ao jornal A União redigido pelo Dr. José Soriano desde 7 de agosto de 1872 até a libertação de Dom Frei Vital. Este jornal e os moços que nele escreviam, fortes, corajosos, representaram um papel saliente nos debates da Questão Religiosa, explicando os atos do Prelado, refutando os erros dos sectários, publicando tudo quanto auxiliava a Religião, e as cartas pastorais do Prelado em particular. (OLIVOLA, 1937, p.71).

## 5 | A QUESTÃO RELIGIOSA E SEUS PRECEDENTES

Dom Vital teve a grande parte de sua formação intelectual e religiosa na França, que estava sendo governada pelo último imperador francês, Napoleão III (1808-1873). O jovem pernambucano compreende a fervilhante situação política e religiosa em que vivia a Europa naquela segunda metade do século XIX, reverberando ainda as ondas provocadas pela ânsia revolucionária do final do século XVIII, e tais embates irão forjar o seu caráter, colocando-o como um soldado em um dos campos de batalha. O jovem noviço escolhe a defesa da Igreja, e do Sumo Pontífice, ou seja, o Papa Pio IX, que governou a Igreja entre 1846 até a sua morte, em 1878, e que convocou o Concílio Vaticano I (1869-1870), dirigindo a reação da Igreja Católica perante as mudanças da época. Dom Vital percebeu que, particularmente, em países como a Inglaterra, França, Alemanha e Itália havia um acentuado combate contra a Igreja. Deveras, o pontificado de Pio IX e seu impulso antiliberal irá provocar uma verdadeira tomada de posição contra as forças anticlericais presentes em tais países, que ainda assim, consumaram a unificação italiana por um avanço revolucionário, a queda dos Estados Pontifícios, o aprisionamento do Papa dentro dos muros do Vaticano e o fim do poder temporal do Sumo Pontífice. Comenta João Camilo de Oliveira Torres:

A imagem da Igreja Católica, no quartel derradeiro do Século XIX, era o mais melancólico possível: prestes a desaparecer, voltava às catacumbas romanas de onde havia saído. O Papa, seguido de seus fiéis amigos, grupo sem poder, voltava ao ponto de partida. E por todo o mundo, os que estavam dispostos a lutar adotavam uma única fórmula – morrer de pé, sem abandonar a doutrina, “morrer devagar” como D. Sebastião... Convencidos de que nenhuma esperança mais havia, para eles e para o mundo, repetiam S. Paulo e aceitavam a morte resignadamente. Tinham feito o possível...o problema era guardar a Fé e enfrentar dignamente a

E Frei Vital acompanhou o Papa nesse chamado para a última batalha. Encontrava-se na Europa e acompanhou as convulsões intestinas que viviam os estados europeus. Conforme o bispo de Olinda, havia toda uma campanha, ou mesmo uma guerra contra a Religião, a monarquia e a ordem social em diversas partes do mundo, que, para ele, eram comandados pela maçonaria, o liberalismo e a internacional, e que agiriam, ou por conivência, ou por fraqueza mesmo dos próprios governos (OLIVEIRA, 1873). Para ele, tais inimigos compreendiam bem que não havia meio mais fácil de derrotar a ordem social e a monarquia do que tirar-lhes o apoio da Igreja, daí promoverem o conflito entre o Estado e a Igreja, tendo como exemplo, os incêndios, assassinatos, carnificinas e hecatombes promovidos pela internacional e que consumiram Paris, em 1871. (OLIVEIRA,1873).

De fato, tais situações iriam provocar também uma reação no Brasil, uma “reação católica”, contra o abandono às teses tradicionais da Igreja e ao vazio intelectual e religioso em que estava mergulhada a Igreja em terras brasileiras. (MACEDO,1977). Tal situação fazia jus a todo um movimento que marcaria a civilização ocidental. E esse movimento de renovação da vida religiosa no Brasil durante o século XIX, embora tendo suas peculiaridades, insere-se em um movimento eclesial de grande vulto que movimenta todo o Orbe Católico. (LARA, 1988, p.28). Os bispos assim cerram trincheira ao lado do Sumo Pontífice, proclamando, em uníssono com a Igreja, a unidade eclesiástica, indiferente aos ditames dos Estados Nacionais. Daí a necessidade da formação de um clero livre das amarras políticas e das causas e interesses puramente nacionais e liberais, como presente na primeira metade do século XIX. (LARA, 1988). Dom Vital Maria Gonçalves de Oliveira regressa ao Brasil em meio a esta retomada do pensamento católico e toda a tradição ligada às diretrizes estabelecidas pelo Concílio de Trento bem como do pensamento tomista, além do resgate do clero do vazio intelectual e espiritual a que estava submetido. Dom Vital vai aplicar essas mudanças em sua diocese, logo que toma posse, e assim explicita sua unidade com o mundo católico, que se unia em torno do velho papa Pio IX para enfrentar o mundo e suas acusações e erros. De fato, a situação foi se definindo quando os poderes presentes, - a Religião, o Estado, e a maçonaria-, observavam certas ofensivas de ambos os lados, naquilo que achavam de seu interesse único, apesar das delimitações serem precárias e até elásticas. Comenta Flávio Guerra que também a maçonaria, no cenário político em fins de 1871, apresentava dois Grandes Orientes que iriam ser cruciais nos litígios que iriam ocorrer:

[...] o do vale dos Beneditinos, reconhecido pela franco-maçonaria e do vale do Lavradio, da Maçonaria italiana. Deste Oriente o que mais pesava na ojeriza eclesiástica era justamente o último, que conseguira derrotar o poder temporal, restringindo o papado aos muros do Vaticano, e que, por sua vez, era o de maior influência nacional, tendo como seu grão-mestre no Brasil, o sr. José Maria da

Silva Paranhos, Visconde do Rio Branco e presidente do Conselho de Ministros. Não era deste modo sem fundamento que a crônica do tempo chamasse mais incisivamente o Oriente do Lavradio de Maçonaria Imperial. (GUERRA, 1952, p.46)

Importante, pois, frisar o fato que desencadeou toda a Questão Religiosa. No dia 2 de março de 1872 foi organizada festa em homenagem ao senhor José Maria da Silva Paranhos, Visconde do Rio Branco. Recentemente, Rio Branco havia sido eleito presidente do Conselho e Ministro da Fazenda do Império, e também obtido o grau supremo de Grão-mestre do Grande Oriente do Vale do Lavradio no Rio de Janeiro. Aquela festa da maçonaria contou com a presença do padre José Luís de Almeida Martins, que pronunciou um discurso no melhor estilo maçônico.

O padre foi repreendido pelo bispo do Rio de Janeiro, Dom Pedro Maria de Lacerda, ordenando que se afastasse da maçonaria, conforme estabeleciam as normas da Igreja, mas que não foram recebidas pelo beneplácito imperial, porém eram as ordens de Roma, que condenava explicitamente qualquer católico de frequentar as lojas maçônicas. Indiferente aos apelos de seu bispo, o padre fez questão de publicar em diversos jornais o seu discurso. Insistindo em sua desobediência, Dom Lacerda suspendia todas as ordens sacras do padre, fazendo com que a maçonaria se sentisse intimamente ofendida, principalmente o próprio Visconde do Rio Branco (VACARIA, 1957). Tal situação provocou a união das lojas maçônicas contra o episcopado nacional, sobretudo através da imprensa, fato que ficou claro nas publicações do Boletim do Grande Oriente, particularmente, a ata da Sessão Extraordinária, nº. 686, de 16 de abril de 1872, presidida pelo próprio Visconde do Rio Branco, que autorizava a publicação pela imprensa de artigos que tinham por fim fazer a defesa da maçonaria frente ao ataque contra ela dirigida pelo bispo Dom Lacerda, ou seja, o ato de suspensão do exercício do púlpito e do confessionário sofrido pelo 'irmão' Padre José Luiz de Almeida Martins, em razão de pertencer à Ordem. Segundo Artur de Vacaria, a campanha nos jornais logo começou:

Os jornais devotos das lojas abriram suas folhas a artigos injuriosos e ímpios, declarando-se abertamente "órgãos da maçonaria". [...] Em todos corriam torrentes de injúrias, de calúnias, de blasfêmias e de heresias contra os bispos, contra o Papa, contra a Igreja, contra São Pedro, contra o Cristianismo...Essa foi a primeira resposta ao bispo do Rio pela mera suspensão dum sacerdote infiel. (VACARIA, 1957, p. 34).

Não obstante, a questão tomou tamanha proporção que transbordou os limites da Corte, invadindo os cantos mais longínquos do país, chegando, assim, também ao nordeste, onde foi de encontro ao recém-nomeado bispo de Olinda, Dom Frei Vital Maria. As armas estavam preparadas, e o jovem bispo já era considerado um homem perigoso, ultramontano, jesuíta e que por isso as pessoas de Pernambuco deveriam ser precavidas daquilo que as esperava (GUERRA, 1952).

Ao contrário de Dom Lacerda no Rio de Janeiro, que era considerado um homem

fraco perante os ataques, em Dom Vital encontraram exatamente o oposto dessa fraqueza. O jovem bispo olindense esse “homem de espanto” como era conhecido por sua mãe, não sucumbia perante os ataques, e assim, contra-atacava. Alguns dias antes de 29 de junho de 1872, Dom Vital tomou conhecimento de que os maçons mandariam celebrar missa solene em Recife, na Igreja de São Pedro, visando comemorar o aniversário de certa loja maçônica, e os sócios foram convidados com veemência pela imprensa para que comparecessem à missa. Neste ponto reside certa incoerência da maçonaria, pois os ataques rotineiros procuravam desmoralizar o clero e os dogmas católicos, e agora buscavam utilizar o mesmo clero e esses dogmas para comemorar uma data íntima. Daí duas questões podem se colocar: ou seriam totalmente incoerentes e a missa marcada era um “cisma de raciocínio” ou era uma frontal provocação ao episcopado local, como já havia sido na Corte. Dom Vital optou por essa segunda hipótese, e já deixando a prudência de lado, convocou o clero de sua diocese e deu instruções para que não fosse celebrada aquela missa ou qualquer outra com a mesma finalidade, nem que os padres assistissem qualquer cerimonial. E realmente a missa não foi celebrada.

Tal reação era totalmente inesperada pela maçonaria. Jamais um membro do episcopado teve tal reação aberta e direta. E com isso, aumentaram os seus ataques, fazendo com que o bispo de Olinda ficasse cada vez mais irritado. Dom Vital, que já despira o hábito religioso da passividade e da bondade que também faziam parte do seu temperamento, vestiu a armadura e foi para o combate. (GUERRA, 1952, p. 66).

Em meio a esses conflitos, havia um problema que envolvia diretamente as partes. As irmandades religiosas tinham ampla comunicação com as lojas maçônicas e muitos de seus membros eram maçons. Com respeito aos padres, Dom Vital atuou pronta e diretamente, afastando-os de compromissos e da convivência com a maçonaria, restando, pois, resolver o caso dos civis. Assim, redigiu instruções no dia 27 de dezembro ao vigário da paróquia Santo Antônio em Recife para que exortasse o Dr. Costa Ribeiro que era membro da irmandade do Santíssimo Sacramento e maçom venerável, para que abjurasse a maçonaria, por ser uma “seita condenada pela Igreja”, e caso não quisesse se retratar, que fosse imediatamente expulso da irmandade (GUERRA, 1952). Surpresos pela violência das declarações do bispo, os membros da irmandade não reconheceram as suas palavras, alegando que lhe faltava competência para agir como tal. Dom Vital não recuou. Com mais severidade a essa reação da irmandade, estendeu as mesmas instruções para as demais freguesias de sua diocese ao indicarem os seus membros maçons, dando quatro dias de resposta para renunciarem perante a maçonaria, e no caso de silêncio, aceitando como negativa (GUERRA, 1952). Tais medidas igualmente contribuiram para definir as rivalidades e precipitar os acontecimentos, seguindo por um caminho sem volta e sem recuo de ambas as partes.

Aos 5 de janeiro de 1873, sobre a Irmandade do Santíssimo Sacramento da Matriz de Santo Antônio, foi lançada a pena de interdição da mesma, somente

deixando de ter vigor caso houvesse retratação ou eliminação dos membros filiados à maçonaria. O mesmo aconteceu com a Irmandade do Divino Espírito Santo e várias outras posteriores. Isso levou a Dom Vital, tempo depois, escrever ao Papa, confessando que:

[...] antes mesmo da publicação oficial dos nomes dos maçons filiados às irmandades, feita pelas lojas, nós sabíamos, nós os bispos, que desgraçadamente já havia maçons no clero, e nas confrarias, nós igualmente os conhecíamos; mas nada podíamos fazer, em falta de documentos peremptórios para provar sua qualidade de maçons, na hipótese de que eles nos respondessem ser falsamente acusados pelo público de ser maçons. Gemíamos em silêncio diante do Senhor, vendo seu santuário pela impiedade, sem o poder remediar. (OLIVEIRA apud GUERRA, 1952, p. 69).

As repercussões pelos acontecimentos na diocese de Olinda não tardaram a chegar à capital do Império, pois Dom Vital se tratava de um funcionário público que devia total obediência ao Estado, mas, segundo o bispo, o poder estatal não deveria se intrometer em assuntos estritamente religiosos, como era o que estava acontecendo. Deveras, a questão que se colocava era uma rebeldia da Igreja contra o Estado através do direito dos bispos de exercerem a administração do funcionamento das irmandades religiosas. Para os regalistas, era tema estatal. Para a Igreja, por sua vez, uma questão puramente espiritual (MEDEIROS, 2018).

A população, ao ver-se sem a totalidade dos sagrados ofícios religiosos, começou a criar confusão. Boa parte dos fiéis ainda se mantinha firme e junto ao clero, mas, outra parte, revoltou-se e fez coro junto às demandas maçônicas. A ordem pública já estava se perturbando, o que provocou a reação do poder imperial, onde o Ministério da Justiça oficiou o presidente da Província, Comendador Henrique Pereira de Lucena sobre onde poderiam chegar tais perturbações da ordem (MEDEIROS, 2018). Dom Frei Vital, logo que chegou à Olinda soube preparar com cuidado um corpo de combate de religiosos dedicados, estrategicamente os colocando nas principais paróquias. Quando se iniciaram os litígios, todo o clero manteve-se fiel ao seu epíscopo, que já tinha afastado aqueles que eram suspeitos de alguma forma. Porém, vários incidentes começaram a acontecer. Em Recife, os motins se tornaram rotineiros. (GUERRA, 1952).

Apesar de tudo, Dom Frei Vital não transigia em seu combate à maçonaria, e continuava com os interditos contra as irmandades e confrarias religiosas, chegando ao ponto de praticamente paralisar o culto religioso em algumas cidades da diocese. É nesse campo de batalha, que se afigurava os embates entre a Religião e o Estado, que o Bispo de Olinda não titubeia em definir a quem deveria seguir em caso de conflito de interesses, ou seja, se o Papa ou o Imperador. Dom Vital se colocava ao lado do Pontífice, a quem atribui autoridade superior à do poder secular. Assim, expõe Dom Vital:



Os que não renunciaram aos princípios mais mezinhos da filosofia e da Religião sabem que a suprema autoridade espiritual – *coeteris paribus* – é superior à suprema autoridade temporal, como o espírito o é à maneira e o Céu à terra; sabem que os decretos dos Sumos Pontífices obrigam em consciência independentemente do cumpra-se dos reis e imperadores; porquanto a Pedro e aos seus sucessores, e não aos céares, disse Jesus Cristo: - ‘tudo quanto ligares sobre a terra, será ligado nos Céus’. (OLIVEIRA, apud MONTENEGRO, 1972, p.100)

Eis que a Questão Religiosa caminhava para sua conclusão. No dia 11 de novembro de 1873, Dom Vital recebeu os documentos do Ministério da Justiça contendo a denúncia dos seus atos contra as irmandades interditas. Aos 21 de novembro, o bispo respondia ao Supremo Tribunal da Justiça, em que negava a competência do mesmo em matéria espiritual. Não respondia aos requisitos e apelava ao “Tribunal do Bom Senso”. (VACARIA, 1957).

Contrariado, o Supremo Tribunal de Justiça publica a portaria de 22 de dezembro de 1873, decretando a prisão do bispo. O mandado de prisão definia que a autoridade judiciária e a Polícia deveriam tomar “as necessárias medidas para prevenir manifestações populares contra ou a favor do bispo”. Dom Vital ouviu tudo o que o juiz tinha a dizer, mas negou-se a obedecer a não ser pela força, pois as imunidades eclesiásticas lhe garantiam a liberdade na questão. O juiz se sentiu embaraçado, mandando pedir ao chefe de Polícia o auxílio de dois oficiais e demais agentes. Enquanto esperava, Dom Vital subiu aos seus aposentos e:

[...] certo do que lhe havia de suceder, escreveu duas cartas, nomeando, na primeira, três governadores para a diocese, devendo suceder-se mutuamente em caso de impedimento ou morte. Na segunda, formulava um veemente protesto contra a ordem de prisão. Depois disso retirava-se à capela para rezar. Uma hora depois chegava a força requisitada. Vital apresentou-se em paramentos pontificais com mitra e báculo. Leu sua carta de protesto contra o decreto de prisão que violava as imunidades eclesiásticas. Depois disto encaminhava-se, assim paramentado, disposto a ir a pé até a prisão. Mas o juiz, receando um tumulto popular, pôs a mão sobre os ombros de D. Vital, declarando-o preso. Fê-lo em seguida entrar num carro qualquer, e o levou, sem mais, para o Arsenal da Marinha. Este ato provocou a indignação de parte do povo, que já antes da prisão bradava em Recife: Queremos livre o nosso Bispo, não deixaremos que o levem daqui; lutaremos com todas as forças! (VACARIA, 1957, p.58)

Comenta Nilo Pereira (1966) que a violência do ato chocou o espírito público. Mesmo a imprensa conteve-se, pois tratava-se de um espetáculo inédito: um bispo sendo preso, retirado à força de sua diocese, remetido à Justiça civil para ser julgado. Expõe Olivola:

Toda a cidade foi ao porto, e a simpatia pelo Bispo era tal que já se notavam ameaças contra o governo. Com a promessa de que ficaria ali por muito tempo, a multidão acalmou-se; mas vigiava dia e noite. Quase todas as Associações lhe apresentaram homenagens, como também a aristocracia, e a alta burguesia da cidade e das vilas. Um grupo de 200 senhoras declaram-se prontas a lutar até a morte. (OLIVOLA, 1937, p.141)

Assim, tendo em vista a situação complicada que se formava, decidiu-se por levar rapidamente o prisioneiro para o Rio de Janeiro. Expõe Artur Vacaria (1957) que na noite de 5 para 6 de janeiro o navio de guerra “Recife” saía do porto pernambucano em direção ao Rio. Aos 8 de janeiro, chegando em Salvador, Dom Vital foi alvo de manifestações por parte dos católicos baianos, e principalmente do Primaz do Brasil, Dom Manuel Joaquim de Silveira, que pronunciou na ocasião um duro protesto:

[...] protestamos, solenemente perante todos os fiéis da Santa Igreja, de N. S. Jesus Cristo, com especialidade, os do Império, e perante o Governo de Sua Majestade o Imperador, contra semelhante violência, que feriu tão cruelmente os sentimentos do nosso povo cristão. (SILVEIRA, apud OLIVOLA, 1937, p.145)

Chegou ao Rio de Janeiro no dia 13, sendo rapidamente conduzido, em segredo, para o Arsenal da Marinha. Porém, a notícia de sua chegada começava a se espalhar. Tanto que imediatamente o bispo do Rio de Janeiro, Dom Pedro M. de Lacerda foi visitá-lo e para testemunhar sua admiração e total apoio aos seus atos,

[...] tirava a sua cruz peitoral, e, passando-lhe a corrente ao pescoço de D. Vital, dizia-lhe na presença de todos: “Excia., tem toda a jurisdição nesta terra; vejo em V. Excia, um prisioneiro de Cristo; meu clero e o Cabido serão felizes pondo-se às suas ordens; peço-lhe que nos abençoe, pois a benção de um confessor da fé, é um penhor de salvação. Todos o saudavam como o Bispo mártir! ( VACARIA, 1957, p.59).

Deveras, a prisão inédita de um bispo demonstrou, principalmente no apoio dos outros bispos, que o clero começava a se unir como jamais havia ocorrido no Brasil. No dia 14 de janeiro de 1874, o presidente do Supremo Tribunal de Justiça dava ordem de concluir os autos e comunicar a sentença ao réu. Dom Vital, por sua vez, não reconhecia a competência do tribunal, respondendo que permaneceria calado. Todavia, dois Senadores Conselheiros Zacarias de Góis e o Dr. Cândido Mendes de Almeida se oferecem para sua defesa, e são aceitos. Apesar de brilhante defesa, Dom Vital foi condenado a quatro anos de prisão com trabalhos e custas. O bispo olindense foi o primeiro bispo da história do Brasil a ser levado a um Tribunal, o 2º funcionário público da história condenado, e o 1º a quem foi imposta uma pena (MEDEIROS,2018). Comenta Vacaria que

Todas as esferas cultas do Brasil receberam esta sentença como um ato injusto e opressor da verdade. Aos 22 de fevereiro, o Internúncio dirigia um protesto oficial contra a violação das imunidades eclesiásticas operada pelo Supremo Tribunal de Justiça na pessoa do Exmo. Bispo de Olinda. Também o Santo Padre protestava publicamente pela iniqua encarceração de D. Vital na alocução ao Patriciado romano de 23 de março de 1874. [...] O Dr. Carlos Frederico Perdigão, na revista “Gazeta Jurídica” de 29 de março de 1874 diz que este processo constitui uma página sombria para nossa história! É um transtorno da Ordem Social! É a subversão de todos os princípios, de todas as garantias! É o triunfo do erro sobre a verdade, da

De fato, foram tantas as reclamações e protestos, tanto dos jornais católicos quanto de senadores e deputados, que a 13 de março, o Diário Oficial anunciava que Dom Pedro II comutava a pena a quatro anos de prisão simples, na Fortaleza de São João, para onde foi levado a 21 de março (OLIVOLA, 1937, p.172).

## 6 | ÚLTIMOS ATOS

Com a prisão de Dom Vital, e posteriormente de Dom Macedo Costa, bispo do Pará, o poder estatal se sentia vitorioso, mas a consciência nacional ficava incomodada ao ver dois bispos presos em um país católico, onde o Catolicismo era a religião oficial do Estado. O Imperador pensava que com a punição dos prelados, o caso estaria encerrado e não se falaria mais nisso. Porém, o Episcopado brasileiro e internacional começou a demonstrar uma grande solidariedade com os bispos presos:

Os Exmos. Arcebispo Primaz e Bispos de Mariana, São Paulo, Diamantina, Goiás, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro; e entre os estrangeiros os bispos de Guarda, Braga e Angra (Portugal), Chartres na França, Lerino (Nápoles), o Arcebispo de Santiago, os Bispos de Concepción, Himerio com Clero e fiéis, de La Serena (Chile), Arcebispos de Haiti e de Buenos Aires. Professores e alunos do Colégio Pio Latino-Americano, Associação das Obras Pontifícias da Bélgica, Associação Católica da Grã-Bretanha e de Portugal. (OLIVOLA, 1937, p.186).

No dia 18 de maio de 1874, o Papa Pio IX escreve ao Bispo do Pará e no dia 26 de agosto ao Bispo de Olinda, onde aprovava inteiramente a maneira com que haviam se comportado, e que não esmorecessem na luta. Tais cartas foram publicadas em todo o Brasil, a contragosto da maçonaria, e que ajudava a reação do movimento católico no país. (VACARIA, 1957)

Sobre esse problema que envolvia a Religião e o Estado, escrevia Dom Vital na prisão: “E que vantagem tiraram de tudo isto? A igreja nasceu, cresceu e vigorou no seio das perseguições, e por isso nada há de recear. Mas e o Estado? O futuro encarregar-se-á de nos responder!” (OLIVEIRA, apud OLIVOLA, 1937, p.176). Em breves palavras, Dom Vital previa que o Estado, com as ações que estava tomando, deixava o seu futuro incerto. Começavam a surgir assinaturas de todas as partes do país pedindo a libertação dos bispos e denúncias contra aqueles que condenaram os prelados. Os cárceres dos bispos se tornaram lugares de verdadeiras peregrinações, como se fosse um santuário. Assim escreve Gilla Gremigni sobre a prisão de Dom Vital:

A prisão do ilustre bispo é um triunfo completo para a causa da religião e da Igreja. A consciência dos maus está estraçalhada pelo remorso, enquanto as lágrimas dos bons correm tão abundantes que delas andariam enopados os mantos imperiais e as togas dos modernos Pilatos.(GREMIGNI, apud. VACARIA, 1957, p.71)

Até mesmo o Papa Pio IX escrevia diretamente ao Imperador, em 9 de fevereiro de 1875, suplicando a liberdade dos bispos. Tal situação dos bispos mártires e a torrente de petições e reclamações que pediam a libertação dos prelados, deram coragem aos deputados católicos que, em pleno parlamento, acusavam os Ministros Rio Branco, Correia de Oliveira e Caravellas pelos atos de injustiça praticados contra os dois prisioneiros (VACARI, 1957, p.72). O Gabinete de Rio Branco havia cansado a opinião pública. “Uma análise desse Gabinete mostrará que, diante dos problemas mais graves como a Questão Religiosa e o Quebra-Quilos, sua reação era meramente punitiva” (PEREIRA, 1966, p.107) e no dia 22 de junho de 1875 a Câmara dos Deputados, repercutindo a opinião pública, inquieta com o número de petições sempre crescentes que chegavam a favor dos bispos e cansada com esta história sem saída, negou o voto de confiança à Rio Branco (VACARIA, 1957, p.73).

Deveras, após a queda do Gabinete “Rio Branco”, Dom Pedro II convocou para servir o Império mais uma vez, o prestigiado general Luis Alves de Lima e Silva, Duque de Caxias para que formasse um novo gabinete, o que foi feito somente dois dias depois de recebido o novo encargo, e logo fora aprovado (VACARIA, 1957, p.73). Todavia, não age imediatamente, procurando encontrar os meios para vencer a resistência do Imperador sobre os bispos, chegando assim, em uma atitude moderada: “Fala-se também duma intervenção direta do Senhor Conde D’Eu e da princesa imperial Dona Isabel, a Redentora, junto do Imperador para a libertação dos Bispos” (VACARIA, 1957, p.73). Com efeito, o novo gabinete:

[...] levou o problema à consideração do Imperador, admitindo na sua exposição que os Bispos haviam suscitado o “conflito”. Isso amaciava a resistência de Dom Pedro II. Mas já não se falava mais no “crime” dos Bispos; aludia-se ao “conflito”. O documento, como salienta Vilhena de Moraes, não era histórico; era político. Cabia, como tática, a expressão contida na exposição de motivos, que voltava à “responsabilidade” dos Prelados, mas não os tomava mais como empregados público desobedientes. A anistia tinha de vir, não pelo Imperador, mas pelos fatos. Pela inteligência habilmente política do novo Gabinete. (PEREIRA, 1966, p.110).

E assim ocorreu, e a anistia foi aceita pelo Imperador. Eis o Decreto n.º 5.933 de 17 de setembro de 1875:

Tomando em consideração a proposta que me fez o meu Conselho de Ministros, e tendo sobre ela ouvido o Conselho do Estado, hei por bem no exercício da atribuição que me confere o art. 101, §9 da Constituição, decretar o seguinte: “Artigo único – Ficam anistiados os Bispos, Governadores e outros Eclesiásticos das Dioceses de Olinda e do Pará, que se acham envolvidos nos conflitos suscitados em consequência dos interditos postos a algumas irmandades das referidas Dioceses, e em perpétuo silêncio os processos que por esse motivo tenham sido instaurados. Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque do meu Conselho, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Justiça, assim o tenha entendido e faça executar. – Palácio do Rio de Janeiro em 17 de Setembro de 1875; 54.º da Independência e do Império. Com a rubrica de S. M. o Imperador. – Diogo V. Cav. De Albuquerque. (REIS, 1940, p.319)

Com a libertação dos Bispos, Dom Pedro M. Lacerda, foi pessoalmente buscar Dom Antonio de Macedo Costa na ilha das Cobras onde cumpria sua pena e juntos foram ao encontro de Dom Vital, que, ao aparecer, foi recebido com prolongada salva de palmas e vivas aos heróis. Os prelados, seguidos pelo povo, foram ao Paço de São Cristóvão para homenagear o Imperador e a Família Imperial, posteriormente passando para agradecer ao Presidente do Conselho, que os recebeu com grande estima (OLIVOLA, 1937, p. 200). Dom Vital escreveu logo uma carta ao Papa Pio IX anunciando sua libertação, embarcando para a Itália no dia 4 de outubro de 1875, e é recebido pelo Sumo Pontífice, onde narra os acontecimentos em mais de uma audiência. No dia 5 de maio de 1876, o Sumo Pontífice, já sabendo dos mínimos detalhes de tudo que sucedera no Brasil, entrega-lhe a Encíclica “*Exortae*” de 29 de abril de 1876:

[...] dirigida a todo o episcopado brasileiro. Nela se aprova por completo o modo de agir de D. Vital e do seu intrépido companheiro, D. Antônio de Macedo Costa, confirmando quando havia sido dito na “*Quamquam Dolores*” e explicando-se ao mesmo tempo, claramente, como devia entender o levantamento dos interditos, isto é, segundo os princípios já tantas vezes expostos, a saber: que os maçons se retirem primeiro das confrarias, ou, então, querendo a elas pertencer, que retratem antes seus erros. (VACARIA, 1957, p.82).

Tal Encíclica foi prontamente enviada ao Brasil por Dom Vital, amplamente publicada e lida em todas as Igrejas do Império.

Finalmente, aos 19 de setembro de 1876, Dom Vital embarcou no *Paraná*, acompanhado de seu secretário Padre Lima de Sá. A viagem decorreu agradável, e à tarde do dia 6 de outubro, chegou ao Recife e era recebido como um triunfador por uma imensa multidão que se aglomerava no porto, aos gritos de ‘Viva Dom Vital!’ (OLIVOLA, 1937, p.225).

Dom Vital não era um rebelde à autoridade civil, por isso vai ao Rio de Janeiro para apresentar seu relatório da viagem ao governo imperial e prestar-lhe homenagens e obediência (OLIVOLA, 1937). Aproveita a ocasião para visitar o Internúncio, e combinar a atuação da encíclica, onde o governo até mostrara boas disposições de colocá-la em prática, “sem choques e sem estardalhaços” (VACARIA, 1957, p.85). Volta para Pernambuco aos 9 de dezembro de 1876, e em janeiro de 1877 já começa a reorganizar a sua diocese. Porém sua saúde se agravava. Nomeia um governador para sua diocese, e em 1 de maio de 1877 retorna à França para buscar tratamento. Durante a viagem, decide renunciar ao bispado e voltar a ser um simples frade Capuchinho, podendo também cuidar melhor de sua saúde. No dia 24 de maio escreve ao Papa pedindo que aceitasse sua Renúncia ao Bispado, dando por motivo sua saúde e a presença de muitos inimigos presentes em sua diocese, e que outro bispo tornaria bem melhor o trabalho. Aos 27 de junho o Sumo Pontífice lhe respondia, exortando-o à coragem, e não aceitando de maneira alguma a sua renúncia. (VACARIA, 1957). Fato

é que a situação no Brasil era confusa:

E ia piorando cada vez mais: os maçons continuavam nas confrarias, as lojas trabalhavam com afã, e o mesmo governo as favorecia, ainda que disfarçadamente, enquanto negava o ordenado aos Padres e a Seminário Menor...A Encíclica de 29 de abril de 1876 pouco ou nada havia conseguido no tocante às confrarias[...]. Só seria possível sanear as irmandades laicizando-as de todo, para recomeçar em seguida uma nova fundação[...]. Ora bem! Se D. Vital continuasse no Bispado, novo conflito surgiria. [...] Contudo, nem Pio IX, que falecia aos 7 de fevereiro de 1878, nem Leão XIII, quiseram aceitar sua renúncia. (VACARIA, 1957, p.87).

A saúde de Dom Vital ia piorando a cada dia. No dia 26 de janeiro de 1878 lhe acomete um grande mal. Aos 26 de fevereiro, por conselho dos médicos, sai de Roma e vai para a França. Chega a Paris no dia 13 de março, celebrando no dia da Páscoa sua última missa. No dia 3 de julho, pedia os últimos sacramentos, falecendo no dia 4 de julho de 1878, e como observou o Reverendo Padre Provincial que o acompanhava, perdoava totalmente os seus inimigos. Tinha 33 anos de vida, 14 de profissão religiosa e 6 anos de episcopado.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, o jovem bispo olindense Dom Vital Maria Gonçalves de Oliveira seguiu até o final as palavras proféticas de sua mãe, ao chamar-lhe ‘homem de espanto’. Não titubeou frente aos desafios, sem covardia ou vacilação, caminhou a passos largos no cumprimento de seu dever, que transcendia seus desejos pessoais ou mesmo as fronteiras de sua diocese. Era algo maior, a efetivação do poder espiritual que emanava desde os primeiros momentos da Igreja. Dom Vital exerceu as colocações e diretrizes provenientes da Santa Sé, em obediência inquestionável ao Infalível Sumo Pontífice, Vigário de Cristo na Terra, pois o bispo olindense era, em sua essência um ultramontano. Joseph de Maistre demonstrou em sua obra *Du Pape*, obra mais importante do ultramontanismo, as razões que levam o Papa a ter a prevalência diante de qualquer outro governante. E apesar de tudo, Dom Vital observou *in loco* a Europa do século XIX, onde a Igreja estava sendo combatida das mais diversas formas e lugares, seja pelos liberais, pelos progressistas, ou pela maçonaria, desde o *Kulturkampf* de Otto von Bismarck, até as aventuras revolucionárias de Garibaldi, que culminaram com a perda dos Estados Pontifícios e o isolamento do Papa nos muros vaticanos. Não existia mais o poder temporal da Igreja, mas tal situação provocou uma reação do Orbe Católico, levando o clero a unir forças junto ao Romano Pontífice, expondo todos os erros do modernismo bem definido no *Syllabus* (1864), e que a Igreja nunca iria recuar ante à tempestade.

Dom Vital, filho de Pernambuco, vivenciou as agruras da Igreja pelo interior brasileiro, com a falta de paróquias e mesmo de dioceses no Brasil, o clero abandonado e com pouca formação, os bispos sendo tratados como simples funcionários públicos



e assim obrigados a se submeter sem questionamentos à máquina governamental. Retornando ao Brasil, encontra o turbilhão que se formava na imprensa maçônica para combater os bispos. Surge a Questão Religiosa, marca indelével na biografia do bispo olindense, combativo por aquilo em que acreditava. Para ele, o governo era quem ultrapassava as suas competências, invadindo diuturnamente o domínio do espiritual e não vice-versa. A questão ficava mais grave ainda quando a cúpula do governo era formada por altos membros da maçonaria, e, em litígio aberto, culminou com a condenação e prisão do bispo pernambucano.

Dom Vital, bispo mártir, provocou a comoção do catolicismo no Brasil, transformando sua cela em um verdadeiro santuário, onde caravanas iam em peregrinação para receber uma benção e ouvir o jovem prelado. Tal situação ia aos poucos desgastando o gabinete Rio Branco, que, entre outras coisas, criou uma pressão social insustentável, abrindo passagem para o velho general Duque de Caxias, que trabalharia, juntamente com a princesa Isabel, a Redentora, na Anistia dos bispos.

Por fim, Dom Vital, o Atanásio Brasileiro, assim como Santo Atanásio (296-373), bispo de Alexandria que não recuou e se manteve firme frente as heresias de sua época, o bispo olindense não vacilou diante dos desafios, demonstrando uma firmeza inquebrantável. E quando bradou que nada temeria, embraveceu ainda mais seus oponentes, que foram a toda carga contra o bispo pernambucano. Dom Vital, 'o homem de espanto', assim como São Paulo Apóstolo, lutou o bom combate e manteve a Fé. Pode-se discutir as ações e os modos de agir do jovem Dom Vital, mas o que se torna inquestionável é que não recuou em momento algum e lutou até o último momento por aquilo em que acreditava, tornando-se o expoente do ultramontanismo no Brasil. Por suas ações e sua biografia, Dom Vital viria a inspirar uma reação católica que cruzaria o século XX, com intelectuais como Jackson de Figueiredo, fundador do Centro Dom Vital em 1922, Alceu Amoroso Lima, Gustavo Corção e, posteriormente, Plínio Corrêa de Oliveira.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Marcio Moreira. **A igreja e a política no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

AZZI, Riolando. **A Cristandade Colonial. Um projeto Autoritário**. São Paulo: Edições Paulinas, 1979.

AZZI, Riolando. **O Altar e o Trono. Um Projeto Conservador**. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

AZZI, Riolando. **O Estado Leigo e o Projeto Ultramontano**. São Paulo: Editora Paulus, 1994.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANIEL-ROPS, Henri. **VIII. A Igreja das Revoluções 1. Diante de novos destinos**. São Paulo: Editora Quadrante, 2003.

GUERRA, Flávio. **A Questão Religiosa do Segundo Império Brasileiro □ Fundamentos Históricos**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1952.

LARA, Tiago Adão. **Tradicionalismo Católico em Pernambuco**. Recife: Editora Massangana, 1988.

MACEDO, Ubiratan Borges. **A Liberdade no Império. O pensamento sobre a liberdade no império brasileiro**. São Paulo. Ed. Convívio, 1977.

MATOS, Henrique Cristiano Jose. **Nossa História: 500 Anos de Presença da Igreja Católica no Brasil**. Tomo 2. São Paulo: Paulinas, 2002.

MEDEIROS, Rodrigo Dantas de. GILENO, Carlos Henrique. **Dom Vital: A Questão Religiosa, a crise político-social na província pernambucana e suas consequências durante o Segundo Reinado**. Revista Dialogando. Ano2, V.2, N.2, p. 88-109. Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

MONTENEGRO, João Alfredo. **Evolução do catolicismo no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1972.

OLIVEIRA, Dom Frei Vital Maria Gonçalves de. **O Bispo de Olinda e seus acusadores no Tribunal do Bom Senso**. RECIFE, 1873.

OLIVOLA, Frei Felix de O. F. M. Cap. **Um Grande Brasileiro**. Recife: Imprensa Industrial, 1937.

PEREIRA, Nilo. **Dom Vital e a Questão Religiosa no Brasil**. Recife: Imprensa Universitária, 1966.

REIS, Manuel Antônio dos. **O Bispo de Olinda Perante A História**. Recife: Imprensa Industrial, 1940.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **Histórias das Ideias Religiosas no Brasil**. São Paulo: Editora Grijaldo Ltda. 1968.

VACARIA, Frei Artur de. **Dom Vital**. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 1957.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DA BICA DO IPU, CEARÁ: DESAFIOS PARA A BUSCA DE SUSTENTABILIDADE

**Francisca Lusimara Sousa Lopes**

Universidade Estadual Vale do Acaraú- Ceará

**Vanda Claudino Sales**

Universidade Estadual Vale do Acaraú- Ceará

**RESUMO:** A Bica do Ipu é uma cascata alimentada pelo Riacho Ipuçaba que se situa na cidade do Ipu, no Planalto da Ibiapaba, Oeste do Ceará, a cerca de 390 km de distância da capital. Em função das características naturais peculiares da área, em 1999 o Governo do Estado do Ceará criou a Área de Proteção Ambiental (APA) da Bica do Ipu, abrangendo uma área de 3.484,66 hectares. No entanto, a partir de levantamentos realizados na área, verifica-se que falta consciência ambiental por parte da população que habita a APA e o seu entorno em relação à importância da preservação ambiental desses recursos hídricos. No tocante a isso, pretende-se realizar uma pesquisa de cunho geográfico voltada para a educação ambiental, com o objetivo de sensibilizar a população para a necessidade de preservação dos recursos hídricos, visando à realização de usos sustentáveis da natureza, como forma de desenvolvimento socioeconômico. Pretende-se, para tanto, realizar parcerias com a gerência da APA, com as ONGs, os sindicatos e o Poder Público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental; Proteção Ambiental; Recursos Hídricos

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE ENVIRONMENTAL PROTECTION AREA OF IPU, CEARA: CHALLENGES FOR THE SEARCH FOR SUSTAINABILITY

**ABSTRACT:** Bica do Ipu is a waterfall fed by Ipuçaba Creek, located in the city of Ipu, on the Ibiapaba Plateau, west of Ceará, about 390 km away from the capital. Due to the peculiar natural characteristics of the area, in 1999 the Government of the State of Ceará created the Environmental Protection Area (APA) of Bica do Ipu, covering an area of 3,484.66 hectares. However, from surveys conducted in the area, it is verified that there is a lack of environmental awareness on the part of the population that inhabits the APA and its surroundings in relation to the importance of the environmental preservation of these water resources. In this regard, we intend to carry out a geographic research focused on environmental education, with the objective of sensitizing the population to the need to preserve water resources, aiming at the realization of sustainable uses of nature, as a form of socioeconomic development. For this purpose, it is intended to establish partnerships with APA management, with NGOs, trade unions

and Public Authorities.

**KEYWORDS:** Environmental Education; Environmental Protection; Water resources

## INTRODUÇÃO

A Bica do Ipu é uma feição natural que se apresenta na forma de cascata, situada na cidade do Ipu, no Planalto da Ibiapaba, a cerca de 390 km de distância da capital do Estado do Ceará. A cascata tem uma altura de aproximadamente 130m e foi formada a partir da precipitação das águas do Riacho Ipuçaba, o qual drena uma extensão de 13 km desde as nascentes até o local da bica. O Planalto da Ibiapaba se sobressai como uma cuesta modelada na forma de glint espetacular em relação à baixa superfície da região Oeste do Ceará. Nesse peculiar, o relevo glint é caracterizado pelo fato de ser uma cuesta tendo sopé e/ou vertentes sustentadas por rochas cristalinas, e não sedimentares. Apresenta front dissecado, mantido pelas rochas de formação sedimentar Serra Grande, integrante da bacia sedimentar do Parnaíba. O glint tem partes da vertente bem como a depressão periférica sustentadas por rochas de embasamento cristalino pré-cambriano (Claudino-Sales, 2016). A Bacia do Parnaíba possui característica sedimentar de idade paleozoica cujas camadas são suavemente inclinadas em direção ao Oeste (em direção ao Estado do Piauí). No contato dessas camadas com o embasamento cristalino é que foi modelado o glint. O Riacho Ipuçaba nasce nas proximidades do front do glint, mas não escoa na direção do mergulho das camadas – ao contrário, ele escoa em direção ao Estado do Ceará, criando nesse sentido um vale do tipo anaclinal, que drena contrariamente à inclinação dos estratos sedimentares (Claudino Sales, comunicação pessoal). Ao interceptar o front do glint, o Riacho Ipuçaba propicia o fenômeno da queda d' água, criando um ambiente de extrema beleza cênica que se diferencia do restante da paisagem dos arredores. A população do Ipu e de municípios vizinhos há muito tempo utiliza a bica como área de lazer e contemplação, transformando a área em um ambiente turístico local. Em função dessas características peculiares, o Governo do Estado do Ceará decretou os terrenos envolvendo a Bica do Ipu e arredores em uma APA – Área de Proteção Ambiental – definindo assim uma unidade de conservação de uso sustentável. A APA foi criada por meio do decreto nº25.354, de 26 de janeiro de 1999, abrangendo uma área de 3.484,66 hectares. O canal do Riacho Ipuçaba, recurso hídrico responsável pela existência da Bica do Ipu, cruza as comunidades de São Paulo, Mato Grosso, Gameleira e Várzea do jiló. A população dessas comunidades, na sua maioria, não mantém uma relação sustentável com o riacho (Gerência da APA da Bica do Ipu, comunicação pessoal). À vista disso, pretende-se realizar uma pesquisa com essa população, no sentido de averiguar o grau de envolvimento que elas desenvolvem com o riacho e com a bica, buscando desenvolver, a partir da pesquisa, atividades de educação ambiental para sensibilizá-las quanto à necessidade de preservarem um dos seus bens ambientais fundamentais, que são os recursos hídricos.

## MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada contará com as etapas levantamento bibliográfico, trabalhos de campo visando entender a dinâmica natural na área, aplicação de questionários, análise dos resultados e realização de oficinas com a população das comunidades, visando estabelecer estratégias de educação ambiental. O levantamento bibliográfico será feito buscando discutir questões relevantes à criação de unidade de conservação, para melhor compreensão do papel da APA, e estudos de paisagem. Essa etapa já teve início, a partir da catalogação dos trabalhos de Ab'saber (1974) e Bertrand (1968). Os questionários serão elaborados visando definir formas de uso e ocupação do vale do riacho pelas comunidades, bem como a percepção que eles têm do meio ambiente no qual estão inseridos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das análises e pesquisas até agora realizadas, constata-se que ainda não existe uma preocupação da população com o futuro dos recursos naturais com os quais estão envolvidos. Segundo dados da gerência da APA, somente uma parte dos moradores se envolve em práticas sustentáveis, e não considera o riacho importante, visto que o abastecimento de água para as suas casas é diretamente ligado ao Sistema do SAAE (Sistema Autônomo de Abastecimento de Água e Esgoto). Outra parcela da população realiza pequenos barramentos no canal do rio utilizando sacos de areia e bananeiras para desvio de água para suas propriedades e fazem descarte irregular de agrotóxico, dentre outras atividades a serem investigadas. Essas atividades geram impactos ambientais que atingem direta ou indiretamente a dinâmica das águas do riacho e da Bica do Ipu. Verifica-se ainda que a gerência da APA, devido ao reduzido quadro de servidores, não consegue fiscalizar, orientar ou educar a população que vive na APA ou nos seus arredores para que realizem um uso sustentável dos recursos hídricos locais. Pretende-se, nessa pesquisa, estabelecer uma parceria com a gerência, visando aplicar técnicas de sensibilização da população para com a preservação dos seus recursos hídricos e meio ambiente na totalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que são grandes os desafios que a população do entorno da APA da Bica do Ipu enfrenta, sobretudo no que diz respeito à proteção e conservação dos recursos hídricos. Pretende-se, com esse projeto de desenvolvimento de educação ambiental, indicar novas atividades, como, por exemplo, o reflorestamento na área. Para tanto, faz-se necessário o estabelecimento de parcerias com a gerência da APA, os conselheiros, representantes de ONGs, sindicatos e Poder Público. Não basta boa vontade, é preciso que todos os agentes sociais sejam desafiados a buscar projetos, metodologias e práticas que garantam à população conhecer o próprio espaço onde

vivem e assim proteger para tê-lo sempre, para significar qualidade de vida e local de desenvolvimento de turismo sustentável, visando à autonomia e ao desenvolvimento socioeconômico local.

## REFERÊNCIAS

AB'SABER, A.N. **O domínio morfo-climático semi-árido das caatingas brasileiras**. São Paulo: IGEOGU-USP, 1974. 34 p. (Geomorfologia, 43).

BOLEA, Maria Tereza Estevan- **Evaluaciones de impacto ambiental**. Madrid, Secretaria General de la CIMA, 1982, 80P.

CLAUDINO SALES, **Megageomorfologia do Estado do Ceará. História da Paisagem Geomorfológica**, 2016. Sao Paulo: Nova Edicoes Academicas, 59 p.

COSTA GOMES, P.C. **Geografia e Modernidade**. 2000. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 366 p.

SANTOS, M. **Por Uma Geografia Nova**. São Paulo: Editora Hucitec, 1978. 236p.

Superintendência Estadual do Meio Ambiente- Governo do Estado do Ceará, disponível em: <http://www.semace.ce.gov.br/2010/12/area-de-protecao-ambiental-da-bica-do-ipu/>



## EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AOS TRABALHADORES DO PROJETO PROFISSÃO CATADOR DA UNICRUZ: ORGANIZANDO SABERES PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

### Ieda Márcia Donati Linck

doutora em Linguística UFSM/ Brasil e Universidade de Aveiro- Portugal. Mestre em Linguística pela UPF. Mestre em Educação Uninorte/PY. Especialista em Leitura e Produção Textual, Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Especialista em Estudos da Linguagem pela Unicruz. Estudos Avançados em Psicopedagogia/Unicruz. Coordenadora Proenem/ Unicruz. Membro do GEL, NEPPS e GPJUR. E-mail: imdlinck@gmail.com

### Esther Teixeira Carvalho

Acadêmica do 5º Semestre do curso de Enfermagem na Universidade de Cruz Alta – Unicruz. E-mail: esther.t.c.et@gmail.com

### Ane Elise de Souza Fiuza

Acadêmica do 3º Semestre do curso de Enfermagem na Universidade de Cruz Alta – Unicruz. E-mail: aneelise\_fiuza.souza@hotmail.com

**RESUMO:** A extensão acadêmica possibilita a criação de um espaço de interlocução da universidade com a sociedade, contribuindo para sua autonomia e desenvolvimento. Deve ter como objetivo a busca pela emancipação dos envolvidos, evitando situações de dependência e assistencialismo. A educação, seja ela formal ou não, deve ter como finalidade fazer com que o sujeito se sinta livre da opressão, da ignorância e da invisibilidade social. Pelo domínio da língua

é que ele adquire conhecimentos, podendo, assim, argumentar com propriedade, defender sua opinião, exigir seus direitos, para poder exercer sua cidadania. Tendo por base esses princípios, o Projeto de Extensão “Educação Formal às Famílias do Projeto Profissão Catador: Organizando Saberes para a Formação Cidadã”, aqui discutido e relatado, surge como uma iniciativa social de educação linguística aos participantes do Projeto Profissão Catador, desenvolvido pela Universidade de Cruz Alta/RS.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Linguística. Conhecimento. Emancipação. Cidadania.

LINGUISTIC EDUCATION OF THE PROJECT WORKERS UNICRUZ COLLECTOR PROFESSION: ORGANIZING KNOWLEDGE FOR THE EXERCISE OF CITIZENSHIP

**ABSTRACT:** The academic extension allows the creation of a space of interlocution of the university with the society, contributing to its autonomy and development. It must aim at the emancipation of those involved, avoiding situations of dependency and assistance. Education, whether formal or otherwise, should aim to make the subject feel free of oppression, ignorance and social invisibility. The domain of language is that it acquires knowledge, and can

thus argue with propriety, defend its opinion, demand its rights, to be able to exercise its citizenship. Based on these principles, the Extension Project “Formal Education for Families of the Profession Project Collector: Organizing Knowledge for Citizen Training”, discussed and reported here, emerges as a social initiative of language education to the participants of the Profession Project Collector, developed by University of Cruz Alta / RS.

**KEYWORDS:** Linguistic Education. Knowledge. Emancipation. Citizenship.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ter acesso a uma educação de qualidade é assegurado constitucionalmente, um direito de todo o cidadão, independentemente de sua faixa etária ou condição social. É seu direito também que lhe sejam proporcionadas as condições de permanência com sucesso no ambiente escolar, pois a educação é possível e necessária a todos e deve zelar pela conservação do caráter social que lhe é conferido. Quando isso não ocorre na educação formal, é preciso pensar outras alternativas. É o que propomos no Projeto Profissão Catador. Por meio dele, buscamos o empoderamento pela linguagem aos profissionais catadores de Cruz Alta - RS para a sua inserção social, a partir do poder comunicativo.

Como ferramenta para a inserção e transformação social, o ser humano precisa utilizar a linguagem. É por meio dela que se estabelecem elos, que se trocam ideias e transformam-se saberes, que se firmam todas as relações sociais. É por meio dela que as tantas informações na ordem do já posto podem se transformar em conhecimento. A linguagem, nessa perspectiva, é a chave que desencadeia todo e qualquer processo de transformação. Ao desenvolver tão importante tarefa, ela assume a função de democratização de toda a pluralidade de ideias e interesses presentes em âmbito social, sendo também a difusora de experiências, de inovações, de vontades e de sentimentos.

(Re)significar a função da linguagem com o profissional catador é, então, trabalhar com o que de mais verdadeiro e intrínseco ele possui: o poder da palavra. É valorizar o seu universo e com ele interagir em posição de igualdade e, simultaneamente, mostrar-lhe que é possível aprimorar, que existem outros padrões linguísticos e que cada situação requer uma maneira de se expressar. Assim, o objetivo deste texto é discutir o poder constitutivo da linguagem independente do contexto em que o sujeito se insere.

O trabalho desenvolvido na busca do empoderamento pela linguagem, no projeto citado, advém da convicção da necessidade de uma relação interpessoal ética entre educador e educando, com um trabalho comprometido e ações pedagógicas que ultrapassem os discursos vazios e a teorização, pois, conforme Freire (1991, p.118):

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o fato de ensinar se constitua como tal, é preciso que

o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao ato de aprender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado.

Cientes disso, como educadores comprometidos com o fazer libertador, é preciso trabalhar de forma Inter/Trans/Multidisciplinar para atingir os objetivos propostos. Quando se trabalha com adultos é preciso considerar e organizar o vasto conhecimento que os envolvidos possuem, pois todos somos sujeitos constituídos ideologicamente, porta-vozes de uma sociedade extremamente excludente, mas que na qual ainda é possível fazer a diferença. Mas, afinal, como fazer isso? Freire (2002b, p. 67) declara que a educação deve ser exercida pelos que “verdadeiramente se comprometem com a libertação, com a promoção de sujeitos que não são vazios, mas que se enchem dos conteúdos do mundo, de forma consciente e intencionada para transformar-se e ao seu *locus*”. Ter essa consciência já é um bom começo.

Em se tratando da linguagem, vale retomar Aguiar (2004, p. 54), para quem “A /linguagem é múltipla, e convive no seio da sociedade os mais variados códigos. A combinação desses códigos promove a interação dos seres humanos, e a expressão de seus pensamentos e de seus sentimentos mais profundos. ” Essa interação ocorre quando um sujeito entra em contato com outro por alguma forma de linguagem, nunca por acaso, mas com algum objetivo que deve ser considerado. É esta a proposta de discussão deste texto.

## **ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O PODER DA LINGUAGEM**

A linguagem é a mais antiga forma de comunicação. Desde os primórdios, a arte rupestre já era usada como sistema de comunicação. Por meio dela, tem-se a noção de como eram os costumes do *homo sapiens*, rituais religiosos, suas lutas, vestimentas e utensílios domésticos. Levando em consideração que a maneira de descobrir o significado de cada pintura é equivalente em todos os locais do mundo em que elas são encontradas, é necessário, antes de tudo, compreender o código, encontrar o significante, para dar sentido ao signo representado naquelas pedras (GONDIM, 2015). Nesse sentido, a busca pelo conhecimento é uma atividade exclusivamente humana, em que o ser humano, além de perceber, deseja apreender e interpretar, sendo que esse interesse em buscar conhecimento o fez evoluir, fazendo com que a linguagem utilizada também evolua. E, nesse processo evolutivo, é justamente a consciência de que ele se diferencia dos outros animais pela fala e se legitima pela escrita, interpelado pela ideologia, que o retira do patamar de indivíduo, transformando- em sujeito.

A educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social (BAGNO & RANGEL, 2005). Então, logo ao nascer o ser humano já se comunica de formas diversas, sendo que aprende a língua materna de forma natural

e conforme cresce começa a participar ativamente da sociedade em que vive. Desse modo, ter o domínio da linguagem, tanto oral quanto escrita, é um dos requisitos para o exercício da cidadania. Pelo domínio da língua é que o sujeito constrói conhecimentos, podendo, assim, argumentar com propriedade, defender suas ideias e exigir seus direitos como cidadão ativo, em uma nova ordem social. Nesse sentido, Bonamigo (2000) descreve uma concepção de cidadania, sendo que essa definição perpassa a proposta de trabalho do projeto.

A cidadania, como prática de reivindicação de apropriação de espaços para fazer valer direitos, não obstante sua visível automatização, é imprescindível como fundamento de uma nova ordem social, encontrando seu aporte na democracia participativa, em cuja essência reside a supremacia da vontade popular. Se o único poder legítimo é o que emana da vontade dos cidadãos, a participação caracteriza a expressão da liberdade (BONAMIGO, 2000, p.14).

Ainda nesse sentido, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a linguagem verbal possibilita influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes, pois possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, além de promover a representação e regulação do pensamento e da ação. Isso tudo possibilita que o homem represente a realidade física, conservando um vínculo muito estreito com o pensamento.

Contrapondo a isso, nem todas as pessoas têm a mesma oportunidade de frequentar o ensino escolar regular. As mesmas, ao longo da vida são excluídas por repetirem formas linguísticas do seu meio de convívio, os quais não fazem parte da língua padrão, ensinada e considerada pela escola. Isso faz com que cotidianamente o sujeito não manifeste desejo de se expressar, de argumentar e de posicionar-se. Por isso, na prática desenvolvida no projeto, tem-se como base teórica Barthes (1981), para quem é preciso ressignificar os subsídios necessários para o trabalho com a linguagem, considerando esse uso - seja pela fala, leitura ou escrita- como uma busca, uma investigação do mundo ou de si mesmo, uma busca que deve proporcionar poder e prazer.

Esse preconceito sofrido pelo cidadão é chamado de preconceito linguístico, sendo que se caracteriza quando a pessoa é menosprezada porque apresenta fala e pronúncia diferente do que o ambiente em que está inserida. E, para piorar, o ambiente escolar, por ser o local onde se prioriza a forma culta da língua portuguesa, é o local em que esse preconceito se acentua. Qualquer manifestação que escape do triângulo “escola-gramática-dicionário” é considerado, sob a ótica do preconceito linguístico “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” (BAGNO, 2005).

A escola define quem fala certo ou errado, separa os bons e os maus falantes. Isso mostra que, na prática, a diferença entre a língua falada e a língua escrita não foi totalmente compreendida por muitos docentes. Talvez, por isso que o preconceito linguístico seja tão difícil de ser combatido. E, no decorrer da vida, muitas pessoas não

são cientes de que foram vítimas desse tipo de preconceito, e como consequência dizem não saber, não poder e nem querer se pronunciar. Ou seja, o sujeito não se dá conta que a ele foi negado o direito a apropriar-se da própria língua e do poder que ela oferece, justamente no contexto pensado para fazer o contrário: a escola.

Para se combater qualquer preconceito deve haver a aceitação de que ele existe, isto é, de que ele causa danos específicos para determinadas pessoas e para a sociedade de forma geral, assim como o preconceito sexual, racial ou religioso. Vale ressaltar que o preconceito linguístico é sutil, é velado, é dissimulado facilmente, não é punido, e neste processo, causa grandes males à sociedade, como por exemplo, a exclusão social (MENDONÇA, 2012).

Segundo Görski & Coelho (2010), na questão do ensino, no que diz respeito a uma concepção de língua, de forma geral, ela ainda é definida como um sistema homogêneo, portanto histórica e socialmente descontextualizada, já que desvinculada de seus usuários. No cotidiano escolar, as atividades didáticas, nesse tipo de abordagem, costumam ser basicamente classificatórias, conduzidas pelas noções de “certo” e de “errado”, em que certo é o que está de acordo com as regras gramaticais, e os demais que não estiverem de acordo com essas regras são considerados de erros. Essa situação, ainda que identificada como “tradicional”, é encontrada nos dias atuais, sendo que a consequência mais avassaladora é a reprodução do modelo sociocultural dominante que enfatiza as desigualdades sociais, considerando as diferenças como deficiências.

Nesse sentido, Bagno (2005) alerta que “temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionais de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas que a falam”. A linguagem é algo em constante renovação, é uma ciência viva, pois acompanha a evolução humana, uma vez que sua existência é baseada nos seres que a utilizam, quer seja em sua forma oral, quer seja em sua forma escrita.

Não há como pensar em inclusão se não for conferido uma educação de qualidade, na qual o direito à expressão deve ser base do trabalho desenvolvido. Não há como fazer a diferença na vida de um sujeito aprendente sem garantir-lhe espaços para a argumentação, à crítica e à reflexão.

## **APRESENTANDO UMA POSSIBILIDADE DE EMPODERAMENTO CRÍTICO PELA LINGUAGEM**

A fim de (re)significar a ensino de língua portuguesa e melhorar o poder de argumentação daqueles que outrora foram excluídos, ou se excluíram, do meio escolar, em 2016, surge o Projeto “Educação Formal às Famílias do Projeto Profissão Catador: Organizando Saberes para a Formação Cidadã”, sendo desenvolvido, inicialmente, na Associação do Bairro Jardim Primavera, da cidade Cruz Alta - RS, com a proposta de implantação, gradativa, nas demais associações atendidas pela Universidade de Cruz

Alta.

As associações de catadores foram instaladas pelo Projeto Profissão Catador a partir do ano de 2010, buscando o fortalecimento das associações. Ele tem por base a Lei Federal nº 12.305/2010 que ratifica a importância das cooperativas e associações de catadores. O projeto é desenvolvido pela Universidade de Cruz Alta em parceria com a Prefeitura Municipal, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, Programa Petrobrás Desenvolvimento e Cidadania, Petrobrás Socioambiental e Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES. Dele fazem parte quatro associações já instaladas no município, localizadas nos seguintes bairros: Bairro dos funcionários, Acelino Flores, Jardim Primavera II e Progresso e outras quatro associações, em municípios vizinhos (VIRGOLIN, DA SILVA & DOS SANTOS, 2016).

Em encontros realizados na associação, em forma de voluntariado, constatou-se a baixa escolarização dos integrantes do Projeto Profissão Catador. Também foi possível evidenciar como a educação formal é uma necessidade dos associados, e que estes têm vontade e desejo de retomarem seus estudos. Diante dessa constatação, alertou-se à necessidade de que essa população fosse incluída em programas educacionais, de responsabilidade do Estado. Por isso, foi decidido estimular e preparar os mesmos para poderem fazer as provas no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos Érico Veríssimo/Cruz Alta - RS (NEEJA), a fim de concluírem seus estudos.

Isso posto, verificou-se a vontade e interesse dos mesmos em aprimorar o uso argumentativo da linguagem, percebendo-a como forma de poder, depois de algumas oficinas lá realizadas. Sim, pois a língua nunca é neutra, mas sempre forjada no contexto do mundo social, embalada por relações de poder, pelas quais constitui representação e simbolização, ainda que o falante só possua frágil consciência da origem social e ideológica da linguagem que utiliza, afirma Carboni & Maestri (2003).

As atividades do projeto são realizadas na Associação do Bairro Primavera e em salas da Inatecsocial (Incubadora e Aceleradora – Tecnológica de Negócios Sociais da Universidade de Cruz Alta), instalada no prédio da Unicruz Centro. Pontualmente, a proposta surgiu em uma conversa informal com a coordenadora da associação, que trouxe a solicitação dos demais para o retorno do trabalho que vinha sendo desenvolvido. A seguir, fez-se uma pesquisa sociocultural com os participantes do Projeto Profissão Catador, a qual mostrou dados preocupantes em relação à escolaridade dos profissionais catadores, pelo fato de a maioria não ter concluído nem o quarto ano do Ensino Fundamental.

Após isso, investigou-se o desejo de eles retornarem aos bancos escolares. E, então, constatou-se que a vontade de estudar existia, faltava, porém, motivação, disposição e tempo, considerando os problemas vividos e as tantas atividades desenvolvidas pelos mesmos. Os relatos descrevem o descrédito em si mesmo e na escola como instituição inclusiva. Segue o registro de alguns dizeres: “Eu não vou mais aprender.”; “Eu já tentei, mas não me querem lá”; “Tentei ir para a escola, mas



não deu certo”; “A escola é para alguns, não é para todos”; “A escola não me ensinou nada, a cadeia sim”. Vale lembrar que “excluídos de fato e de direito, os pobres viram suas oportunidades educacionais se diluírem em um arsenal de dispositivos e argumentações mediante os quais se justifica sua baixa ou nula presença nos âmbitos educacionais” (GENTILI, 2009, p. 1061). Cientes disso, foi preciso repensar a relação estabelecida com o contexto escolar, que os excluiu. Então, foi decidido oferecer encontros no próprio espaço de trabalho dos envolvidos, pois é preciso conhecer e interagir com o educando adulto para poder fazer a diferença em sua vida. Arroyo (2006) assegura que as políticas públicas, a escola e o educador precisam estruturar o ensino de jovens e adultos pautados em uma educação que prime pelo fazer social, do pensar social e do agir social, muitas vezes, fora dos muros institucionais. Para ele:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da E.J.A. deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovem e adulto e qual a história da construção desses jovens e adultos populares (ARROYO, 2006, p. 25).

Na prática, o projeto consiste em encontros semanais, com temáticas diversas, sempre voltadas à realidade dos participantes. Não são aulas no formato tradicional, mas encontros que vão muito além, pois outras atividades foram pensadas quando na sua implantação, além do que muitas ações são desenvolvidas a partir das necessidades que vão surgindo. Todos os participantes são adultos e isso coloca ainda mais responsabilidade sobre os professores mediadores, pois os alunos precisam ser motivados, já que algo na trajetória escolar falhou. Os jovens e adultos são sujeitos que, com sofrimento e dificuldade, já escreveram parte de suas histórias, mesmo que no anonimato. Segundo Arroyo:

Os jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (ARROYO, 2004, p 25).

Considerando que a história (d)escrita pelos participantes é repleta de frustrações, medos e limitações, em cada encontro é trabalhado dinâmicas, com ênfase no positivo e no futuro, as escritas promovem um corte com o passado, que marcou a exclusão dos associados catadores da escola. Busca-se apagar o sentimento de que, em algum momento, não corresponderam as próprias expectativas, as da família ou até de algum

professor. A escrita informalizada é promovida a cada encontro, pela qual eles vão se dando conta que são capazes, que têm domínio do registro e que estão recebendo formação, até porque “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.21).

Por isso, a atuação do professor mediador deve ser iniciada a partir do conhecer, ouvir e entender os seus alunos. A perspectiva prevista está atenta ao que é realmente necessário aprender, a disposição de o aluno aprender, além de suas dificuldades. O alerta a ser dado é que esse “novo aprender” irá possibilitar aos alunos uma voz que, em muitos momentos, eles ainda não possuíam, não pela falta de oportunidade ou vontade, mas pelo medo que a educação, da qual outrora foi privado ou se privou, seja insuficiente para que ele seja, de fato, ouvido. Para pensar a necessidade de interação entre professor e aluno, vale destacar Freire, para quem:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2004, p. 68).

O tema abordado traz à tona o questionamento acerca da realidade, a reflexão sobre a sociedade e sobre o próprio sujeito silenciado. Assim, antes de conhecimentos específicos, o trabalho com a linguagem precisa saber das motivações humanas, conhecer seu interlocutor e ter noção de sua responsabilidade como facilitador no processo de aprendizagem. É preciso convencer os participantes de que o trabalho com a linguagem será diferente daquele que o excluiu, ou seja, no projeto desenvolvido “Ninguém tem que ser obrigado a ler ou escrever nada. Ler e escrever são direitos de cada cidadão, não são um dever. Essa prática é alimento do espírito. Igualzinho a comida, que deve ser de boa qualidade e quantidade adequada” (MACHADO, p.74).

Quando se trabalha com sujeitos trabalhadores, no caso, com os profissionais catadores, deve-se ter em mente que a experiência de vida é fator determinante entre querer ou não modificar o modo de falar, de argumentar, pois enquanto adultos, tornam-se prontos a aprender quando julgam que o que está lhe sendo oportunizado auxiliá-lo-á a superar os desafios da vida real. De acordo com Carvalho, (1989, p.10), “Sem o diálogo entre o trabalhador e o conteúdo real da aprendizagem, sem o diálogo entre a prática profissional e a prática escolar, não haverá possibilidade de que o conhecimento adquirido através do cotidiano profissional seja trabalhado a partir da prática escolar”.

De acordo com o contexto social, tem-se como objetivo a busca pelo empoderamento do sujeito pelo uso da linguagem. Dessa forma, a prática pedagógica

deve ser comprometida e compreensiva, visto que, ao assumir uma modalidade de ensino marcada pela exclusão, a busca de uma plena inclusão requer a constituição de caminhos inversos. A construção destes novos caminhos requer, conforme consta na Declaração de Hamburgo (1997, p.19), “repensar o conteúdo, de forma a refletir certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas”.

Ao longo das atividades realizadas, nota-se que há uma curiosidade insaciável, uma vontade aguçada; os participantes aguardam o dia do encontro com alegria, mas também com ansiedade. Eles cultivam o medo de não conseguirem formalizar um discurso sobre o tema a ser abordado, apesar de conhecerem o assunto. Por isso, a cada novo encontro, é preciso reforçar que eles sabem muitas coisas e que os professores mediadores estão lá para formalizar esse saber. Isso se deve ao fato de eles, em algum momento de suas vidas, terem sido convencidos de que não “foram feitos para o estudo”, conforme relatos orais e também escritos. Pela escrita semanal, trabalha-se o auto reconhecimento, pois entendemos o escrever como uma possibilidade de o sujeito desvelar-se de forma prazerosa e satisfatória, pois é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1972, p. 288).

A cada semana é necessário pensar os encontros em forma de ciclo, pois há uma disparidade de saber formal, postura e idade. Alguns, os mais jovens, possuem um saber escolar maior, leem e escrevem sem dificuldade. Há também aqueles que ainda apresentam dificuldades na decodificação das letras, tanto na leitura como na escrita. Ressalta-se, porém, que a vontade, participação e expectativa em aprender evidenciam-se muito mais no segundo grupo, mostrando, assim, que ainda há um longo processo de aprendizagem a se seguir. Os desafios são vencidos de forma gradativa, considerando as possibilidades individuais, bem como os anseios, buscas e limitações específicas.

Por meio desse empoderamento, os participantes do projeto terão maior domínio da fala em situações rotineiras em que haja a devida exposição. Tem-se como exemplo, situações perante entrevistas, buscas em órgãos públicos, na comercialização dos produtos produzidos por eles, palestras escolares. E acima de tudo, eles acreditam piamente que argumentação organizada poderá convencer as pessoas em relação à necessidade e a importância da separação do material reciclável para a sustentabilidade do planeta terra.

Destaca-se, ainda, que o trabalho com a linguagem tem aumentado a coragem dos envolvidos a se pronunciarem, rompendo com a falsa noção anterior de que eles não sabiam, não podiam e não deviam se manifestar. A noção do poder que a linguagem oferece tem mudado a postura dos participantes, tornando-os mais confiantes, e, conseqüentemente, exibindo uma notória elevação de autoestima, por se sentirem valorizados e atendidos nas suas necessidades e interesses.

As ações realizadas por meio do projeto deverão contribuir para a inclusão

social dos participantes da associação. Destacam-se os impactos da educação para o desenvolvimento pessoal e profissional, refletindo-se na qualidade de vida dos profissionais catadores. A presença de outros profissionais de diversas áreas, ofertando oportunidade de novos aprendizados, é valorizada pelos participantes do projeto, que demonstraram satisfação em participar das dinâmicas e das atividades propostas.

Britto (1997, p.23) sintetiza que o papel dos educadores informais “deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles”. Conforme o autor, não é por acaso os altos índices de evasão escolar, pois, muitas vezes, o professor adota posições teóricas que acabam por anular a capacidade que o aluno tem de adequar sua linguagem às diversas circunstâncias, com base apenas em objetivos operacionais. Assim também não é por acaso que, conforme depoimentos emocionantes, os participantes do projeto declaram que “Anos a fio tentaram ir para a escola para aprender a falar direito”, como se essa possibilidade fosse a chave para ser aceito socialmente. Declaração essa que abre a discussão do que seria falar direito.

Considera-se, portanto, que a educação com adultos, pela essência do trabalho realizado pelo professor, indica mais do que a escolarização propriamente dita, mas a possibilidade de mudança pelo exercício pleno da cidadania que deve propiciar garantia de igualdade, de estudo, de maior poder de escolher e de agir na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS**

Organizar um espaço educativo que rompa com o silêncio do sujeito para que ele possa manifestar suas vontades, seus sonhos e angústias, bem como prepará-lo para lutar pelos seus direitos, deve ser o objetivo de toda e qualquer modalidade de ensino. Este é o objetivo do projeto: Trabalhar de forma a contribuir para que os sujeitos do grupo envolvido possam ter autonomia e vivência cidadã. Isso porque, é por meio da educação que o sujeito pode sentir-se livre da opressão, da ignorância cognitiva e da invisibilidade social. É esse o percurso que legitimará o seu conhecimento informal, como possibilidade de inclusão.

A inclusão social se dá pelo direito à educação. Esse é o caminho na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Temos como base o conceito de inclusão, advindo da educadora Maria Teresa Égler Manto (2003), para quem incluir é usar da nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes, pessoas de outros níveis sociais e econômicos diferenciados, sujeitos com sonhos, percursos de vida e culturas distintas.

Compartilhados no projeto, como resultado do desejo em incluir, destaca-se o ato de aprender e ensinar como não separáveis, os quais se dão em torno da busca pelo saber e não pela obrigatoriedade de participação. Dessa forma, pela efetiva frequência

semanal, fica evidente que a maioria tem clareza da contribuição para sua vida que a melhora da sua oralidade e escrita representam.

É preciso, por isso, motivá-los a querer, mas, querer mesmo. É inegável o fato de que a cultura da atual sociedade ainda marginaliza pessoas que não pertencem aos padrões estabelecidos pela sociedade letrada, na qual, inclusive, a língua é palco privilegiado da luta de classes, expressão e registro dos valores e sentimentos contraditórios de exploradores e explorados.

Assim, ao pensar o aprimoramento da linguagem pelo poder argumentativo dos profissionais catadores e suas famílias haverá contribuição para que eles possam ser inclusos nessa “tal sociedade”, como sujeitos que também são seus membros e necessitam ter voz e vez para expressarem-se diante de suas necessidades de forma geral. Zilberman (1993, p.87), há décadas, coloca que “É importante, sobretudo, que o ato de falar, ler e escrever ao mesmo tempo em que funcione como um instrumento de integração do sujeito ao meio, (...) conduza-o a refletir sobre a realidade, posicionando-se criticamente diante da mesma.

Nessa busca, o professor deve ser um sujeito mediador de vontades, um motivador de aprendizagens e da busca do conhecimento, aquele que tem nas mãos o poder de transformar a atual realidade, e acima de tudo aquele que orienta e respeita seus alunos em qualquer situação, nunca desistindo de uma educação eficaz, inclusiva e transformadora.

Todos os homens e mulheres são iguais perante a Lei, independentemente da cor, raça, religião ou classe social, tendo o direito de educar-se de forma igualitária, para que aprendam a viver na sociedade de forma correta e digna, usufruindo de seus direitos e cumprindo seus deveres. A mudança é possível. No entanto, é preciso pensar a educação, seja ela formal ou não, como busca a inclusão social, à libertação e à autonomia do sujeito para que ele consiga sua emancipação. Por isso, as ações planejadas e concretizadas no projeto de extensão buscam ultrapassar as fronteiras da “sala de aula”, derrubando os muros escolares e suas limitações. Assim sendo, o que vai oportunizar, na prática, a inclusão social tão discutida de forma teórica é a inclusão e o empoderamento pela linguagem.

Uma coisa é certa: a educação inclusiva, a qual o projeto almeja, acolhe todas as pessoas, sem exceção. Porém, só pode falar em inclusão quem se dispõe “a estar com”, “quem interage com o outro”, quem possibilita algo para emancipar o sujeito. Mas, afinal, o que é emancipar? Para Rancière (2011, p.12), emancipar “é forçar, motivar, cobrar uma capacidade que se ignora ou se denega até apostar no outro”.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

- AGUIAR, Vera Teixeira. **O verbal e o não – verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2005.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação lingüística no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>>. Acesso em: 03 de set. 2017.
- BONAMIGO, Rita Inês Hofer. **Cidadania: Considerações e Possibilidades**. Porto Alegre: Ed. Dacasa, 2000.
- BENVENISTE, E. Problemas da Linguística Geral. São Paulo. Ed. Moderna, 1972.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas-SP, s/n, 1997.
- CARBONI, Florence; MAESTRI FILHO, Mário José. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. Editora Expressão Popular, 2003.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V: 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI; UNESCO, 1999. 67p. Disponível em: . Acesso em 13 Nov. 2007.
- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educ. Soc. [online]. 2009, v. 30, n. 109, p. 1059-1079. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133302009000400007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133302009000400007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 14 jan. 2012.
- GONDIM, Caline Galvão. **Pinturas rupestres**: a representação da imaginação do homem primitivo. Temática, v. 8, n. 4, 2015. Disponível em:<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/23751/13038>>. Acesso em: 03 de set. 2017.
- GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Variação linguística e ensino de gramática**. Working papers em Linguística, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2010. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73/12022>>. Acesso em: 05 de set. 2017.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MACHADO, A.M. **Livros infantis criando pontes entre gerações**. Em Leitura em Revista. São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Brasil. 2003.
- MENDONÇA, Jéssica Teixeira De. **O ensino de língua portuguesa e a sua relação com a inclusão/exclusão social**. 2012. Disponível em<[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_151.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_151.pdf)>. Acesso em: 04 de set. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal, Dom Quixote:1995.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**. Cinco lições sobre emancipação intelectual. Trad. Lilina do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIRGOLIN, Isadora Wayhs Cadore; DA SILVA, Enedina Maria Teixeira; DOS SANTOS, Rozali Araújo. **Relato de experiência sobre o projeto profissão catador**: O lixo como fonte de trabalho e cidadania. *Diálogo*, n. 31, p. 13-29, 2016.

## EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO ATRAVÉS DO MODELO DE NEGÓCIO CANVAS

### **Cláudia Rafaela Schneiders**

Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – Campus Cerro Largo – RS

### **Roberto Schuster Ajala**

Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – Campus Cerro Largo – RS.

### **Luciana Scherer**

Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – Campus Cerro Largo – RS.

### **Lucas Ivan Grimm**

Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – Campus Cerro Largo – RS.

**RESUMO:** Esse artigo buscou investigar temas inerentes ao empreendedorismo, inovação e o Business Model Canvas. A pesquisa tem por objetivo, através do embasamento teórico, incentivar os empreendedores a cultivar o espírito inovador, através do Modelo de Negócio CANVAS. O Modelo de Negócio CANVAS atua diretamente como um organizador de ideias definindo as necessidades e esclarecendo todos os pontos a serem trabalhados, facilitando para que o empreendedor consiga atingir seus objetivos com maior clareza. Ainda que pouco difundido, o modelo Canvas vem garantindo seu espaço no ramo de inovação e empreendedorismo e quando se tratando de projetos dos mesmos, tornam-se mais visíveis a todos que participarem do projeto,

sem necessitar de estar apresentando tudo de novo a algum novo integrante do projeto. Assim como, o estudo apresenta características que podem ser obtidas através da utilização do modelo Canvas, como também, uma importante ferramenta para futuras consultas a serem feitas por outras pessoas e que estão à procura de conhecimento relacionado ao tema abordado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Empreendedorismo, Inovação, Business Model Canvas, Administração, Cultura Organizacional

### ENTREPRENEURSHIP AND INNOVATION THROUGH THE CANVAS BUSINESS MODEL

**ABSTRACT:** This work sought to investigate themes inherent to entrepreneurship, innovation and Business Model Canvas. The research aims, through the theoretical basis, to encourage entrepreneurs to cultivate the innovative spirit through the CANVAS Business Model. The CANVAS Business Model acts directly as an organizer of ideas defining the needs and clarifying all the points to be worked, making it easier for the entrepreneur to achieve its objectives with greater clarity. Although little diffused, the Canvas model has been guaranteeing its space in the branch of innovation and entrepreneurship and when it comes to projects of the same, become more

visible to all who participate in the project, without needing to be presenting everything again to some new the project. As well as, the study presents characteristics that can be obtained through the use of the Canvas model, as well as an important tool for future consultations to be made by other people and who are looking for knowledge related to the topic addressed.

**KEYWORDS:** Entrepreneurship, Innovation, Business Model Canvas, Administration, Organizational Culture

## 1 | INTRODUÇÃO

A inovação e empreendedorismo possuem uma cultura muito ampla, onde podemos alimentar nossa mente com uma salada de fruta maravilhosa, otimizar nosso ego com informações diversas e expandir nosso conhecimento com novos recursos, a fim de descobrir o rumo ao sucesso. Sendo assim, vamos iniciar um estudo sobre empreendedorismo e inovação através do modelo de negócio Canvas Business Model Canvas – BMC (Business Model Generation).

Temos o intuito de tornar o Modelo CANVAS, um assunto mais comum na gestão de empreendimentos, levando assim mais acesso e entendimento do mesmo, com o intuito de despertar o habito de ideias inovadoras e ações empreendedoras. O objetivo é sanar dúvidas que possam surgir com a utilização adequada, do Business Model Canvas – BMC (Business Model Generation), pois o mesmo, agrega valor para qualquer tipo de negócio, auxiliando no melhor gerenciamento do negócio e funções gerais do dia a dia empresarial. Além de considerar, que o mesmo, incentiva o gestor e demais funcionários, o espírito de inovação e empreendimento, tornando o ambiente empresarial aberto a mudanças. Temos que ter em mente a diferenciação, a busca por algo novo e criativo, que venha a contribuir com o sucesso da organização, devemos cultivar um espírito mais pró ativo, busca não temer as mudanças. Para Mendes e Filho (2012), ser você mesmo num mundo que está tentado a fazer com que você seja diferente a todo momento é um desafio que vai acompanha-lo para o resto da sua vida, dessa forma, é muito mais fácil unir-se as demais pessoas, do que brilhar no seu próprio caminho.

Percebe se que desde crianças já somos inovadores, seja na forma de brincar, realizar tarefas relacionadas ao estudo, nossas vidas, entre outras. Porém com o tempo passamos a esquecer o potencial que possuímos e nos acomodamos, sem valorizar nossas características, o que nos leva a buscar inovações de outras pessoas, que venham de encontro a nossas necessidades. Estas pessoas mesmo que em minoria preferem brilhar em seus próprios caminhos, ser diferente dos demais. O que por sinal, é ótimo, o mundo é muito grande e diferente para que todos os seres sejam exatamente iguais, que tenham as mesmas atitudes, características e pensamentos. É nesse ponto que vemos a grandiosidade do mundo e que a busca por pessoas mais inovadoras e empreendedoras faz se muito relevante em nossa sociedade.

## 2 | REFERENCIAL TEORICO

### 2.1 EMPREENDEDORISMO

Empreendedorismo é conhecido mundialmente, por possuir ações-chaves para atingir bons resultados, tendo por fim o objetivo de integrar novas ideias e busca solucionar problemas existentes, ou então, englobar novas perspectivas na busca de novas alternativas para um novo negócio. Isso tudo resulta em uma pesquisa mais ampla e simplificada da situação econômica e mercantil do momento, possibilitando detectar problemas e novas oportunidades.

Como podemos perceber, ainda, não existe atualmente nenhum consenso sobre a definição de empreendedorismo, como uma área de estudo de negócios ou como uma atividade em que as pessoas se envolvem, dessa forma, podemos considerar que as definições são sempre traiçoeiras, ainda mais para uma área nova como o empreendedorismo, sendo uma tarefa muito mais complexa (BARON e SHANE, 2011). Para Hiscrich, Peters e Shepherd (2009), o empreendedorismo, é como, um processo de criar algo novo com valor, dedicando tempo e esforços necessários, assumindo riscos pré-calculados, além de receber as recompensas da satisfação, como também, a independência financeira e pessoal.

Sendo assim, Baron e Shane (2011), consideram que o empreendedorismo, seria como, uma atividade executada por indivíduos específicos, além de envolver ações-chaves, afim de identificar oportunidades, que sejam potenciais e valiosas no sentido de poder ser exploradas em termos práticos de um negócio, como também, identificar as atividades envolvidas na exploração ou no desenvolvimento real dessas oportunidades. Dessa forma Hiscrich, Peters e Shepherd (2009), partem para o pressuposto que, mesmo diante de ações de riscos e incertezas, os empreendedores esboçam uma reação, desenvolvendo e lapidando suas ideias, para por fim, obterem uma possível oportunidade de lucro.

Dornelas (2008), diz que um empreendedor, é aquele individuo, que detecta uma oportunidade e desenvolve um negócio para capitalizar sobre ela, assumindo riscos calculados. Já Chiavenato (2007) nos apresenta um conceito mais amplo e específico; o empreendedor precisa saber definir seu negócio, conhecer profundamente o cliente e suas necessidades, definir a missão e a visão do futuro, formular objetivos e estabelecer estratégias para alcançá-los, criar e consolidar sua equipe, lidar com assuntos de produção, marketing e finanças, inovar e competir em um contexto repleto de ameaças e de oportunidades.

Sendo assim, Dornelas (2008), relata alguns aspectos que caracterizam o ser empreendedor:

- Ter iniciativa para criar um novo negócio e ter paixão pelo que faz;
- Utiliza os recursos disponíveis de forma criativa, transformando totalmente o

ambiente social e econômico, onde vive.

- Aceitar e assumir riscos pré-calculados e a possibilidade de ir tudo água a baixo.

Já Chiavenato (2007), nos apresenta, alguns dos, principais itens necessários a serem pensados pelo empreendedor:

- Quais as decisões iniciais e básicas para começar seu próprio negócio ou desenvolver mais intensamente as suas atividades;
- Como planejar, organizar, conseguir financiamentos, obter pessoal e, finalmente, lançar o novo empreendimento;
- Como assegurar a viabilidade e a competitividade do negócio em um mundo em contínua mudança e transformação;
- Como sustentar tanto a lucratividade em curto prazo como o crescimento em longo prazo.

Para ser um empreendedor não basta ter ideia, é preciso ter persistência, conhecimento sobre a situação social e econômica, conhecer as pessoas, que vão se tornar seus futuros clientes, prever suas necessidades, saber assumir riscos e calcular oportunidades, ser forte em qualquer situação, aperfeiçoar constantemente seus conhecimentos, buscar conselhos e formular suas próprias decisões, podemos considerar que, o empreendedor vive no futuro.

## 2.2 INOVAÇÃO

Buscar novas ideias, descobrir novas oportunidades, é uma das coisas mais desejadas, que o ser humano atual deseja, ser reconhecido por descobrir algo novo é muito gratificante para qualquer pessoa, desenvolver habilidades para buscar o sucesso não é nada fácil, dependemos de um mundo globalizado e podemos ser surpreendidos a qualquer momento. Segundo Tidd e Bessant (2015), a inovação é movida pelas habilidades de estabelecer relações, detectar oportunidades e tirar proveito delas.

Inovar significa ter novas ideias, criar coisas novas ou rearranjar com eficácia alguma coisa, já existente, a inovação, caracteriza ter criatividade para gerar novas ideias, como também, desenvolver e implementar essas ideias, de uma forma que causam impacto, que pode estar relacionado ao lançamento de um novo produto, como também a melhoria dos, já existentes ou a otimização de uma estrutura organizacional. (ROCHA, 2014).

Para Bezerra (2011), o ato de inovar se assemelha muito ao ato de plantar, dessa forma, inovações são comparadas aos frutos de um processo de criação, de design, que requer sementes, onde poderíamos comparar com as ideias das mentes das pessoas, essas sementes precisam ser cuidadas e irrigadas por uma pessoa capaz

de criar o solo fértil, a condição certa para que novas ideias possam brotar.

Crescer profissionalmente. Será a inovação uma das principais portas para o sucesso, além de você criar é preciso saber administrar para que tudo ocorra como planejado, é preciso correr riscos para satisfazer uma necessidade ainda não percebida pela clientela e se tudo ocorrer bem vem à satisfação e sucesso, como se diz:

A inovação é fortemente associada ao crescimento. (...) a natureza da inovação está fundamentalmente ligada ao empreendedorismo. A capacidade de avistar oportunidades e criar novas formas de explorá-las é indispensável ao processo de inovação (TIDD, BESSANT 2009, p.21 e 22).

Para Rocha (2014), as estratégias para inovar, se envolvem totalmente, em líderes empreendedores, na medida que eles são ágeis na identificação de pessoas criativas que podem trazer soluções para os desafios das organizações, construindo relacionamentos, buscando diversidades, novas experiências, como também, formando redes para interligação de todas as pessoas envolvidas na cadeia de valor da inovação.

A habilidade para mudar e adaptar-se é essencial à sobrevivência, atualmente, a ideia de inovação é amplamente aceita, além de ter se tornado parte de nossa cultura, tanto que está a ponto de se tornar um clichê (TROTT, 2012). Inovar exige mudanças, assumir riscos, trocar o hoje pelo amanhã, mexer com hábitos, implica com a resistência e incompreensão das pessoas empreendedoras. (ROCHA, 2014).

Conforme Bessant e Tidd (2009), a inovação é essencialmente centrada em três fatores principais:

- Geração de novas ideias: Pode surgir por meio da inspiração, da transferência de outro contexto, de questionamento sobre necessidade de clientes de pesquisas ou combinações de ideias já existentes em algo novo.
- Seleção de melhores: a inovação está repleta de incertezas e conjunturas e a única maneira de descobrir se uma ideia vale a pena (ou não) é começar a desenvolvê-la.
- Implementação: Transformando-a, de uma centelha no olhar, em um produto, serviço ou processo acabado que as pessoas possam utilizar. Mesmo que se possa conduzir um projeto em meio a tormenta, concretizá-lo em termos de proposição de um novo produto, serviço ou processo, não há garantias de que as pessoas o adotarão e de que será amplamente difundido.

Inovar significa tolerar erros, no mundo da qualidade total, do defeito zero, da padronização, as práticas gerenciais se voltam para a eliminação total dos erros, para as atividades repetitivas e perfeitamente controláveis, como inovar significa tentar, buscar, errar, refazer, persistir, não sobra espaço, nesse ambiente de total previsibilidade, para a criatividade e para a inovação, dessa forma você está assumindo riscos, que podem lhe trazer bons retornos, como também, podem causar prejuízos irreversíveis



(SCHERER e CARLOMAGNO, 2016).

Podemos perceber que a inovação além de criar um ar de novas ideias, faz com que, surjam novas oportunidades de crescimento e também de sobrevivência, que pode influenciar diretamente no futuro e no rumo das ideias obtidas. É uma forma muito inteligente de diferenciação, mas é necessário que tudo seja planejado minuciosamente, para não ser surpreendido pelos imprevistos que venham a influenciar de maneira significativa ao planejado.

### **2.3 BUSINESS MODEL GENERATION (CANVAS)**

O CANVAS é uma ferramenta muito importante que pode auxiliar no comportamento empreendedor e inovador. Uma ferramenta que pode auxiliar de forma positiva e eficiente no bom andamento e funcionamento de uma organização, ou início de um novo projeto. Uma ferramenta que leva em consideração fatores básicos aos mais sofisticados, pelo qual tem o objetivo, de garantir um resultado mais realista o possível.

O Canvas é utilizado para estabelecer modelos atuais e futuros, projetar e alinhar, trazendo clareza ao negócio, todos os membros envolvidos devem estar em ativo na sua elaboração e estruturação, a partir dessa ferramenta traduzimos nossas ideias em processos, conhecer o futuro e trabalhar além dele, essa ferramenta é caracterizada como um choque de realidade (OSTERWALDER e PINGNEUR, 2011).

A revolução tecnológica, a era do cliente, a qualidade, a globalização e a incrível velocidade das mudanças em qualquer área do conhecimento, vêm afetando diretamente o mundo de negócios, uma tática percebida é, em um único quadro, conseguir sintetizar nove áreas diferentes de um negócio, guiando hipóteses, que podem ser validadas (SEBRAE, 2019).

Segundo Osterwalder e Pigneur (2011), o modelo Canvas ou modelo de negócio descreve a lógica de criação, entrega e captura de valor por parte de uma organização. Um quadro que mostra até onde a empresa quer chegar, por onde começar, como trabalhar, com quem e para quem, onde os integrantes da empresa tem aceso, para que todos exerçam sua função com o intuito de contribuir positivamente com o processo.

O Modelo de Negócio é um quadro dividido em nove blocos relatando as quatro áreas principais do negócio: clientes, oferta, infraestrutura e viabilidade financeira, a baixo, encontramos os novos componentes e suas caracterizações (OSTERWALDER, PIGNUER, 2011):

- Segmento de Clientes: define quais os diferentes grupos de pessoas ou organizações que a empresa busca alcançar ou servir.
- Proposta de Valor: descreve o pacote de produtos e serviços que criam valor para um Segmento de Cliente específico.
- Canais: define como a empresa se comunica e alcança seus Segmentos de Clientes para entregar uma Proposta de Valor.

- Relacionamento com Clientes: descreve os tipos de relação que a empresa estabelece com Segmento de Clientes específicos.
- Fonte de Receita: representa o dinheiro que uma empresa gera a partir de cada Segmento de Clientes.
- Recursos Principais: descreve os recursos mais importantes exigidos para fazer um Modelo de Negócio funcionar.
- Atividades-Chaves: descreve as ações mais importantes que uma empresa deve realizar para fazer seu Modelo de Negócio funcionar.
- Parcerias Principais: Descreve a rede de fornecedores e os parceiros que põem o Modelo de Negócio para funcionar.
- Estrutura de Custos: relata todos os custos envolvidos na operação de um Modelo de Negócio.

Para melhor se entender a estrutura do Business Model Generation (CANVAS), é apresentada a Figura 01.

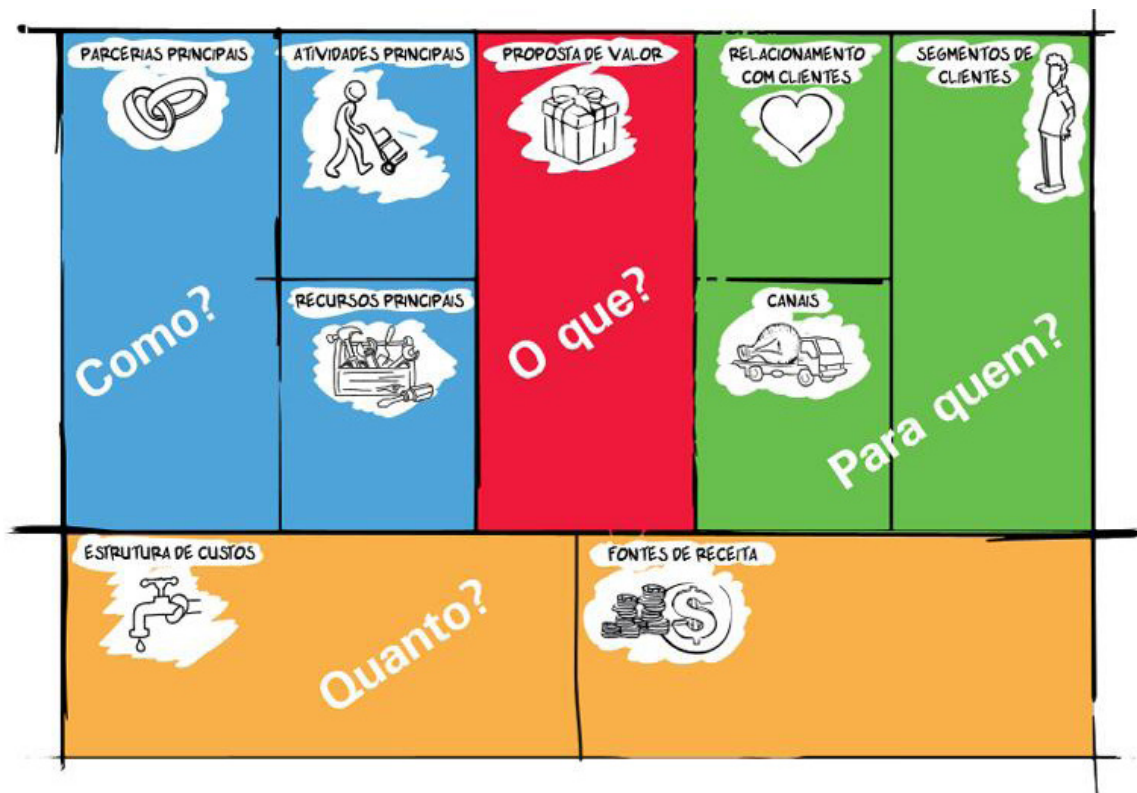


Figura 01 – Estrutura do Business Model Generation (CANVAS):

Fonte: Adaptado Cartilha Sebrae (2019);

É possível visualizar a descrição do negócio, que o compõem, fazendo com que as ideias sejam claras e específicas. É nesse quadro que descrevemos, o que vamos fazer, para quem vamos fazer, como vamos fazer e quanto vai custar para fazer (SEBRAE, 2019).

### 3 | METODOLOGIA

Para definição da metodologia que orientou a realização desse trabalho, o qual realizou uma discussão sobre empreendedorismo, inovação e o modelo Canvas, partiu-se do entendimento de que o método não é uma receita dada e acabada, mas sim um rumo, uma direção que se passa a seguir, dependendo do tema estudado.

Para a a investigação dos conceitos e entendimentos que nortearam esse trabalho utilizaram-se os posicionamentos de autores como, para a área de Empreendedorismo: Baron e Shane (2011), Dornelas (2008), Chiavenato (2007), já para a área de Inovação: Tidd e Bessant (2015), Bezerra (2011), Rocha (2014), e para a área do Modelo de Negócio CANVAS, Sebrae (2019), Osterwalder e Pigneur (2011).

Essa pesquisa, em relação aos objetivos é exploratória, já que tenta buscar evidências e formular considerações sobre os conceitos centrais sobre inovação, empreendedorismo e o modelo Canvas. Sobre a pesquisa exploratória:

A pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com mais precisão, identificar cursos relevantes de ação ou obter dados adicionais antes de poder desenvolver uma abordagem. As informações necessárias são definidas apenas de forma muito ampla neste estágio, e o processo de pesquisa adotado é flexível e não estruturado. (MALHOTRA, 2012, p. 58).

Em relação a abordagem, a pesquisa classifica-se como uma pesquisa qualitativa, já que deixa de lado as preocupações com generalizações, amostras, cálculos e inferências estatísticas e debruça-se sobre os aspectos singulares do que se propõe a estudar. Sobre pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser não estruturada, de natureza exploratória e baseada em pequenas amostras, podendo utilizar técnicas qualitativas conhecidas, como grupos de foco (entrevistas em grupo), associações de palavras (pedir aos entrevistados que indiquem suas primeiras respostas a palavras de estímulo) e entrevistas em profundidade (entrevistas individuais que sondam em detalhes os pensamentos dos entrevistados). (MALHOTRA, 2012, p. 36).

A técnica de coleta de dados utilizada baseou-se prioritariamente em uma Pesquisa Bibliográfica, elaborada com base em algum material já publicado, livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos, onde permite ao pesquisador chegar a uma gama muito grande de informações referentes ao tema em estudo, onde seria impossível pesquisar quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 158). “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Espera-se, com esse estudo, e a partir da metodologia utilizada, contribuir com a geração de conhecimentos sobre o tema proposto.

## 4 | RESULTADOS

O CANVAS é uma ferramenta utilizada por organizações, que desenvolve de forma declarada e organizada a maneira, pela qual, deve trabalhar com seus clientes, a fim de obter bons resultados nas atividades empresariais. Essa ferramenta vai direcionar de forma eficiente, quando bem elaborada, os caminhos que a organização vai adotar para satisfazer as necessidades e escolhas de seus clientes.

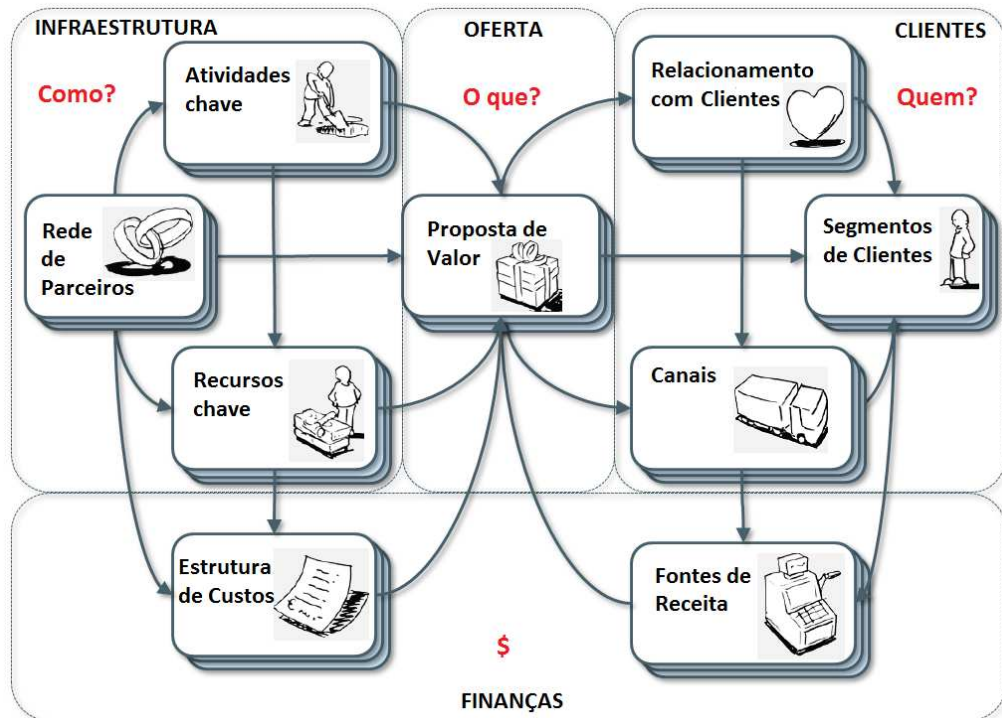


Figura 02 – Estrutura do Business Model Generation (CANVAS)

Fonte: Adaptado Sebrae (2019)

Dividido em quatro etapas, como, o que, quem e quanto, formam uma sequência a ser realizada para obter êxito na aplicação do modelo Canvas. Questionamentos que auxiliam na construção do projeto, como por exemplo, o que vou fazer, trata-se de abordar o que será oferecido aos clientes, é entender as necessidades dos clientes e buscar uma solução para mesma. Para quem você irá fazer, isto é, entender quais são os segmentos de clientes que podem vir a adquirir o que você está ofertando, cabe a esse fator um estudo detalhado de mercado. Pois a partir do momento que você sabe o que vai fazer e para quem fazer será mais fácil trabalhar com o quesito quanto, assim será possível adequar a forma de cobrar pelo seu produto com o valor desejado. E finalmente como será feito, englobando a estrutura necessária para funcionar, seja está, simples ou complexa, tratará de buscar maneiras para que tudo o que foi planejado viabilize a proposta de valor.

O Que?

- O que vou fazer?

- Qual o valor que vou oferecer?

Você vai desenvolver nesse quadro sobre o que está oferecendo, levando em conta a necessidade do cliente, além de obter uma análise com o que seu cliente vai ganhar a partir do que você está oferecendo.

Para Quem?

- Para quem estou fazendo?

Você já tem um foco de venda, mas é preciso definir ainda para quem você irá fornecer seus produtos/serviços e de que forma vai acontecer esse fornecimento.

Como?

- Como vou fazer?

Essa fase requer atenção aos recursos que você vai utilizar, atividades que irá desenvolver e quais parcerias vai optar para em conjunto trabalhar.

Quanto?

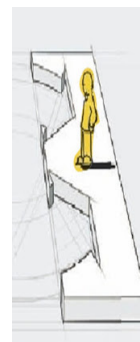
- Quanto vou gastar?
- Quanto vou ganhar?

Cada empresa precisa de lucro ou então gerar dinheiro, se não será apenas um negócio fictício, mas vai haver diferentes formas de cobrar seu cliente, mas deverá ocorrer um bom planejamento para que tudo ocorra corretamente e como planejado.

Vamos entender de forma mais clara e específica, como funcionam e o que cada segmento do quadro propõem, conforme (OSTERWALDER, PIGNUER, 2011).

## 4.1 Segmentos De Clientes

São os clientes o principal pilar de seu negócio, sem eles, você não prospera. Nenhuma empresa consegue sobreviver sem seus clientes, por isso, é de grande importância que suas necessidades sejam supridas, para que os mesmos, continuem interessados, ao que você oferece a eles (OSTERWALDER, PIGNUER, 2011). De que jeito você vai cativar seus clientes, o que você oferece de melhor e de diferente para eles? O Segmento de Clientes que você pretende trabalhar está de acordo com seu foco, esses clientes têm de fato necessidade de consumir sua oferta?



## 4.2 Proposta De Valor

Por qual motivo o cliente vai escolher o seu serviço e não de outra empresa, é nesse segmento que você vai agregar valor e oferecer conjuntos de benefícios para seus clientes, estamos resolvendo um problema ou estamos satisfazendo suas necessidade (OSTERWALDER, PIGNUER, 2011). Por que seus clientes vão comprar de você e não de seus concorrentes? (SEBRAE, 2019). A proposta de valor, podemos dizer que é o principal presente que você está prestes a entregar ao seu cliente consumidor para assim satisfazer suas vontades. Mas que tipo de valores você pode oferecer a seus clientes? Quando falamos em qualidade (design, experiência do cliente) quantidade (preço, estrutura, tempo do serviço), tudo se baseia, na novidade, desempenho, personalização, design, marca, preço, acessibilidade, conveniência, redução de custos e riscos.



## 4.3 Canais

Quais serão os canais de comunicação, distribuição e vendas, os canais são os pontos de contato dos clientes, além de desempenharem um importante papel na sua experiência geral, quais serão os custos benefícios desses canais (OSTERWALDER, PIGNUER, 2011). Como e de que forma você vai entregar o produto/serviço ao seu cliente. Os canais são os pontos de contatos pelo qual encontramos nossos clientes, tendo um papel muito importante no desenvolvimento. As características desse segmento são de suma importância no desenvolvimento de sua empresa, alguns deles:





- Oferecem mais conhecimento (da empresa, produtos e/ou serviços) pelo qual a empresa está inserida;
- Dar espaço para o cliente opinar sobre sua proposta de valor;
- Permitir que os clientes adquirissem produtos e serviços específicos;
- Oferecer suporte se for necessário.

#### 4.4 Relacionamento Com Clientes

Como a empresa vai conquistar seus clientes, como vai reter esses clientes, como vai ser o relacionamento com os clientes (OSTERWALDER, PIGNUER, 2011). Como vou fazer para conquistar e manter uma boa relação com os clientes, para ampliar as vendas e para que eles não me troquem por outro (SEBRAE, 2019). De que forma vou atrair mais clientes, além de manter os que possuo? O que vou fazer para que meus clientes não me troquem por meus concorrentes? Como vou aumentar minhas vendas?



#### 4.5 Fontes De Receita

Nesse segmento, você vai analisar quanto o seu cliente está disposto a pagar pelo seu serviço, quanto eles pagam atualmente, de que forma estão pagando, como preferem pagar, e além de tudo quanto cada fonte de receita contribui para o total da receita (OSTERWALDER, PIGNUER, 2011). Os custos podem ser fixos, ou seja, que não mudam em decorrer do tempo, e também podem ser custos variáveis que variam de acordo com as condições de mercado.



#### 4.6 Recursos Principais

Os recursos principais podem ser de natureza física, financeira, intelectual e também humana, podem ser possuídos ou alugados pela empresa ou adquiridos de parceiros chaves (OSTERWALDER, PIGNUER, 2011). O que você precisa para seu negócio funcionar? Como por exemplo:

- Físico: Fabricas; Edifícios, Veículos, Maquinas;
- Intelectual: Marcas, Jornalistas, Programadores;
- Humano: Vendedores; Gerentes; Auxiliares;
- Financeiro: Capital, Financiamento;



#### 4.7 Atividades Chaves

Quais as ações são importantes para a realização do negócio, como por exemplo, a produção, desenvolvimento, fabricação e entrega, a resolução de problemas, e quais serão os compartimentos de acesso e comunicação (OSTERWALDER, PIGNUER, 2011). São as ações mais importantes que a empresa vai executar para funcionar com sucesso, além de ser uma fonte para resolver problemas.



- Produção: desenvolvimento, fabricação e entrega de produtos
- Resolução de Problemas: solução de problema ao cliente.
- Plataforma: soluções para hospedar atividades dos clientes
- Redes: melhor acesso e comunicação.

#### 4.8 Parcerias Principais

As empresas criam alianças para otimizar seus modelos, diminuir riscos ou adquirir recursos, dessa forma, vale pensar em quem serão os nossos principais parceiros, principais fornecedores (OSTERWALDER, PIGNUER, 2011). Você define a rede de fornecedores e os parceiros pelo qual você quer atuar. As parcerias vêm sendo de total importância para criar alianças confiáveis a fim de garantir seu negócio.



- Otimização e economia de escala: Alocação de recursos e atividades com relação comprador/fornecedores.
- Redução de riscos e incertezas: Parcerias podem ajudar a reduzir riscos em um ambiente competitivo caracterizado de incertezas.
- Terceirização: Poucas empresas executam seus recursos sozinhas, ou seja, dependem de outras firmas para produzir recursos particulares necessários.

#### 4.9 Estrutura De Custos

Quais são os custos mais importantes no seu negócio, quais recursos principais são os mais caros, quais as atividades chaves são as mais caras, quais os custos fixos e variáveis (OSTERWALDER, PIGNUER, 2011).

O modelo de negócio Business Model Generation (CANVAS), é um roteiro para registrar e validar hipóteses, é muito útil para reflexões e nunca tenha medo de errar, para ser mais prático utilize adesivos autocolantes, para facilitar na escrita, se for necessário a reescrita, trocar de lugar, enfim, realocar livremente, isso tudo facilita seu entendimento e aprimoramento no negócio (SEBRAE, 2019).



Uma estrutura tão simples que agrega tanta informação, cabe em uma folha de papel, podendo desencadear diversos e diferentes processos que a empresa deseja seguir, ou então, é um simples mapa, com principais pontos chaves, que vão dirigir o caminho que a empresa deve seguir para alcançar seus objetivos.

O diferencial de incluir o Modelo de Negócio CANVAS, no dia a dia do seu empreendimento:

**Pensamento Visual:** Você pode utilizar imagens, desenhos para representar aquilo que pensa. Pois o objetivo do quadro é ser visto como um desenho e não uma folha escrita, pelo fato do entendimento ser mais fácil, os desenhos são mais fáceis de entender e as ideias ficam mais interligadas e com mais sentido. Isso depende da criatividade de cada um.

**Visão Sistêmica:** possibilita compreender o todo, a partir de uma análise das partes e do envolvimento entre elas. Quando você vê o quadro fica mais fácil de compreender os principais objetivos da organização, pelo fato de você ver o negócio inteiro em uma folha dividido em nove blocos interligados.

**Cocriações:** como o modelo de negócio é um projeto que envolve mais visibilidade e interatividade, é possível que diferentes pessoas envolvidas ou não na organização (colaboradores, clientes, fornecedores), auxiliam ainda mais no desenvolvimento da(s) nova(s) ideia(s) empreendedora(s).

**Simplicidades e Aplicabilidade:** o modelo de negócio é mais utilizado, principalmente, pôr empresários empreendedores, que por fim tem a finalidade de criar um novo negócio até mesmo inovar um negócio já existente.

## 5 | CONCLUSÃO

A inovação consiste em um paradigma, por isso, você precisa sair da zona de conforto para atingir seus objetivos, são muitos os pontos que precisamos ligar para obtermos uma resposta que mesmo assim não é exata. Empreendedorismo e Inovação andam juntos, são uns dos pontos chaves para um futuro empreendedor que almeja o sucesso, como sabemos que para tudo isso é preciso preparar os jovens para desde cedo conhecer e traçar seus planos. A partir disso, a ferramenta CANVAS, veio para auxiliar e aprimorar todo o processo organizacional, pois dessa forma, tudo se torna mais nítido e confiável, vamos estar analisando todas as oportunidades visíveis, como também, calculando os riscos que podem vir interferir no processo. O segredo é saber, utilizar das boas práticas e ser previsível com o futuro, a vida é caracterizada por escolhas, decisões e mudanças, então você precisa estar preparado para o que possa vir a acontecer.

Vale destacar, que, para atingir os objetivos é necessário seguir os passos dados, como também, se dedicar ao máximo, pois o resultado se relaciona diretamente com a importância dada ao projeto. Ainda que, deve se levar em conta que, estes projetos podem envolver recursos financeiros e quando trabalhados com seriedade é possível

multiplicar rapidamente os recursos destinados.

Atualmente, percebe-se, a quantidade de organizações novas no mercado, muitas destas, possuem em sua gerência, jovens empreendedores, e que estão arriscando suas economias pelo sucesso. Assim é essencial abordar que a ferramenta Canvas, não é apenas, uma ferramenta de gestão, como também uma ferramenta de auxílio, e que qualquer pessoa que deseja se tornar empreendedor, ou melhorar suas técnicas de inovação e empreendedorismo podem utilizar-se da mesma e trazer ao mercado consumidor mais novidades, tecnologias, como também, maior competitividade.

É de suma importância destacar que entre as empresas mais lucrativas dos últimos tempos, apresentaram alguma inovação, ou diferenciação na forma pela qual são geridas, seja através de aplicativos, tendências atuais, estudo de necessidades dos consumidores. Ambas, possuem entre si uma semelhança, foram realizadas a partir de um estudo, como também a aplicação correta dos recursos necessários. A qual pode ser facilmente atingida com a aplicação da ferramenta Canvas, criando um diferencial essencialmente competitivo e de destaque para a organização usuária.

## REFERENCIAS

BARON, Robert a.; SHANE, Scott A. **Empreendedorismo: Uma visão do processo.** Tradução All Tasks. – São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BESSANT, John; TIDD, Joe. **Inovação e empreendimento.** Tradução Elizamari Rodrigues Becker, Gabriela Perizzolo, Patrícia Lessa Flores da Cunha. –Porto Alegre: Bookman, 2009.

BEZERRA, Charles. **A máquina de inovação [recurso eletrônico] : mentes e organizações na luta por diferenciação** / Charles Bezerra. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Bookman, 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor: empreendedorismo e viabilidade de novas empresas:** um guia eficiente para iniciar e tocar seu próprio negócio / - 2.ed. rev. E atualizada. - São Paulo: Saraiva 2007.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: Transformando idéias em negócios/** José Carlos Assis Dornelas. – 3. Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

HISRICH, Robert D.; PETERS, Michael P.; SHEPHERD, Dean A. **Empreendedorismo.** Tradução Teresa Felix de Sousa. – 7. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada / Naresh K. Malhotra ; tradução: Leme Belon Ribeiro, Monica Stefani ; revisão técnica: Janaina de Moura Engracia Giraldi. – 6. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Bookman, 2012.

MENDES, Jerônimo; FILHO, Iússuf Zaiden. **Empreendedorismo para jovens:** Ferramentas, exemplos reais e exercícios para alinhar a sua vocação com o seu projeto de vida. – São Paulo: Atlas, 2012.

OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Bussines Model Generation – Inovação em Modelos de Negócios:** um manual para visionários, inovadores e revolucionários –Rio de Janeiro,

RJ: Alta Books, 2011.

ROCHA, Lygia Carvalho. **Criatividade e inovação: como adequar-se às mudanças** / Lygia Carvalho Rocha. – [Reimpr.]. –Rio de Janeiro : LTC, 2014.

SCHERER, Felipe Ost. **Gestão da inovação na prática: como aplicar conceitos e ferramentas para alavancar a inovação** / Felipe Ost Scherer; Maximiliano Selistre Carlomagno. – 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2016.

SEBRAE. **Cartilha, O quadro Modelo de Negócio CANVAS**. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Cartilha%20o%20Quadro%20do%20Modelo%20de%20Negocios.pdf>> . Acesso dia 17 de março de 2019.

TIDD, Joe. **Gestão da inovação** / Joe Tidd, John Bessant; [tradução: Félix Nonnenmacher]. -5.ed. –Porto Alegre: Bookman, 2015.

TROTT, Paul. **Gestão da inovação e desenvolvimento de novos produtos** [recurso eletrônico] / Paul Trott ; tradução: Patrícia Lessa Flores da Cunha ... [et al.] ; revisão técnica: Paulo Antônio Zawislak. – 4. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Bookman, 2012.

## ESCOLA SEM PARTIDO: LUTA IDEOLÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR

**Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos**  
**Aparecida Maria Almeida Barros**

**RESUMO:** O Projeto Escola Sem Partido, de autoria do advogado paulista Miguel Nagib, é um exemplo atual das lutas ideológicas que ocorrem nos espaços escolares. O referido Projeto dissemina a noção de que a escola deve ser neutra diante de questões políticas, ideológicas e partidárias, impondo, nesse sentido, uma censura aos professores. Por se tratar de uma discussão recorrente na atual conjuntura política educacional brasileira, o mesmo será discutido em destaque no presente trabalho. Compreender o que leva um determinado grupo a promover a defesa de uma censura ideológica, política e partidária imposta aos professores brasileiros é para qualquer indivíduo que queira se posicionar, seja a favor ou contra essa ideia, ponto essencial. Tal compreensão, assim como a análise acerca da intencionalidade do Projeto Escola Sem Partido será o mote deste artigo. Para a composição de nosso escopo teórico, abordaremos o conceito de ideologia e recorreremos ao materialismo histórico como base epistemológica. Com fulcro neste, analisaremos as concepções de outros pensadores que tratam a respeito de educação e dos embates ideológicos nela existentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ideologia, Doutrina,

Educação.

**ABSTRACT:** The School Without a Party project, written by the São Paulo lawyer Miguel Nagib, is a current example of the ideological struggles that take place in school spaces. This Project disseminates the notion that the school should be neutral in the face of political, ideological and partisan issues, imposing, in this sense, a censorship of teachers. Because it is a recurrent discussion in the current Brazilian educational policy, the same will be discussed in the present work. Understanding what leads a particular group to promote the defense of an ideological, political and partisan censorship imposed on Brazilian teachers is for any individual who wants to position himself, for or against this idea, essential point. Such an understanding, as well as the analysis about the intentionality of the No-Party School Project will be the motto of this article. For the composition of our theoretical scope, we will approach the concept of ideology and will resort to historical materialism as an epistemological basis. With this in mind, we will analyze the conceptions of other thinkers who deal with education and the ideological conflicts in it.

**KEYWORDS:** Ideology, Doctrine, Education.



## INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo fazer uma discussão acerca das lutas ideológicas no interior das instituições de ensino, à luz do materialismo histórico, proposto em Marx e Engels, com destaque para o “Projeto Escola Sem Partido”, exemplo de embate político e ideológico em voga no Brasil. Para tanto, trataremos de compor o mesmo em quatro partes: na primeira, discutiremos o conceito de materialismo histórico utilizando como base as obras *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*, de Friedrich Engels e *Fenomenologia do Espírito*, de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Na segunda parte, passaremos a discutir o conceito de ideologia sob a ótica marxista. Para isso, recorreremos aos livros *Contribuição à Crítica da Economia Política*, o *18 Brumário de Luiz Bonaparte* e o Tomo I de *O Capital*. Optaremos por esse recuo conceitual para, na terceira parte analisarmos a chamada “Escola Sem Partido” no sentido de compreendermos se esta é isenta de intencionalidade ideológica ou, ao contrário do que propõe, é mais uma forma de manifestação ideológica oriunda da classe dominante. Por fim, com base nas concepções abordadas traçaremos nossa conclusão acerca do tema proposto.

Usaremos como base principal as ideias de Karl Marx e de Friedrich Engels. Como eles, no entanto, não explicitaram em sua obra uma teoria educacional propriamente dita, recorreremos a fundamentos teóricos que dialogam com tais ideias, localizando-os em autores que trataram posteriormente sobre a educação do estado burguês. Para a compreensão das lutas ideológicas que emergem nos espaços escolares, além do próprio conceito de ideologia em Marx e Engels, faremos uma relação deste com outros pensadores que analisaram a esfera educacional sob a ótica das lutas políticas e ideológicas que nela se manifestam, a saber: Paulo Freire, Dermeval Saviani, Pierre Bourdieu, Sally Power, Sharon Gewirtz e Stephen Ball.

## MATERIALISMO HISTÓRICO

A origem do materialismo histórico encontra suas bases na filosofia antiga, mais precisamente em Heráclito. Conforme argumenta Engels (2018), quando os homens se determinam a pensar o mundo e a história, ou sobre sua própria atividade espiritual, se deparam com uma realidade de concatenações e inter-relações, em que nada permanece imutável, mas está em constante movimento e transformação.

[...] vemos, pois, antes de tudo, a imagem do conjunto, na qual os detalhes passam ainda mais ou menos para o segundo plano: fixamo-nos mais no movimento, nas transições, na concatenação do que se move, se transforma e se concatena... (ENGELS, 2018, p. 81)

No materialismo histórico as substâncias do real se encontram na própria realidade material, traduzidas na natureza e no trabalho dos homens sobre a mesma. Nesse contexto, todas as coisas estão sempre sujeitas ao devenir e ao perecer. A

natureza está em constante movimento de avanço e retrocesso.

A natureza é pedra toque da dialética e as modernas ciências naturais nos oferecem para essa prova um acervo de dados extraordinariamente copiosos e enriquecidos a cada dia que passa, demonstrando com isso que a natureza se move, em última instância, pelos caminhos dialéticos e não pelas veredas metafísicas, que não se move na eterna monotonia de um ciclo constantemente repetido, mas percorre sua verdadeira história. (Idem, p. 85-86)

De acordo com Engels, é Hegel quem pela primeira vez concebe o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo. O autor de “A fenomenologia do espírito” se propôs a descrever a história como movimento constante de transformação e desenvolvimento progressivo, regida por leis internas que dão a ela uma dinâmica na qual o fluxo da realidade se manifesta por meio da tese, da antítese e da síntese de todas as coisas. Esse movimento está explicitado no prefácio da obra *Fenomenologia do Espírito*:

O botão desaparece no desabrochar da flor, e pode-se dizer que é refutado pela flor. Igualmente, a flor se explica por meio do fruto como um falso existir da planta, e o fruto surge em lugar da flor como verdade da planta. Essas formas não apenas se distinguem mas se repelem como incompatíveis entre si. Mas a sua natureza fluida as torna, ao mesmo tempo, momentos da unidade orgânica na qual não somente não entram em conflito, mas uma existe tão necessariamente quanto a outra; e é essa igual necessidade que unicamente constitui a vida do todo. (HEGEL, 1992, p.22)

Hegel, no entanto, não teria se “destacado das concepções idealistas”, uma vez que compreende as ideias como formas puras e autônomas, sendo estas mesmas o motor da realidade. Para o Filósofo, o movimento do pensamento é o motor do real o qual não passa de manifestação fenomenal da ideia. Em uma explicação sintética, o objetivo do movimento da história é o de elevar o homem, por meio do desenvolvimento do *espírito*, à plenitude de sua liberdade. Nesse contexto a história caminha em uma direção progressiva, tendo como seu ápice a Revolução Francesa.

Aqui se encontra o novo e último lema em torno do qual os povos se reúnem: a bandeira do *espírito livre*, que em si mesmo está na verdade – e só nela. Essa é a bandeira à qual servimos e que carregamos. Daquela época até nossos dias, nada mais se realizou ou deve se realizar a não ser cultivar esse princípio no mundo – já que a reconciliação em si e a verdade também se tornam objetivas, segundo a forma. [...] O direito, a propriedade, a moralidade objetiva, o governo e a constituição, entre outras coisas, tem agora que ser determinados de maneira universal para que sejam adequados e razoáveis ao conceito da livre vontade. (Idem, 1999, p. 346)

O materialismo histórico nega a concepção hegeliana, uma vez que a história se constitui com avanços, mas também com retrocessos. No sistema capitalista há o risco eminente da barbárie.

A forma de entender a história, localizando-a no contexto do materialismo, tem como âmago as revoltas operárias, fruto da luta de classes entre o proletariado e a burguesia. A análise do materialismo histórico parte da concepção de uma história da qual o motor é a contradição: mudam-se os meios de produção e permanecem as lutas de classe. Formula-se a história por uma concepção de *devir*, na qual são retomados os conceitos hegelianos de *tese*, *antítese* e *síntese* como movimento do real.

Mudam-se, porém, os agentes desse movimento. A partir do materialismo histórico, as forças produtivas vigentes (*tese*), entram em contradição com as relações de produção abrindo um período de revolução social (*antítese*), surgindo daí um novo modelo de produção (*síntese*). Esse novo modelo, *síntese* do movimento histórico, sendo ele próprio uma nova *tese*, carrega em si sua própria contradição, o que denota sua natureza efêmera, imperfeita e transitória.

## IDEOLOGIA

Para Marx e Engels, o próprio capitalismo produz as ferramentas de sua queda, ou seja, sua *antítese*. Uma das principais manifestações dessa *antítese* é a educação. Na medida em que necessita de uma mão de obra cada vez mais especializada, precisa garantir meios educativos para os operários.

O materialismo histórico subverte a filosofia hegeliana colocando-a “de cabeça para baixo”. O movimento do pensamento nesta condição é tão somente o reflexo do movimento da realidade. As ideias motores do sistema capitalista se manifestam num esquema de sociedade que se biparte em infraestrutura econômica e superestrutura ideológica. A primeira consiste nos materiais de produção e no trabalho, enquanto a segunda se trata dos aparelhos ideológicos (leis, religião, política, arte etc.), em suma, são as manifestações ideológicas impostas pelo estado burguês. Representada por um esquema piramidal, esta se localiza no seu topo, enquanto aquela representa a base da pirâmide.

Bourdé e Martins (1990) apresentam a ideologia burguesa como possuidora das seguintes características:

- a) Ela é uma parte ou conjunto da superestrutura;
- b) ela é uma produção de ideias;
- c) engloba toda a representação, discurso e teoria que é produzida pelas instituições políticas, jurídicas, religiosas e culturais;
- d) ela é uma falsa consciência;
- e) ela é um sistema de valores que um grupo dirigente impõe sobre uma sociedade.

A educação burguesa, como meio de formação de mão de obra, é componente

dessa superestrutura ideológica, mas também representa sua antítese enquanto é, sobretudo, um espaço de difusão de conhecimento e formação intelectual e social dos indivíduos, sendo, dessa forma, também um local de embates ideológicos.

## **ANÁLISE DO PROJETO ESCOLA PARTIDO**

Manifestação recente das lutas ideológicas na esfera educacional brasileira, o Projeto Escola sem Partido tem sido alvo de grandes polêmicas, tanto no meio acadêmico quanto nas mais diversas mídias. Projeto baseado em uma concepção burguesa conservadora, tem como fulcro a difusão da ideia de uma educação neutra, livre de elementos ideológicos. Tal projeto defende que as instituições escolares devem impedir a “doutrinação” dos alunos pelos professores, censurando-os a qualquer manifestação de cunho ideológico, político, partidário, moral ou religioso no exercício de sua função. Uma vez que à luz do materialismo histórico essa concepção é oriunda da superestrutura ideológica, analogicamente essa “doutrinação” pode ser compreendida como toda e qualquer discussão ideológica que seja antagônica àquela imposta pela classe dominante.

Cunha (2016) argumenta que as denúncias do movimento são calcadas num recurso retórico conhecido como “jogo de meia verdade”, que consiste em apresentar provas que afirmam a tese defendida e esconder aquelas que a contradizem. Cria-se assim, um jogo retórico que pode ser traduzido no seguinte sofisma:

O Professor Y doutrina os alunos para ideologias de cunho A;

o Professor Y é do partido Z;

logo, todo professor do partido Z doutrina seus alunos para ideologias de cunho A.

Outro recurso do Projeto, também apontado pelo autor, é a omissão do pluralismo de concepções pedagógicas, que consiste na liberdade de ensinar do professor, garantida pela Constituição Federal de 1988.

A ideia de que as instituições escolares devem ser política e ideologicamente neutras não é novidade no País. Nos idos anos da ditadura militar, conforme é relatado na obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani, o governo militar estabeleceu em 1969 pelo Decreto 477 que nenhum professor, profissional da escola ou aluno poderia se manifestar de maneira política e/ou ideológica nas instituições de ensino. À época, esse decreto parecia ter como finalidade impedir o surgimento de críticas contra o regime vigente e a formação no meio escolar dos chamados “subversivos”. Tanto no período ditatorial quanto na atualidade a ideia de neutralidade escolar pode ser entendida como um meio de impedir a massa social de adquirir uma visão diferente da dos governos dominantes. Dessa forma, o próprio Projeto Escola sem Partido não é, em si mesmo, neutro. Na medida em que propõe extinguir a pluralidade de ideias no interior da escola, ele visa a conservação de uma única política e de uma única ideologia, o que remete à concepção freireana de que a

educação é, por sua natureza, política.

Adepto das teorias marxistas, Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* buscou promover um “descortinamento” das políticas educacionais então vigentes no Brasil. Para Freire a educação tradicional promove um *conhecimento bancário*, na medida em que, na relação professor/aluno, concebe os alunos como receptores vazios e os professores como detentores exclusivos dos saberes. A função dos alunos, nesse sentido, seria somente receber sem reflexão todos os conhecimentos repassados pelos professores a eles. Dessa forma, os conhecimentos difundidos nas instituições de ensino tenderiam a uma rigidez, ou seja, não seriam passíveis de alterações e se tornariam meramente reprodutivos.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, sendo a qual se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. (FREIRE, 2017, p. 81)

Freire critica a postura da burguesia brasileira, que ao exercer sua influência nas políticas educacionais, mantém a massa alienada e sob seu jugo. O autor faz uma distinção entre opressores (classe burguesa) e oprimidos (a classe trabalhadora). Freire entende a escola como espaço de reprodução social das ideias burguesas; espaço a ser conquistado pela classe oprimida.

É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da história” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na sua transformação. (FREIRE, 2016, p.140)

A escola, nesse sentido, deveria ser transformadora, partindo de uma nova concepção pedagógica, de reprodutora para libertadora e humanizante. Para esse fim, Freire propõe sua *Pedagogia do Oprimido*, pela qual a classe oprimida passaria a receber das escolas uma nova forma de educação, que valoriza os saberes adquiridos pelas vivências dos discentes e o diálogo entre professores e alunos, que devem ser utilizados na construção do conhecimento, quebrando a rigidez da *educação bancária*. Vê-se assim, que o Patrono da Educação Brasileira era veementemente contra a concepção de neutralidade e de escola apolítica.

Remetendo a outro reconhecido autor da área educacional, Pierre Bourdieu, no livro *Escritos de Educação*, traz críticas ao sistema educacional que vão de encontro às de Freire e reafirmam a educação como ato político. Para Bourdieu, a escola, vista como um meio de ascensão social, na verdade é uma instituição reprodutora

das desigualdades e, portanto, um instrumento a serviço da classe dominante para a dominação da massa. Na medida em que as políticas educacionais são produzidas sob a égide da cultura dominante, as referidas políticas tendem a valorizar os alunos de acordo com o *capital social* e o *capital cultural* que demonstram possuir. Segundo o autor, a escola reproduz as injustiças sociais enquanto não contribui para promover igualdade de condições entre alunos oriundos de diferentes classes sociais. Isso porque aqueles alunos que detêm maior capital cultural e social têm muito mais chances de obterem êxito, tanto na vida acadêmica quanto na profissional.

O currículo escolar, de acordo com Bourdieu, é produzido a partir de uma determinada noção cultural e sob o viés de uma ideologia específica. O aluno que possui um *capital cultural objetivado*, ou seja, a oportunidade que sua família e seu meio lhe proporciona quanto ao contato com obras de arte, livros, recursos tecnológicos e outros objetos de aquisição cultural, tem, por consequência, mais possibilidade de se identificar com os conteúdos curriculares impostos pelas políticas educacionais. O mesmo vale para o que Bourdieu denomina *capital cultural institucionalizado* e *capital cultural incorporado*. Este se refere ao que o sujeito adquire ao longo do tempo; às influências e vivências nele inculcadas durante sua trajetória de vida, enquanto aquele se refere aos diplomas e certificados adquiridos e reconhecidos socialmente. Nos três tipos de capital cultural a família e o meio exercem influência predominante para suas aquisições. Por isso, há uma desvantagem gritante entre alunos advindos da elite e aqueles oriundos das classes menos favorecidas.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial da criança diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2015, p.46)

De acordo com o autor, os excluídos não são mantidos fora da escola, mas também dentro dela. Por meio dessas observações de Bourdieu é possível inferir que a intenção de uma escola ideologicamente neutra, voltada para a formação da massa social, contribui para a manutenção desta como tal.

A noção de que a política interfere sensivelmente nos processos educacionais pode também ser remetida ao conceito de *macrocontexto*, abordado por Sally Power no livro *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. O referido conceito remete à noção de que, para além das políticas locais e do interior das instituições escolares, existe uma influência sobre a escola, advinda das relações políticas do estado e dos interesses de grupos cujas ideias prevalecem por conta de seus poderes de interferência nas legislações e diretrizes educacionais. Quanto ao papel do estado a autora argumenta que o mesmo atua sob a égide de três problemas permanentes



[...] primeiramente, há a necessidade de apoiar o processo de acúmulo de capital; em segundo lugar, o Estado deve garantir um contexto para a sua expansão contínua; finalmente, o Estado precisa legitimar o modo capitalista de produção, incluindo a própria parte no processo. (POWER, 2011, p. 59)

No mesmo livro, Stephen Ball e Sharon Gewirtz discutem acerca das transformações ocorridas no Reino Unido (que remetem também ao contexto brasileiro) quando da mudança do modelo de *Estado de Bem-Estar Social* para o *neoliberalismo*. No primeiro, dentre os discursos relacionados à educação, estavam aqueles que giravam em torno de compromissos ideológicos como igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, multiculturalismo, respeito às diferenças, desenvolvimento crítico e transformação social. O neoliberalismo, por sua vez, traz a noção de *novo gerencialismo* como solução para os problemas da educação e dos alunos com baixo rendimento escolar. Tal noção busca introduzir um modelo empresarial que tem por finalidade o alcance da excelência no serviço público por meio de indicadores avaliativos, da competitividade e da racionalidade técnica. Grosso modo, o novo gerencialismo compreende as noções de qualidade e excelência na educação como fatores direta e exclusivamente relacionados aos resultados de avaliações externas e internas às quais as escolas são submetidas.

O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais da escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência. (BALL;GEWIRTZ, 2011, p. 199)

Esse modelo, no entanto, não considera as variáveis que podem interferir em tais avaliações. Fatores como o *microcontexto* no qual a instituição de ensino está inserida, o núcleo familiar do aluno, a insuficiência de verbas etc., não são levados em conta nos resultados obtidos pelos supracitados indicadores. Nessa perspectiva, o aprendizado do aluno se converte em algo acrítico e puramente tecnicista.

## CONCLUSÃO

Em vista das concepções abordadas, nota-se que há na história da educação uma constante luta ideológica, representada de um lado por políticas conservadoras cujo interesse é a manutenção do *status quo*, e, de outro, por políticas que, mormente defendem a emancipação da classe trabalhadora e a transformação social. Assim, o que pode ser notado na atual conjuntura política do Brasil, no que tange às políticas educacionais, mais especificamente a ideia da “Escola sem Partido”, é a continuidade das lutas ideológicas, uma vez que, ao se declarar contra qualquer manifestação de cunho político, o movimento defensor dessa ideia, na verdade busca impor, no interior das instituições de ensino, uma determinada visão de mundo, a qual se expressa na

atual conjuntura política do País. Visão esta que tem como princípio a manutenção do estado burguês e o encerramento do movimento histórico por meio da fixação e imobilidade da ideologia dominante.

Ao contrário do que difunde a ideia dominante, não se constata um processo de doutrinação dos alunos pelos professores. Se esse fato fosse real, seria pertinente afirmar que o Brasil estaria vivenciando uma verdadeira reconfiguração política, em todas as esferas governamentais, o que é empiricamente comprovável que não vem ocorrendo. Por outro lado, as mídias de massa parecem sempre buscar assumir esse papel impondo padrões de comportamento, consumo e contribuindo para a espoliação e alienação a serviço da classe dominante.

Nesse aspecto a escola se encontra em uma posição de elemento transformador, que de fato ela pode e deve assumir. Não por meio de doutrinação, mas de condutor das críticas, dos debates, das reflexões, que permitem aos indivíduos, por si próprios, entenderem seu papel na história, reelaborarem e reconstruírem seus conceitos e, a partir disso, se afastarem do processo de alienação a eles imposto, construindo assim, sua própria história.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Ball; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 01. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal: Edições Europa-América, 1990. p. 119-220.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Projeto Reacionário de Educação**. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. Disponível em: [http://www.livrosgratis.com.br/download\\_livro\\_26224](http://www.livrosgratis.com.br/download_livro_26224). Acesso em: 02 de junho de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. 02. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da História**. 02. ed. Brasília: UnB, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 02. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. 01. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 16. ed.

Petrópolis: Vozes, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 04. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Gabriella Rossetti Ferreira:** Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.

- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.

- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).

- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.

- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-391-0

