

Ciências Humanas: Afeto, Poder e Interações

2



Natalia Colombo
(Organizadora)

Ciências Humanas: Afeto, Poder e Interações

2



Natalia Colombo
(Organizadora)

Editora Chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Prof^a Dr^a Gílrene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof^a Dr^a Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Prof^a Dr^a Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a 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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Elio Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamily Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: David Emanoel Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Natalia Colombo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C569 Ciências humanas [recurso eletrônico] : afeto, poder e interações 2 / Organizadora Natalia Colombo. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-454-2

DOI 10.22533/at.ed.542200810

1. Ciências humanas – Pesquisa – Brasil. I.Colombo,
Natalia.

CDD 300

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O segundo volume de “Afeto, Poder e Interações” transita entre as temáticas concernentes á educação, processos históricos, tecnologias, capitalismo e suas rupturas, informação, globalização, interdisciplinaridade, relações jurídicas, rituais e especificidades culturais.

Abrimos o volume com capítulos relacionados á educação: abordando a escola como instituição social de maior relevância na formação de personalidade e convívio, desenvolvimento humano e sobre como o uso de fontes históricas, o processo de inclusão e exclusão socio espacial e acesso e uso de tecnologias interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência reflexões sobre a vivência na formação de educadores, experiências poético-estéticas sobrepostas à ciência como base do conhecimento e a valorização dos saberes dos povos originários; abrem um debate sobre imposições formais e os benefícios na flexibilização da visão de uma única estrutura possível na construção do conhecimento.

Tais rupturas nos apresentam readequações nas leituras sobre o modo de vida na sociedade capitalista como a conhecemos e a adaptação iminente e necessária desse modelo pré-estabelecido.

Na sequência, o sujeito é apresentado como o centro do debate da crise da informação, globalização e instantaneidade; relações entre homem e máquina, inteligência artificial e novos discursos e visões de responsabilidade civil e jurídica.

Encerramos apresentando quatro capítulos que tratam de abordagens sobre as especificidades culturais nas relações humanas e debates sobre os papéis dos rituais na sociedade.

Natalia Colombo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1..... | 1 |
| EDUCAÇÃO - UM DIREITO | |
| Adelcio Machado dos Santos | |
| Daniele Martins Leffe | |
| DOI 10.22533/at.ed.5422008101 | |
| CAPÍTULO 2..... | 8 |
| DISTINÇÕES, RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR | |
| Jocélia Barbosa Nogueira | |
| Maria Rita Santos da Silva | |
| Elenize Cristina Oliveira da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.5422008102 | |
| CAPÍTULO 3..... | 17 |
| DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E ARTE: DA SUBJETIVAÇÃO À SALA DE AULA | |
| Ana Julia e Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.5422008103 | |
| CAPÍTULO 4..... | 25 |
| ENSINO CARTOGRÁFICO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE PRESIDENTE PRUDENTE: DESAFIOS SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR | |
| Paulo Roberto Alves de Araujo Junior | |
| DOI 10.22533/at.ed.5422008104 | |
| CAPÍTULO 5..... | 39 |
| ARTE, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (UFT - TOCANTINÓPOLIS) | |
| Anna Flávia Martins Duarte | |
| Kênia Gonçalves Costa | |
| DOI 10.22533/at.ed.5422008105 | |
| CAPÍTULO 6..... | 55 |
| O QUE MAIS CONTA NA ESCRITA, MÉTODO OU SENSIBILIDADE? RELAÇÕES DE PODER NA ESCRITA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA PRODUÇÃO DOS NÃO-HISTORIADORES | |
| Manoel Adir Kischener | |
| Everton Marcos Batistela | |
| Airton Carlos Batistela | |
| Mariza Rotta | |
| DOI 10.22533/at.ed.5422008106 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 7..... | 69 |
| A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DO LAZER | |
| Joseli Vaz Fabricio | |
| Guilherme Nunes de Freitas | |
| Juliana Rodrigues da Silva | |
| Karine Aparecida dos Santos Vaz | |
| Renato Salla Braghin | |
| Diogo Bertella Foschiera | |
| DOI 10.22533/at.ed.5422008107 | |
| CAPÍTULO 8..... | 79 |
| ARA WATASARA: CARTOFILIA DO RIO SOLIMÕES | |
| Marilina Conceição Oliveira Bessa Serra Pinto | |
| DOI 10.22533/at.ed.5422008108 | |
| CAPÍTULO 9..... | 92 |
| VIVÊNCIAS NO ASSENTAMENTO DO CONTESTADO-PR | |
| Eliandra Francielli Bini Jaskiw | |
| Luiz Fernando de Carli Lautert | |
| DOI 10.22533/at.ed.5422008109 | |
| CAPÍTULO 10..... | 102 |
| O CAPITAL ENCURRALADO | |
| Atanásio Mykonios | |
| DOI 10.22533/at.ed.54220081010 | |
| CAPÍTULO 11..... | 117 |
| PRÊT-À-PORTER: UMA ESTÉTICA DA VIDA CONTEMPORÂNEA | |
| Gabriel Liberato Duarte dos Reis | |
| Ailton Siqueira de Sousa Fonseca | |
| DOI 10.22533/at.ed.54220081011 | |
| CAPÍTULO 12..... | 128 |
| TRÊS INTENÇÕES, UM OLHAR: EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO COLETIVA DE PROJETOS DE PESQUISA DE DOUTORADO | |
| Larissa Silva Gonçalves | |
| Lúcia Maria Barbosa Lira | |
| Telma de Verçosa Roessing | |
| DOI 10.22533/at.ed.54220081012 | |
| CAPÍTULO 13..... | 141 |
| DISCURSO JURÍDICO E PRÁTICAS SOCIAIS | |
| Heliud Luis Maia Moura | |
| DOI 10.22533/at.ed.54220081013 | |

CAPÍTULO 14.....155

I.A.: CONSIDERAÇÕES JURÍDICAS E ASPECTOS ÉTICOS ACERCA DO ARTIFICIAL E NOVAS FORMAS DE INTELIGÊNCIA

Mateus Catalani Pirani

Daniel Stipanich Nostre

DOI 10.22533/at.ed.54220081014

CAPÍTULO 15.....167

RESPONSABILIDADE PENAL DA PESSOA JURÍDICA NOS CRIMES ECONÔMICOS

Maiara Motta

Gabriel Moura Aguiar

DOI 10.22533/at.ed.54220081015

CAPÍTULO 16.....181

RESPONSABILIDADE CIVIL MÉDICA E O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Maiara Motta

Kelly Cristina Canela

DOI 10.22533/at.ed.54220081016

CAPÍTULO 17.....195

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* EM *PASSAGEM PARA ARARAT*, DE MICHAEL ARLEN

Dayse Oliveira Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.54220081017

CAPÍTULO 18.....202

RITUAL MÍSTICO-RELIGIOSO E TERAPIAS DE CURA NA CAVERNA SANTA TEREZINHA NA SERRA DO RONCADOR, COCALINHO - MATO GROSSO

Natally Aparecida Carvalho Neves Linhares

DOI 10.22533/at.ed.54220081018

CAPÍTULO 19.....211

“ENTRE A CRUZ E A ESPADA”: A IMPORTÂNCIA DOS RITOS FÚNEBRES COMO PRÁTICA DE FÉ AINDA QUE DIANTE DE COIBIÇÃO HEGEMÔNICA

Viviane Faria Lopes

Emerson de Stefani

DOI 10.22533/at.ed.54220081019

CAPÍTULO 20.....226

TROCAS AFETIVAS EM CONTEXTO DE INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ

Clarice Bieler

DOI 10.22533/at.ed.54220081020

CAPÍTULO 21.....236

DESAFIOS NO CUIDAR DOS IDOSOS: CONTRIBUTO DA METODOLOGIA DE CUIDADO HUMANITUDE NA REDUÇÃO DA ANSIEDADE DOS CUIDADORES

Liliana Vanessa Lúcio Henriques

Rosa Cândida Carvalho Pereira de Melo

Mónica Paula Lopes de Oliveira Pereira

Andreia Henriques

Maria Amélia Nabais Martins

Rafael Efraim Dias Geraldes Alves

DOI 10.22533/at.ed.54220081021

| | |
|----------------------------------|------------|
| SOBRE A ORGANIZADORA..... | 248 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 249 |

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO - UM DIREITO

Data de aceite: 01/10/2020

Adelcio Machado dos Santos

Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC).

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
(UNIARP).

Daniele Martins Leffe

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento e Sociedade da Uniarp.

RESUMO: No mundo a educação compreende um dos processos atingidos pelas projeções de alguma dessas funções de caráter universal, isto acontece em todas as sociedades. A escola constitui uma das instituições sociais mais importantes desenvolvidas pelo homem. Como instituição, possui uma função social, qual seja a de educar o indivíduo, formar sua personalidade e prepará-lo para o convívio social ou socialização. No Brasil, o direito à educação por crianças e adolescentes é particularmente detalhado na Constituição Federal e na Lei nº 8.069/90. A educação como um direito volta-se para o conhecimento já existente, aplicando responsabilidade para sua continuidade, somente aquilo que é estável pode ser transformado. Ademais disso, a educação possibilita também, conforme os princípios pedagógicos, um meio ou situação de desenvolvimento especial e individual, que se desenvolve da melhor maneira possível, põe em manifesto as possibilidades de uma determinada personalidade e o convívio

social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Cultura. Direito.

EDUCATION - A RIGHT

ABSTRACT: In the world education comprises one of the processes achieved by the projections of some of these universal functions, this happens in all societies. The school constitutes one of the most important social institutions developed by man. As an institution, it has a social function, which is to educate the individual, form his personality and prepare him for socializing or socializing. In Brazil, the right to education for children and adolescents is particularly detailed in the Federal Constitution and in Law No. 8069/90. Education as a right turns to already existing knowledge, applying responsibility for its continuity, only that which is stable can be transformed. Moreover, education also makes possible, according to pedagogical principles, a means or situation of special and individual development, which develops in the best possible way, making manifest the possibilities of a certain personality and social coexistence.

KEYWORDS: Education. Culture. Right.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de socialização corresponde a um processo de aprendizagem de papéis, devido à mera participação nas estruturas sociais. Essa função especial de ensino de papéis complementa a função de conservação dos padrões culturais e controle que caracterizam as estruturas sociais.

Dante da função se manifesta o ensinar e aprender, desde logo aparece um processo de educação.

Em corolário da transmissão cultural, a educação possui outra função universal que corresponde à formação de personalidades.

Pela transmissão da cultura através de uma moldagem adequada da personalidade social, a educação contribui à integração da sociedade ou socialização como mecanismo que facilita a adaptação das pessoas ao seu contexto, sua sobrevivência e reprodução (BARBOSA; ROZA, 2007).

Conforme discorre Delorenzo Neto (1977) o processo de socialização representa uma perspectiva sociológica para compreender-se o que os pedagogos denominam de educação funcional, isto é, aquela que não se controla por expedientes formais, aquela que se recebe naturalmente pelo simples fato de se viver em sociedade.

A experiência da educação formal ocorre nas escolas, com regras rígidas e a partir do preconizado em grades curriculares (CATARINO et al., 2017).

Conforme Meksenas (1988) a escola se propõe ao objetivo de preparar os indivíduos para a vida em sociedade ao mesmo tempo em que desenvolve as aptidões pessoais. A educação como questão nunca deixou de ser analisada pelos sociólogos porque se constitui numa parte integrante da sociedade, decorre seu estudo pela Sociologia da Educação.

Na sociedade encontram-se os cidadãos preparados para enfrentar novos desafios embasados pela educação.

No mundo contemporâneo as transformações sociais ocorrem a todo instante, sendo importante que todos estejam preparados para enfrentar as mudanças que advenha. Conhecer o passado e seus significados, no presente, auxilia a construção de um futuro melhor (CURY, 2002).

Diante do exposto, a escola constitui uma das instituições sociais mais importantes desenvolvidas pelo homem.

2 | EDUCAÇÃO - UM DIREITO

Teixeira (1996) alerta que o direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas sim, a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do trabalho e do tipo de relações humanas.

Na medida em que os desafios na sociedade são superados, reforçava-se a necessidade de organizar-se socialmente, convivendo em grupos e desenvolvendo os processos organizadores que os agregam em torno das facilidades conquistadas para o viver cotidiano (SANTOS, 2013),

A capacidade de se agrupar desenvolveu a vida social, e essa vida grupal, por

sua vez, ampliou o próprio conhecimento humano, evidenciando a constante interatividade entre desenvolvimento do conhecimento educacional e social (SANTOS, 2013).

O processo civilizador estendeu-se por todos os milênios, chegando à sociedade atual, com uma organização social extremamente complexa, formada por diferentes estruturas sociais.

Ademais disso, Cury (2002) discorre que ao fazer uma análise da relevância do direito à educação, identifica que o caminho traçado pelos países europeus, na consagração dos direitos na legislação, nem sempre foi o mesmo trilhado pelos países que vivenciaram a realidade de colonização, e principalmente naqueles que viveram um período de escravatura.

Isto porque, segundo o autor, a educação orienta e organiza o desenvolvimento da personalidade em concordância com os objetivos que a sociedade persegue.

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96, expressa o avanço dessa percepção, com destaque em seu artigo primeiro que se refere que a educação atinge os processos formativos que se manifestam na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A Declaração do Direito à Educação no Brasil é particularmente detalhada na Constituição Federal, introduzindo-se os instrumentos jurídicos para a sua garantia, com os seguintes dizeres:

Artigo 6º: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". Artigo 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Neste contexto, merece destaque o que cita o art. 206 do mesmo diploma, onde se situa os princípios os quais devem reger o processo de ensino:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V- Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII- Garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

A par disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) criado em 13 de julho de 1990, através da Lei nº 8.069/90, estabelece os direitos e deveres da criança e do adolescente, as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família com o futuro das novas gerações, que passam a serem considerados dentro de um novo paradigma e concepção que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direito, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e prioridade absoluta no que se refere às políticas públicas, incluindo aí a destinação e liberação de recursos financeiros a educação (BRASIL, 1990).

Cumpre ressaltar que os fundamentos para a garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, enquanto pessoa humana tem sua origem na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948, sendo fortalecidos por subsequentes documentos legais decorrentes da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959), da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989), e outros conclaves de igual importância que se sucedem após o advento do ECA.

Nesta esteira, o ECA assim preconiza:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

Para Scriptor (2005) uma escola orientada à cidadania tem, consequentemente, por finalidade, uma formação voltada para a democracia. Em outras palavras, o ser humano só se faz como tal diante de outro, com o qual estabelece mecanismos diversos de interação constante.

Por conseguinte, teremos um cidadão crítico, ativo, com competências e habilidades para transformar e colaborar na realidade onde está estabelecido (CATARINO, 2017).

É essa interação, na origem entre indivíduos, no final entre grupos e sociedades inteiras, que define outra das características humanas fundamentais a da vida social. Desse modo, a educação exerce profunda influência na forma como se constrói a sociabilização do homem.

A necessidade da vida social, isto é, da organização social, tem por base a capacidade humana de conhecer, de construir a compreensão sobre os meios e os processos fundamentais para a organização e a facilitação do ato de viver e de educar.

Por qual a educação é um serviço que deva ser prestado com qualidade, pois enquanto direito social deve incorporar a efetividade da dignidade humana como seu principal fundamento o preparo para a vida social (SANTOS, 2019).

No projeto político de coletividade social a educação torna-se o alicerce fundamental na construção dos direitos e deveres individuais do homem, portanto um direito de natureza social (SANTOS, 2019).

Atente-se que a educação precisa ser resguardada das pressões da esfera pública, mantendo princípios de independência e autonomia, com sua prática além das salas escolares. A prática educacional assim proporciona a crianças, adolescentes e adultos a gradativa responsabilidade do mundo público como preservadores e inovadores (CÉSAR; DUARTE, 2010).

Então a educação como um direito volta-se para o conhecimento já existente, aplicando responsabilidade para sua continuidade, somente aquilo que é estável pode ser transformado.

Constitui-se como ferramenta para que o homem exerça reflexão do conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem, através de uma rede escolar estruturada em todos os níveis, obrigatória e gratuita, além de condições adequadas para o exercício ao corpo docente (CÉSAR; DUARTE, 2010; DUARTE, 2007).

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deve abranger e possibilitar aos indivíduos construírem e desenvolverem experiências direcionadas a sua formação, tais como, a compreensão da sociedade, o conhecimento dos princípios e valores democráticos, a análise de situações sociais problemáticas que requerem soluções visando o bem-estar de todos e não somente o de

alguns, a identificação e discussão de conflitos interpessoais e de valores presentes no cotidiano.

Ademais disso, a educação possibilita também, conforme os princípios pedagógicos pré-determinados, um meio ou situações para o desenvolvimento especial e individual, que da melhor maneira possível põe em manifesto as possibilidades de desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo.

Por fim, a educação propicia a apropriação de instrumentos, para que cada indivíduo interaja, identifique conflitos e contribua para encontrar e aplicar soluções.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, H. C.; ROZA, F. L. (orgs). **Sociologia da educação I**. Tocantins: Fundação Universidade do Tocantins, 2007. Disponível em: https://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634632841333780000ped.sociologia_da_educacao.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **DOU** de 13 de dez. de 1996, nº 248, seção 1, p. 27.833.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social, e dá outras providências. **DOU** de 8 de jun. de 1993, nº 107, seção I, pág. 7.613.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de jul. de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **DOU** de 16 jul. de 1990, nº 135, seção I, pág. 13.563.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

CATARINO, G. F. de C.; QUEIROZ, G. R. P. C.; BARBOSA-LIMA, M. da C. de A. O formal, o não formal e as outras formas: a aula de física como gênero discursivo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n.9, p. 499-517, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0499.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo moderno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/49250604_Hannah_Arendt_pensar_a_crise_da_educacao_no_mundo_contemporaneo Acesso em: 20 jul. 2020.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. de. Pesq.**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

DELORENZO NETO, A. **Sociologia aplicada à educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

SANTOS, A. M. Escola, sociedade e cultura – a relevância da educação. **Revista Professare**, Caçador, v. 2, n. 2, p. 9-26, 2013.

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educ. pesqui.**, São Paulo, v. 45, e184961, p. 1-15, 2019.

SCRIPTORI, C. C. Cidadania e escola: alguns pontos de reflexão sobre os caminhos de uma educação para a cidadania. In: ASSIS, M. C. de; ASSIS, O. Z. M. (orgs). Campinas. **Anais [...]**. XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Educação e cidadania. Campinas: Universidade de Campinas/ Faculdade de Educação, 24-28 out. 2005.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

CAPÍTULO 2

DISTINÇÕES, RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR

Data de aceite: 01/10/2020

Jocélia Barbosa Nogueira

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - FACED/UFAM
Manaus-AM

Lattes : <http://lattes.cnpq.br/0459825752592236>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8230-4857>

Maria Rita Santos da Silva

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - FACED/UFAM
Manaus-AM

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0988781461851620>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0009-580X>

Elenize Cristina Oliveira da Silva

Curso de Letras da Universidade Federal de Roraima-CCL/CCLA/UFRR
Boa Vista-RR

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5225066180535475>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9295-0630>

RESUMO: O artigo visa conhecer o processo de desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural a partir dos estudos de Vigotsky e seus colaboradores, bem como conhecer os conceitos que embasam tal teoria, principalmente na pesquisa em Educação no Brasil e, em especial, na região Amazônica. Apresenta análise em Leontiev sobre o desenvolvimento do psiquismo e enfatiza que em Karl Marx, fundador do socialismo científico, o homem é concebido como um ser social, provido de relações com o mundo através de seus órgãos individuais que são imediatamente órgãos sociais. Como desafio, o

estudo nos remete ao homem e a cultura e, no eixo homem histórico-social, destaca a função da escola como instituição social e os efeitos de suas relações numa sociedade mais desigual, o que implica em rever a práxis docente e a função social da escola e o que nos revela de contraditório. Assim, compreender o desenvolvimento humano a partir do marxismo é ver-se capaz de eliminar abstrações e construir ações concretas seguindo o método da compreensão dos fenômenos, devidamente destituídos do campo imaginário, e (res) significado nas mais variadas necessidades que o homem tem de intervir e modificá-lo, seguindo o movimento da ação dialética sobre o desconhecido à medida que o fenômeno se torne uma interpretação concreta do que ele é. As conclusões do estudo mostram que o processo das vivências de cada pessoa confirma o que compõe a sua personalidade e estas experiências é que darão sentido aos significados sociais do que extrai de suas particularizações e internalizações de tais significados.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria histórico-cultural; Marxismo; Desenvolvimento humano; Região amazônica.

DISTINCTIONS, RELATIONS AND IMPLICATIONS IN KNOWLEDGE PRODUCTION THROUGH THE INTERDISCIPLINARY RESEARCH

ABSTRACT: The article aims to understand the process of development of the Historical-Cultural Theory from the studies of Vigotsky and his collaborators, as well as to understand the concepts that support this theory, mainly in research in Education in Brazil and, especially, in

the Amazon region. It presents Leontiev's analysis of the development of the psyche and emphasizes that in Karl Marx, founder of scientific socialism, the man is conceived as a social being, provided with relations with the world through his individual organs that are immediately social organs. As a challenge, the study refers us to man and culture and, in the man historical-social axis, highlights the role of the school as a social institution and the effects of its relations in a more unequal society, which implies revising the teaching praxis and the school's social function and what it reveals to us as contradictory. Thus, understanding human development based on Marxism means seeing oneself capable of eliminating abstractions and constructing concrete actions following the method of understanding phenomena, properly devoid of the imaginary field, and (re) meaning in the most varied needs that man has to intervene and modify it, following the movement of dialectical action on the unknown as the phenomenon becomes a concrete interpretation of what it is. The study's conclusions show that the process of each person's experiences confirms what makes up their personality and these experiences are what will give sense to social meanings from what they extract from their particularizations and internalizations of such meanings.

KEYWORDS : Historical-cultural theory; Marxism; Human development; Amazon region.

INTRODUÇÃO

Ao apresentar o desenvolvimento do psiquismo, Leontiev verifica que o homem como sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: as do campo biológico, que orientam as adaptações às condições e necessidades de produção, e as leis sócio-históricas, que regem o desenvolvimento das produções e os fenômenos engendrados por ela e por um terceiro estádio do *Homo sapiens*. Focalizando ainda que o indivíduo aprende a ser um homem, pois o que recebe da natureza não é suficiente para atuar nela, secularizando a criação de geração em geração através do trabalho como criação essencial para as suas relações que dão origem a objetivação e subjetivação social.

Para Karl Marx, fundador do socialismo científico, o homem é concebido como um ser social, provido de relações com o mundo através de seus órgãos individuais que são imediatamente, órgãos sociais. Estas relações são concebidas como a expressão mais profunda da natureza das aptidões humanas que, de acordo com o autor, expressam as forças essenciais do homem.

A definição da função da escola como instituição social e os efeitos de suas relações numa sociedade mais desigual implica em rever (no caso dos educadores) a práxis docente e a função social da escola e o que isto nos revela de contraditório. Ou seja, de um lado, exerce a função de superação, de criação, de práxis e, de outro, expressa relação contrária quando legitima práticas reprodutoras ao representar os interesses do Estado servindo de aparelho ideológico coercitivo, impondo a lógica do 'comando' trazendo para o interior das escolas uma linguagem de fábrica, acelerando o ritmo do trabalho professor, tentando mecanizar a sua ação centrada na ideologia da "produtividade" e "competitividade", visando a mais-valia. Nesse sentido, a escola é compreendida como agência disseminadora das

desigualdades sociais existentes em uma sociedade capitalista, deixando de cumprir a sua principal função: promover uma prática educativa que dissemine o desenvolvimento do homem total.

Na interação do homem com o outro homem, o processo histórico é construído pelo homem. Na psicologia marxista, encontra-se a perspectiva de desenvolvimento social, pois é o social que delinea o nosso desenvolvimento. As pesquisas atuais vêm confirmar essas ideias. As relações sociais estabelecidas são redes onde a cultura se ramifica possibilitando a produção do conhecimento, bem como o desenvolvimento da pesquisa que advém dessas experiências sociais. São elas responsáveis pela transformação dos diversos modos de vida e de culturas, marcadas no processo de humanização-cultural que se materializa nos objetos, na realidade. O desenvolvimento humano está fora dele e se concretiza a partir das interações e das relações dialéticas do homem com o mundo. Por isso a pesquisa é o modo de produção interdisciplinar dos fenômenos que compõe a realidade e possível caminho para o desenvolvimento da produção do conhecimento e certamente do desenvolvimento humano. É o exercício de uma dialética do externo entre o interno, ou seja, o conhecimento construído pela pesquisa interdisciplinar promove ao homem a capacidade de concretizar as interações com o conhecimento da realidade, posto que

O conhecimento não é estático. Ele possui movimentos que se manifestam pelo processo dialético que compõem a realidade e mostra-se por infinidades de vias de ação/ percepção humana. Existe uma possibilidade de o pesquisador apreender ou não esses movimentos. Daí decorre o limite político do pesquisador. O exercício da pesquisa contribui para o exercício do pensamento crítico por meio de “aproximações sucessivas” da realidade nacional, regional e local. Estamos diante de um desafio para a formação do professor pesquisador na perspectiva interdisciplinar apresentada por Marx: devemos fazer uma crítica do objeto investigado, tendo como foco a ação política que reflete o posicionamento do sujeito que pesquisa. (NOGUEIRA E MOURÃO, 2015, p.91)

DESENVOLVIMENTO

A partir de Newton Duarte se aprofundaram conceitos com o estudo da obra *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. No primeiro capítulo surgem dois eixos estruturantes da relação entre objetivação e apropriação: 1) a relação entre objetivação e apropriação: dinâmica própria da atividade vital humana e geradora do processo histórico e 2) a relação entre objetivação e apropriação como mediadora entre a formação do indivíduo e a história do gênero humano. Este capítulo foi um apelo do autor ao instigar o leitor para a sua mesa de trabalho. No segundo capítulo, a humanização e alienação questionam: 1) O que é o homem? 2) Humanização e alienação na objetividade do ser do homem e na apropriação do ser objetivado; 3) O homem como

um ser social: a superação da “naturalidade” das relações sociais alienadas; 4) A atividade consciente e sua alienação e 5) Universalidade e liberdade.

Os estudos da Tese de Doutorado do Newton Duarte intitulada “A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano” (categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social) tem fortalecido a estruturação dos eixos da temática. Em cada trecho lido procura-se associar a esta necessidade de clareza teórica e inter-relacioná-lo ao foco da investigação. Em Gramsci (1978-38), que Newton Duarte faz em sua Tese, ao se reportar o que é o homem, “queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode ‘se fazer’, se ele pode criar sua própria vida” faz-se a relação ao objeto de estudo quando da necessidade de saber em que o pedagogo deve se tornar.

Em Vigotsky há uma visão experiencialista fazendo compreender que a função dessas relações se dá no confronto do interior com o exterior, do conflito e da contradição em um processo dialético. Nele entende-se que a natureza psicológica da pessoa é o conjunto de todas as capacidades humanas: experiências transferidas para dentro. Tudo o que constrói o homem é resultante de suas relações pessoais. Para analisar o desenvolvimento, Vigotsky acrescenta em suas análises a respeito das capacidades humanas a metáfora da crosta terrestre, dando sentido ao objeto, ou seja, o sentido é um processo significante sobre o objeto.

Em “Atividade e linguagem” o autor chama atenção para atividade como sendo tudo aquilo que fazemos através de objetivos a alcançar e que envolve processos da cognição e afetividade, cognição e emoção que leva o aluno a desenvolver os órgãos da individualidade, os considerados imateriais, os das funções superiores. A reflexão da práticas move caminhos em direção da construção de novos olhares sobre a importância de desenvolver a docência, considerando a experiência social, sua e de seus alunos como a base da formação humana, indicando-nos que a unidade afetivo-cognitiva se estabelece como referência para a mediação nas relações dos sujeitos com o conhecimento.

A partir das relações que o sujeito mantém com as objetivações humanas e com as relações que este estabelece com a realidade, intensifica em-si o processo de humanização e para-si a consciência de tais objetivações, tornando-as apropriações, o que define, organiza e conduz a sua práxis. A relação entre a objetivação e apropriação aponta a relação existente entre sujeito e história, por ser a própria atividade humana a geradora da história. O homem, como ser social, realiza os dois movimentos: se apropria e, ao mesmo tempo, é mediador da própria história quando da capacidade de superação da “naturalidade” das relações sociais alienadas. Sendo possível considerar que a consciência se refrata no objeto de sua atenção/atração/apreensão/ação no interior das relações ativas.

Nesse sentido, compreender o desenvolvimento humano a partir do marxismo é ver-se capaz de eliminar abstrações e construir ações concretas seguindo o método da compreensão dos fenômenos, devidamente destituídos do campo imaginário, e (res)

significado nas mais variadas necessidades que o homem tem de intervir e modificá-lo, seguindo o movimento da ação dialética sobre o desconhecido à medida que o fenômeno se torne uma interpretação concreta do que ele é. Pois, assim, entendendo a psicologia fundamentada no Materialismo Histórico objetiva-se entender o homem concreto. Para Vigotsky, a natureza psicológica do homem deve ser entendida em movimento, como resultado de todas as suas ações em constantes processos de configuração da própria pessoa como indivíduo único.

O processo das vivências de cada pessoa confirma o que compõe a sua personalidade e estas experiências é que darão sentido aos significados sociais do que extrai de suas particularizações e internalizações de tais significados. O sentido que a escola dá às vivências de cada criança é que precisa ser entendido como um processo de construção que se delineia de estruturas manifestadas através da cultura presente em todas as suas mediações cotidianas. Essa mediação é, com efeito, a capacidade que o homem tem de reelaborar a cultura e transformar ações, superar a naturalidade e contrariar a ordem e a lógica do ‘comando’ que traduz uma sociedade capitalista centrada na produção e na mecanização da ação humana por outra lógica: a de humanizar-se e tornar-se um homem total.

VIGOTSKY E A ESCOLA COMO CENTRO DE HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO

Vygotsky, psicólogo russo, com formação basicamente constituída na área de medicina e direito, sendo enriquecida em outras que ampliaram seu conhecimento, desenvolveu sua produção psicológica basicamente em Moscou, onde faleceu em 1934 aos 38 anos de idade. É importante considerar que os fundamentos marxistas são aspectos importantes nos estudos, análises e constituição das obras de Vigotsky. Em se tratando de suas obras, é bastante difundida a afirmação de que o homem é um ser social e o questionamento referente se ele também não é um ser natural, por ser regido por leis biológicas e, sendo assim, como ele se torna um ser histórico-social?

Diante do questionamento, Oliveira (2006) esclarece que não há possibilidade de um indivíduo constituir-se somente a partir dos aspectos naturais, ou seja, ser regido somente pelos aspectos biológicos, pois ele estabelece interações as mais diversas no ambiente em convivência com outros indivíduos. Portanto, não há possibilidade de uma vida histórico-social sem considerar o indivíduo como um ser biológico.

Com origem nos primórdios do século XX, as obras de Vigotsky são de relevante contribuição para o campo da Psicologia e da Educação e tem sido objeto de pesquisas em nível nacional e internacional. Entre suas obras, tem referenciado muitos estudos os livros *Formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*, e a coletânea *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* com textos de Vigotsky, Leontiev e Luria.

Na educação brasileira, Vigotsky defende que o desenvolvimento humano ocorre na

relação com as vivências das crianças e do próprio adulto, relação com a atividade tanto externa quanto interna. Ele chama a atenção para o fato de que

[...] o processo de desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas, que ele denomina de funções psíquicas superiores, depende de leis sociais objetivas e ocorre por meio da apropriação da produção social acumulada historicamente. Não está submetida às leis biológicas, mas as leis sócio-históricas: as desigualdades entre os homens não provem das suas diferenças biológicas naturais. Elas são produtos da desigualdade econômica. (OLIVEIRA, 2006, p. 35).

Nesse sentido, o desenvolvimento do indivíduo e a aprendizagem são produtos de um processo que se encontram interligados entre história individual e história social. Vigotsky defende que o desenvolvimento é mais lento do que a aprendizagem e que este último não é desenvolvimento, mas resulta de adequação organizada na busca de ativar processos de desenvolvimento. O autor pressupõe que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, mas que não implica necessariamente uma continuidade direta entre os dois aspectos: “[...] a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1991, p. 14).

Diante do exposto, constata-se que o papel da educação é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, nas ligações entre história social e individual. A ideia a se ressaltar aqui é a de que as funções mentais superiores do indivíduo (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos.

Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental e a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o indivíduo estabelece com o meio. Nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano interpsíquico, o interpessoal, o social.

Esse processo é culturalmente organizado, destacando-se aí o papel específico da educação escolarizada com implicações na produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações e socializada, subordinada à criação de meios técnicos e semióticos. Nesta direção, a humanização da educação e da escola é, ao mesmo tempo, processo e produto. Como produto, é o espaço novo da educação do indivíduo ativo, que aprendeu a viver junto aos seus pares, na empreitada da formação e da produção social, da cultura, das relações humanizadas.

É importante destacar que, um dos aspectos de grande relevância referendado por Vigotsky, trata-se do processo de apropriação cultural enquanto papel mediador da linguagem. Para ele, a linguagem tem um papel importante na formação da consciência, compreendida na relação de síntese entre organismo e ambiente, pois sua construção está

ligada ao pensamento dialético e, portanto, busca compreendê-la no quadro das relações contraditórias e dialéticas entre um constructo objetivo e racional de significados e uma criação individual e subjetiva de sentidos.

Para Vigotsky, a linguagem é desde o início social e ambientalmente orientada e desenvolvida no indivíduo por um processo intrapsíquico, destacando-se nesse momento o discurso egocêntrico, ou seja, a fala de uma criança em processo de aquisição da língua é inicialmente social, evocando o meio externo, e gradativamente se torna um sistema de signos. A distinção que Vigotsky faz entre sentido e significado da palavra, pelo que isso traz de contribuição para as relações entre eles em situações de interdependência entre pensamento e fala, entre fala interior e fala exterior, entre sentido e significado, entre homem e mundo. (DUARTE, 2006).

Assim, a educação escolar é um processo intencional e sistematizado com a finalidade de ampliar processos de humanidade e de consciência histórica no indivíduo. A apropriação de conhecimentos científicos, de acordo com Duarte (2006), levará o indivíduo a conhecer de forma mais concreta, pela mediação, abstrações e compreender melhor a realidade em que ele vive.

Mendonça; Miller (2006), ao tratar sobre o ato de educar destaca que a função humanizadora da escola constitui-se em defesa de uma rica formação cultural como instrumentalização crítica para se entender a realidade visando a sua transformação, pois a apropriação do saber escolar torna-se uma necessidade, já que produz a elevação cultural dos indivíduos. Entende-se que a cultura é um produto da própria ação humana, um produto que se materializa em artefatos, em ideias e concepções da realidade.

O que se espera é que na escola a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é determinante do desenvolvimento intelectual do indivíduo. Para Vigotsky, o problema dos conceitos científicos: “é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem que é fonte de seu desenvolvimento”. (MENDONÇA; MILLER, 2006. p. 135.).

O ensino escolar, na visão de Vigotsky não pode ser identificado como desenvolvimento, mas sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual, ou seja, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento. Para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo de desenvolvimento mental, Vygotsky formula o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). Ele define que:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1984, p. 97).

De fato, a possibilidade de criar Zonas de Desenvolvimento Proximal no ensino e com isso, estimular uma série de processos internos e trabalhar com funções e processos ainda não amadurecidos, ajuda o profissional da educação enquanto instrumento significativo na orientação de seu trabalho. Assim, o trabalho escolar com a ZDP tem relação direta com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano e das situações de ensino escolar, levando-se em conta as mediações histórico-culturais possíveis nesse contexto.

Para Vigotsky, o indivíduo é capaz de fazer mais com o auxílio de outra pessoa (professores, colegas) do que sozinho. Sendo assim, o trabalho escolar deve voltar-se especialmente para esta “zona” em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento e estas uma vez internalizadas, tornam-se parte das conquistas independentes da criança.

Góes (2001) chama a atenção a respeito do trabalho docente voltado para a “exploração” da ZDP e para a construção de conhecimentos, haja vista a complexidade da própria mediação escolar e das relações com o outro, alerta para o fato de que as interações de parceria e cooperação entre crianças e entre elas e o professor podem ser tensas e conflituosas, não podendo ser vistas estritamente no sentido de mediação harmoniosa e de caráter pedagógico homogêneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do processo de formação do indivíduo é um dos pontos de preocupação de Vigotsky e suas considerações a respeito constituem uma grande contribuição de seu pensamento para o ensino escolar. Segundo este autor, para o conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados. (GÓES, 2001).

Ao tecer considerações sobre o sujeito que aprende, Leontiev (2004) explicita que, por não nascer sabendo sentir, pensar, avaliar, agir, a criança necessita aprender e esse processo é educativo. Para Vigotsky e seus colaboradores a aprendizagem promove o desenvolvimento e os seres humanos com a apropriação da cultura se desenvolvem. O conhecimento é condição para que o sujeito tenha uma relação com fatos e fenômenos, mediados por instrumentos simbólicos, ou seja, por conteúdos das diferentes áreas, o que retrata a importância da instituição de ensino, a escola.

Deve-se pensar na escola como centro de humanização do homem e perguntar: será que a escola está cumprindo com o seu papel? Educar é humanizar e humanizar é criar necessidades.

REFERÊNCIAS

- BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102230/bissoli_mf_dr_mar.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 out. 2016.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GÓES, M.C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- _____. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 259-284.
- LURIA, A. R., et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- MENDONÇA, Sueli G.L; MILLER, Stela (Orgs). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.
- NOGUEIRA, Jocélia Barbosa; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Trabalho e educação: desafios em formar o professor pesquisador na perspectiva interdisciplinar na região amazônica. In: FREITAS, Marilene Corrêa da Silva; BARBOSA, Walmir de Albuquerque **Diálogos Interdisciplinares e Educação**. Manaus: Editora Valer, 2015.
- OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra de Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli G.L; MILLER, Stela (Orgs). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.
- YGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____. **Quarta aula**: o problema do meio na pedagogia. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 211(4), 681-701.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 3

DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E ARTE: DA SUBJETIVAÇÃO À SALA DE AULA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Ana Julia e Silva

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”

Assis - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/2101183085695414>

RESUMO: Este artigo resulta da experiência desenvolvida no Clube de Artes, com alunos dos sextos e sétimos anos pelo Programa Residência Pedagógica com o objetivo de evidenciar como o uso de fontes históricas contribui no processo de aprendizagem histórica. Ao usar a metodologia proposta por Isabel Barca foi possível estabelecer diálogos entre História e Arte através das fontes imagéticas para pensar relação entre o contexto sociocultural e a subjetividade expressa nas obras. As narrativas dos alunos sofreram mudanças ao decorrer das atividades, foi possível notar uma progressão do conhecimento histórico fundamentada pela teoria de Jörn Rüsen.

PALAVRAS-CHAVE: Didática da História; fontes imagéticas; ensino de História.

DIALOGUES BETWEEN HISTORY AND ART: FROM SUBJECTIVATION TO THE CLASSROOM

ABSTRACT: This article results from the experience developed at Art Club, with students of the sixth and seventh grades by the Pedagogical Residency Program in order to show

how the use of historical sources contributes to the process of historical learning. Using the methodology proposed by Isabel Barca it was possible to establish dialogues between History and Art through visual sources to think about the relationship between the socio-cultural context and the subjectivity expressed in the works. The students' narratives changed during the activities, it was possible to notice a progression of historical knowledge based on the theory of Jörn Rüsen.

KEYWORDS: history didactics; visual sources; history teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que contempla a Política Nacional de Formação de Professores, voltada a segunda metade do curso de licenciatura. Ao decorrer do programa e por meio da experiência imersiva, a Escola se tornou laboratório de pesquisa do residente. Além dos planos de aula e da regência prática, a socialização entre os residentes e os alunos da Escola pode ser transformadora.

Em âmbito institucional, o subprojeto Residência Pedagógica é ancorado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP) no campus de Assis. Algumas figuras foram importantes no processo de pensar o projeto para sala de aula, devo ressaltar as

discussões realizadas durante as reuniões quinzenais do Programa conduzidas pelo Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves e as orientações práticas da professora Juliana Mota Silva dentro e fora da sala de aula.

Durante a graduação há um distanciamento entre o saber científico-acadêmico e o conhecimento empírico, cotidiano. Esse muro é quebrado quando o discente é inserido no ambiente escolar e surgem problemáticas cotidianas trazidas para sala de aula pelos alunos que podem constituir uma discussão coerente com a realidade dos alunos e, consequentemente, emancipatória.

A ambientação se deu na Escola Estadual José Augusto Ribeiro, localizada em uma zona periférica da cidade de Assis – SP. Por meio da imersão no ambiente escolar, o discente pôde analisar a dinâmica escolar, compreendendo como os alunos e professores se relacionam entre si e com o espaço, além de acompanhar a dinâmica das aulas convencionais, eletivas e clubes, tendo participação efetiva tanto pela regência quanto por intervenções.

Os Clubes Juvenis são espaços que estimulam o Protagonismo Juvenil, são formulados a partir dos interesses dos alunos que organizam e planejam os encontros. Há uma comunicação direta entre funcionários da escola e os presidentes dos clubes para definir temas, discutir propostas a serem colocadas em prática ao decorrer do semestre e formular a Culminância. Os residentes ficaram responsáveis pelas intervenções nos clubes de modo a contribuir para a autonomia e organização dos alunos.

O presente projeto se desenvolveu no Clube de Artes, com alunos dos sextos e sétimos anos, durante o semestre inicial de 2019. Após questionar “o que é Arte” para os estudantes, surgiram problemáticas que se tornaram a base da escolha das discussões e fontes imagéticas, partindo da Revolução Industrial para debater sobre a arte, o artesanato e a produção em massa. Após investigar o conhecimento a priori acerca da Revolução Industrial, notou-se a dificuldade dos alunos em contextualizar-se no período histórico e perceber a ruptura de mentalidade refletida no processo sociocultural e artístico. Ao representar as descontinuidades, a fonte imagética contribui para o conhecimento histórico por meio da delimitação das características estéticas de movimentos culturais como *Arts and Crafts* e *Art Nouveau* e a quebra nos padrões artísticos com as Vanguardas Europeias que influenciaram o Modernismo Brasileiro.

2 | METODOLOGIA

Para aproximar os alunos dos conteúdos a serem trabalhados, foi utilizada a metodologia da aula-oficina, conceituada por Isabel Barca, que consiste em tornar o professor um investigador social, capaz de identificar os conhecimentos prévios dos alunos advindos do senso comum para trabalhar, através da fonte, do conhecimento científico e epistemológico, gerando conhecimento multifacetado e agentes sociais, estimulando a

autonomia proposta pelos Clubes.

Foi necessário pensar o papel da narrativa enquanto arte e ciência histórica, a discussão apresentada por Thiago Divardim de Oliveira em sua tese tem contribuição significativa para compreender como as narrativas dos alunos servem como base para a elaboração do conteúdo e para avaliação do processo de aprendizagem histórica através da narrativa histórica.

"O conhecimento histórico enquanto narrativa oferece mais elementos orientadores do que a experiência adiciona à vida prática. Assim, a narrativa histórica torna-se o elemento constituidor do pensamento histórico em todas as expressões envolvidas nos processos que tornam o passado presente, diferente de pensar a narrativa como estrutura discursiva de expressão do conhecimento historiográfico e sustentação da construção didática" (OLIVEIRA, 2012, p. 44)

A consciência histórica, conceituada por Jörn Rüsen é natural ao ser humano, pode ser apresentada por meio de narrativas ou ações. Rüsen estabeleceu quatro formas de atribuição de sentido expressa pela consciência histórica. Há uma progressão entre as formas de atribuição de sentido e elas podem coexistir em um indivíduo. São elas: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Na primeira forma, a história se dá pelas tradições e vem se repetindo ao decorrer das gerações, é mimética e baseada em mitos; na segunda forma, segue modelos, no qual o indivíduo busca referências no passado que lhe servirão de exemplo. Para a forma crítica, há uma intervenção da ciência e nega-se os padrões estabelecidos ao decorrer da história; em contraponto, a genética trabalha-se com as rupturas e continuidades da história, compreendendo o indivíduo como agente social, com poder transformador.

Para investigar os conhecimentos prévios e as narrativas dos alunos, as aulas começaram com um debate norteado pela pergunta "o que é Arte?" e a partir das respostas apresentadas pelos estudantes, foi traçado um plano de aula que se adequasse aos apontamentos colocados. Os alunos conseguiam compreender que a arte é uma expressão individual, contudo se questionavam sobre a relação entre arte e estética, transferindo padrões para seus próprios desenhos que causavam bloqueios criativos. Os desenhos dos alunos eram majoritariamente miméticos, feitos a partir da observação de outro artista.

Ao detectar que o pensamento dos alunos correspondia majoritariamente à história-exemplo que se aproxima do conceito de Cicero, *Historia Magistra Vitae* (História Mestra da Vida). Notou-se a necessidade de trabalhar com os conceitos rüsenianos e problematizar, junto aos alunos, o conceito de História. A discussão foi pautada pela historiografia e os debates acerca da ciência histórica, elencando os conceitos definidos por Koselleck como *Historie* para retratar a História aos moldes cicerianos, e *Geschichte*.

"Foi finalmente 'a história em si' [die Geschichte selbst] que começou a abrir um novo espaço de experiência. A nova história [Geschichte] adquiriu uma qualidade temporal própria. Diferentes tempos e períodos de experiência, passíveis de alternância, tomaram o lugar outrora reservado ao passado entendido como exemplo." (KOSELLECK, 2006, p. 47)

Tendo como base as categorias de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, o plano de aula foi pensado para abordar os questionamentos e as carências expressas pelos alunos durante a discussão inicial. O intuito era aproximá-los de conceitos subjetivos usando as experiências relatadas oralmente para trabalhar a individuação e empoderamento através da arte.

Foram necessárias duas aulas expositivas para retratar o contexto histórico da Revolução Industrial. A escolha do período histórico foi determinada pelos movimentos artísticos contemporâneos e posteriores, devido às descontinuidades no pensamento econômico, social e cultural que refletiram diretamente no ofício do artesão.

Com o debate iniciado, os alunos tiveram contato com as fontes imagéticas escolhidas para representar os movimentos artísticos *Arts and Crafts*, *Art Nouveau* e Vanguardas Europeias. Após as aulas expositivas, responsáveis pela contextualização e pela historicidade dos movimentos artísticos, os alunos foram instigados a analisar as pinturas, observando traços, cores e formas com o intuito de deduzir a época a qual pertenciam. As discussões em conjunto com os alunos eram por meio da comparação das fontes trabalhadas. O objetivo era demonstrar as rupturas e continuidades entre uma escola artística e outra.

A metodologia da aula-oficina (BARCA, 2004, p.134) serviu para associar os conceitos de arte e revolução através da investigação do que os alunos comprehendiam como arte e, por meio desses apontamentos, novas discussões foram feitas acerca dos momentos históricos entre a *Art Nouveau* e as Vanguardas Artísticas Europeias, explicitando as rupturas sociais refletidas nas fontes imagéticas. A análise do termo revolução foi feita em consonância com a definição de arte, enquanto forma de resistência e subversão, levando em conta as rupturas de mentalidade.

"O conteúdo semântico do termo "revolução" não é unívoco. Ele varia desde sangrentos movimentos de deposição e/ou golpes políticos e sociais até inovações científicas decisivas, podendo significar tudo ao mesmo tempo, ou apenas um desses sentidos exclusivamente. Assim, uma revolução tecnológica bem-sucedida pressupõe um mínimo de estabilidade, a qual, por sua vez, exclui uma revolução política e social, ainda que esta possa ser uma consequência posterior ou uma precondição." (KOSELLECK, 2006, p.62).

A arte é uma competência transversal multifacetada, que não apresenta um único significado. Nesse sentido, as aulas que discutiram os movimentos artísticos desde o *Art Nouveau*, valeram-se de uma definição de arte baseada na Escola de Frankfurt, por esta fazer uma rica discussão a respeito da relação entre a arte e as massas, compreendendo-a

como forma de emancipação ao dialogar com o conceito de revolução.

É necessário fazer um paralelo entre a produção artística e a consolidação da fotografia durante o século XIX, trazendo à discussão a verossimilhança dos quadros renascentistas e como a fotografia rompe bruscamente com a necessidade de representar a realidade. Nota-se dentro do *Art Nouveau* que há a representação do humano, como uma figura harmônica que perde seu protagonismo para a representação da natureza, principalmente flores, folhagens e arabescos, os quais não podiam estar em uma fotografia. Com isso, a arte sentiu que precisava reinventar-se para sobreviver aquele contexto.

Com a fotografia e a Revolução Industrial, os artesãos foram perdendo espaço e, a partir de novas carências que surgem na vida prática, a Arte é modificada e a subjetividade vai ganhando mais espaço dentro dos movimentos artísticos. Cores, formas e elementos que antes não eram vistos nas produções tradicionais e miméticas precisaram ser incorporados nas telas, na arquitetura ou até mesmo em objetos decorativos.

O *Art Nouveau* foi um movimento que se dedicou bastante à arquitetura e à arte decorativa. Essa inclinação a produção industrial era um reflexo do contexto socioeconômico da época, os artesãos estavam perdendo lugar para a produção industrial em larga escala e precisaram inovar através de novas técnicas e uma nova estética, buscando sempre a originalidade.

Com a subjetividade aflorada e uma nova discussão presente no campo das Artes, as Vanguardas Artísticas Europeias surgiram para ilustrar o processo de resistência artística, descartando a cópia do real e contribuindo para o surgimento de novas formas e realidades através da arte.

No cubismo, observa-se a imagem construída sem compromisso em retratar o real. As figuras geralmente eram formadas com linhas retas que se apresentam em formas geométricas, retratada a partir de diversas perspectivas do objeto no mesmo plano, conferindo sensação de movimento à obra.

Para o expressionismo, há uma valorização da carga emocional e da subjetividade do artista. Surge como oposição ao positivismo impressionista, que buscava através dos estudos referentes aos traços, luz e cores a retratação de forma objetiva e técnica. Com o futurismo, há a valorização das inovações tecnológicas e da velocidade das mudanças, também exaltava as armas, o poder militar e as guerras.

Por serem movimentos anteriores à Primeira Guerra Mundial, mostram uma mentalidade de mudança e, mesmo no futurismo, com as ideias radicais como a destruição de museus e valorização da guerra, representa a negação ao período. A Arte passa a ser dotada de uma visão individual, portanto subjetiva, que reflete no coletivo por meio dos manifestos dos movimentos artísticos, compreendendo as mudanças sociais e se expressando de maneira crítica pela literatura, pintura, arte decorativa, arquitetura, cinema e em forma de Arte sem mitemismos.

O dadaísmo surge contemporâneo à Primeira Guerra e mostra a indignação de uma

maneira agressiva, afim de chocar a burguesia. Em relação ao contexto que se insere, o caos e a desordem nas obras são reflexos da revolta provocada pelo cenário de guerra, rompendo com a lógica e conferindo à arte um caráter lúdico. Também serve de referência para o Surrealismo, Vanguarda que surge no período entre guerras com forte valorização da subjetividade, amparado pelas teorias psicanalíticas, principalmente as freudianas, concedendo espaço para as manifestações do inconsciente dentro da arte. Cria-se um universo onírico, um mundo de sonhos que se funde à realidade ou à representação dela.

Durante a Segunda Guerra Mundial, as obras surrealistas passaram a ter um caráter mais realístico, entretanto sempre contavam com a representação do eu artístico, exemplificado com o processo de subjetivação da sociedade quando existem conflitos armados, no qual a crítica e o medo dominam durante esse período.

Devido à imprensa, aos jornais e revistas que veiculavam durante o século XX, as Vanguardas Artísticas não se restringiram apenas à Europa, tiveram influências em todo o mundo, incluindo na América Latina. Ao chegar no Brasil, ainda na Primeira República, os artistas brasileiros enxergam a necessidade de romper com padrões artísticos imposto pela Europa e começam a trabalhar em uma identidade cultural nacional, além de realizar denúncias sociais e promover manifestações engajadas que culminariam na Semana de Arte Moderna de 1922.

Nessa perspectiva, os estudantes puderam observar, mediante a análise de fontes, que as Vanguardas tiveram sua contribuição no Brasil até a Semana de Arte Moderna de 1922, na qual evidenciaram-se as insatisfações sócio-políticas, por meio de manifestações de cunho artístico.

"Experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político." (KOSELLECK, 2006, p. 308).

As Vanguardas contribuíram para a delimitação do “espaço de experiência” da intervenção pedagógica, pois é possível criar um paralelo entre Arte e História. As narrativas colocadas pelos movimentos artísticos proporcionam conhecimento sobre o contexto histórico e contribuem para a formação do aluno, criando espaços de cidadania e atuação, no qual possibilita o aluno ser ativo na sociedade contemporânea e na História, gerando, assim, um “horizonte de expectativa”.

3 I CONCLUSÃO

Aprender História por meio de temas transversais, bem como promover a interpretação de fontes históricas junto aos alunos, contribui para a formação crítica do indivíduo que comprehende sua subjetividade dentro do coletivo, nos espaços de socialização e cidadania.

Nesse contexto, a escola se coloca como ambiente de transformação para os alunos

que são estimulados a exercer sua autonomia dentro dos Clubes através do Protagonismo Juvenil, proporcionando a troca de experiência e mudanças dentro do cotidiano escolar.

A autora Maria Auxiliadora Schmidt estabelece um diálogo interessante entre Jörn Rüsen e Paulo Freire que, para além da humanização, tange a identidade e orientação a partir das perspectivas morais relacionadas à história e contribui para o processo de aprendizagem histórica. O estudo foi utilizado para a identificação, ao longo das aulas, das mudanças nos pensamentos e narrativas dos estudantes, identificando como a subjetividade aparecia ao longo do discurso.

Rüsen estabelece uma relação entre a consciência histórica e as carências de orientação temporal. Aborda da individuação que impulsiona a discussão histórica e, consequentemente, o ensino de história. Para Freire, há uma relação entre a consciência e as questões socioculturais do aluno, gerando um processo de intersubjetividade pautado em “assumir a si mesmo”, ou seja, reconhecer-se enquanto ser subjetivo dentro da sociedade.

“A consciência histórica, nos dois autores, demonstra que possui um aspecto de identidade, de afirmação do eu, ao mesmo tempo que essa identificação do eu ocorre na vida em sociedade, a partir da identificação com grupos e comunidades. Identidade e identificação; subjetividade e subjetivação. Há uma conscientização para dentro e para fora.” (OLIVEIRA, 2012, p.153)

Ao final das atividades os alunos foram questionados sobre a importância da Arte e foi possível identificar mudanças de pensamentos. Inicialmente os alunos não se achavam capaz de produzir artisticamente. A Arte estava relacionada a técnicas e a estética, ao decorrer das discussões, os alunos notaram o caráter subjetivo da Arte e começaram a se apropriar daquele espaço.

Além da discussão, também foram estimulados a produzir um desenho autoral para que pudessem relatar o processo criativo, pensando na subjetividade e na arte como forma de expressão. Após repensar os padrões estéticos por parte da arte vanguardista, pode-se notar traços mais fluídos e a presença de cores que antes eram colocadas de lado pelos estudantes. Ao trabalhar com a criatividade e a livre expressão houve um estímulo no processo de aprendizagem, na valorização da subjetividade e na autonomia dos alunos.

“Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.” (FREIRE, 1996, p. 41)

Ao colocar o foco do processo de aprendizagem na subjetividade e abordá-la historicamente, foi possível ensinar história por uma perspectiva humanizada. Mesmo com as carências de orientação temporal trazidas pelos alunos, houve uma nova percepção do coletivo, retratado pelo cotidiano, no qual é representado por narrativas orais, pelas

representações gráficas e pelo processo de subjetivação do que está sendo compreendido em um contexto social, econômico e cultural. É fundamental compreender as carências dos estudantes para conferir sentido as fontes históricas no decorrer de discussões para que possam suprir essas deficiências, utilizando do conhecimento científico para solucionar problemas da vida prática.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. **Aula Oficina, do projeto à avaliação.** In: Para uma Educação Histórica de Qualidade. 1^a ed. Portugal: Universidade do Minho, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e terra, 1996
- KOSELLECK. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- OLIVEIRA, T. A. D. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores.** Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal do Paraná, 2007.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UNB, 2001.
- SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Consciência histórica e crítica em aulas de História.** Fortaleza: Secretaria da Cultura e do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.
- SCHMIDT, M.A.M.S. **A Cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Jörn Rüsen e Paulo Freire.** Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

CAPÍTULO 4

ENSINO CARTOGRÁFICO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE PRESIDENTE PRUDENTE: DESAFIOS SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Data de aceite: 01/10/2020

Paulo Roberto Alves de Araujo Junior

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Fct Unesp de Presidente Prudente

Presidente Prudente – SP

<http://lattes.cnpq.br/68300711999923949>

RESUMO: O presente artigo tem como principal objetivo analisar se a alfabetização cartográfica nas escolas da rede pública de Presidente Prudente acontece da forma adequada, identificando quais são os principais fatores que influenciam nesse processo, tendo como foco a infraestrutura física das escolas, materiais didáticos utilizados e a formação do professor. Além disso, este artigo também visa analisar como que o processo de inclusão/exclusão socio espacial interferem no processo de ensino/ aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização cartográfica; inclusão/exclusão socio espacial; anos finais; Cartografia.

ABSTRACT: The main objective of this article is to analyze whether cartographic literacy in public schools in Presidente Prudente happens properly, identifying what are the main factors that influence this process, focusing on the physical infrastructure of schools, teaching materials used and training make a teacher. In addition, this article also aims to analyze how the socio-spatial

inclusion / exclusion process interferes with the teaching / learning process.

KEYWORDS: Cartographic literacy; socio-spatial inclusion / exclusion; final years; Cartography.

1 | INTRODUÇÃO

A necessidade de representar o espaço sempre esteve presente nos seres humanos, desde seus primórdios, começando com as antigas civilizações que buscavam, através de símbolos e traços bem rudimentares, balizar o espaço em que viviam, como a apreensão do meio ambiente ao seu redor, demarcações de fatores geográficos como corpos d'água, além da representação de sua própria aldeia (HARLEY, 1991). Em algumas comunidades os mapas precedem até mesmo a linguagem matemática e a linguagem escrita. Com isso, podemos afirmar que a linguagem cartográfica pode ser considerada como uma das mais primárias formas de comunicação desenvolvidas pelo homem. Atualmente isso não mudou muito, pois a linguagem cartográfica ainda é uma forma muito eficiente de comunicação e de transmissão de informações, sendo utilizada por diversos segmentos da sociedade, tanto de formas mais técnicas, como em universidades, quanto de forma mais coloquial, como na vida cotidiana das pessoas.

Dentro dos currículos escolares a Cartografia também possui grande importância,

principalmente no que se refere aos conteúdos da matéria de Geografia, sendo, em muitos casos, fundamentais para que os alunos consigam compreender os principais conceitos e habilidades referentes a essa disciplina. Entendendo a grande importância que há em torno dos saberes relacionados à Cartografia, é correto imaginar que a alfabetização cartográfica aconteça de forma eficaz nas escolas da rede pública, e é justamente desta problemática que nasce este artigo, que é entender se o ensino cartográfico acontece de forma adequada nas escolas da rede pública de Presidente Prudente, ou seja, se acontece da forma como está previsto nos currículos que normatizam a educação brasileira e paulistana.

Outra grande preocupação do artigo em questão é identificar se existe concentração de resultados bons e ruins em certas áreas da cidade, o que pode mostrar se o nível de inclusão/exclusão socio espacial dos locais onde as escolas estão situadas interferem no nível de alfabetização de seus alunos. Para tanto, realizamos a espacialização das escolas da rede pública de Presidente Prudente segundo as suas notas em Geografia do SARESP 2009¹, comparando o produto cartográfico obtido com o mapa de exclusão socio espacial de Presidente Prudente.

Como a pesquisa ainda encontra-se em andamento, os resultados que serão expostos neste artigo ainda são preliminares, focando na discussão teórica do tema, principalmente no que se refere à análise dos currículos – PCN e Currículo Paulista – e da importância da Cartografia para o ensino da Geografia, além de uma breve análise, tanto das entrevistas feitas com dois professores, quanto dos mapas já elaborados.

2 | A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

O objetivo deste tópico é analisar, mesmo que brevemente, como que os conteúdos relacionados à Cartografia, bem como as competências e habilidades desenvolvidas em decorrência desta, são importantes para a construção do conhecimento geográfico, isto é, o quanto importante o ensino cartográfico é dentro do desenvolvimento desta disciplina.

Antes de mais nada, acredito que para entendermos melhor como que a Cartografia pode auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos da Geografia, é necessário entendermos quais são os principais objetos de estudo da Geografia, tanto no que se refere à ciência geográfica, quanto no tocante a como esse conteúdo aparece dentro do currículo paulista, ou seja, como esse conteúdo aparece dentro das escolas. Essa revisão é importante pois facilitará na compreensão de como as competências e habilidades trabalhadas pela cartografia podem auxiliar no desenvolvimento do conteúdo geográfico.

Em Moraes (1999), é trazida uma discussão muito interessante sobre qual é o objeto de estudo da Geografia, onde vemos que esta ciência é muito complexa e ampla, e é justamente essa amplitude que faz com que a sua definição pareça algo muito abstrato, além disso, outro fator responsável por essa aparente indefinição de seu objeto de estudo

¹ Foram utilizadas as notas do SARESP 2009 pelo fato de este ter sido o último ano em que o exame avaliou a disciplina de Geografia

é o fato de o rótulo de Geografia ter sido incorporado ao vocabulário cotidiano, ou seja, praticamente qualquer pessoa pode trazer uma definição do que é essa ciência, o problema em si não é as pessoas arriscarem dizer o que é a Geografia, mas sim fazê-lo baseadas apenas no senso comum.

Uma das definições mais usuais de Geografia é “estudo da superfície terrestre”, esta definição apoia-se no significado etimológico do termo Geografia, que significa “descrição da terra”, dentro disso, podemos observar o quanto abrangente ela é, cabendo à Geografia o estudo de todos os fenômenos que ocorrem no planeta, dentro desta linha de pensamento, a Geografia é uma ciência de síntese, ou seja, uma síntese de todas as outras. Estas constatações provêm das formulações de Kant,

Para este autor, haveria duas classes de ciências, as especulativas, apoiadas na razão, e as empíricas, apoiadas na observação e nas sensações. Ao nível das segundas, haveria duas disciplinas de síntese, a Antropologia, síntese dos conhecimentos relativos ao homem, e a Geografia, síntese dos conhecimentos sobre a natureza (MORAES, 1999, p.4)

Outras definições a coloca como sendo a ciência responsável pelo estudo da paisagem, se atendo apenas aos aspectos visíveis do real, uma variação desta definição é a que coloca a Geografia como sendo o estudo da individualidade dos lugares, ou seja, tomando como base esta definição, a ciência geográfica é responsável pelo estudo de todos os fenômenos presentes em uma dada área, mas o que podemos perceber é que dentro dessas duas definições o objeto da Geografia ainda permanece ligado aos conhecimentos provenientes de diversas outras áreas do conhecimento, o que a mantém como uma ciência de síntese.

Assim como os demais componentes curriculares da educação básica, cabe ao ensino de Geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada, e não apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados. Também deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, p. 77)

O objetivo desta breve explanação sobre os objetos de estudo da Geografia não é fazer uma vasta revisão bibliográfica, nem tão pouco esgotar todas as discussões possíveis sobre o tema, mas sim trazer as definições mais usuais sobre o que é a Geografia e sobre o que essa ciência se propõe a estudar. Como podemos perceber, em muitas definições a Geografia é tratada como uma ciência de síntese, que utiliza os conhecimentos provenientes de diversas outras áreas para construir o seu próprio conhecimento, além disso, outra coisa que pode ser notada através das definições trazidas acima é a amplitude dos objetos de estudo da Geografia, sendo tão vastos que seria impossível trabalhá-los em sua totalidade dentro da sala de aula, por conta disso, o conteúdo Geográfico que aparece dentro do

currículo paulista, bem como no PCN de Geografia, como não poderia deixar de ser, é um conteúdo muito enxugado, que foca nos principais conceitos e objetos da Geografia, como Território, Paisagem e Lugar,

O ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio (CURRÍCULO CIÊNCIAS HUMANAS, 2012, p. 77)

Ao analisar os objetivos gerais de aprendizagem da disciplina de Geografia, podemos perceber que para que os alunos possam entender os conceitos centrais dessa disciplina, bem como os assuntos que se desdobram a partir destes, é necessário que, antes de tudo, eles estejam familiarizados a um conceito que é crucial dentro da Cartografia, que é o conceito de escala. Grande parte dos conteúdos de Geografia que constam no PCN, bem como no Currículo Paulista, estão vinculados à noção de escala, isso acontece por que conceitos como Paisagem, Território e Lugar podem abranger áreas extremamente amplas, com cada uma delas tendo suas infinitas particularidades, em decorrência disso se tornam necessárias delimitações de escalas de estudo, pois sem isso o entendimento desses conteúdos pode não acontecer da forma correta, ou seja, dentro do estudo de Geografia, seja ele mais profundo, como o acadêmico, ou mais superficial, como é o escolar, o domínio do conceito de escala é crucial.

Dentro da proposta curricular para o ensino de Geografia são trazidas algumas competências e habilidades tidas como centrais, constando inclusive dentro dos objetivos gerais dessa disciplina, uma dessas habilidades tem a ver com a compreensão de que esse espaço geográfico faz parte de uma totalidade articulada, e da compreensão de que esse espaço faz parte da manifestação territorial da atividade social, além disso, outro objetivo geral do ensino de Geografia nas escolas é o entendimento do funcionamento político administrativo do país, de modo a entender e a enxergar a realidade brasileira de forma crítica. (CURRÍCULO CIÊNCIAS HUMANAS, p. 77)

Seguindo por essa linha, o entendimento claro do conceito de território se faz necessário, pois por ele perpassam outros tantos conteúdos cobrados dentro da disciplina de Geografia, como a formação do território brasileiro, limites e fronteiras, a federação brasileira e a organização política e administrativa, ou seja, o conceito de território é crucial dentro da totalidade do conteúdo de Geografia cobrado nas escolas. Sendo este um conceito tão importante, ele deve ser trabalhado de modo a possibilitar que os alunos o entendam com perfeição, e para que isso aconteça, também é necessário que esses alunos tenham ao menos um domínio mínimo de habilidades como localização, orientação e representação, habilidades estas que são aperfeiçoadas através dos conteúdos referentes à cartografia, como podemos ver em Almeida,

A territorialidade implica a localização, a orientação e a representação dos dados sócio-econômicos e naturais, que contribuem para a compreensão da totalidade do espaço [...]

Localização/orientação/representação são, portanto, conhecimentos/habilidades integrantes do processo de trabalho e são utilizados de forma diferenciada, já que o trabalho também é diferenciado de acordo com a organização da sociedade (1989, p.17 e 18)

Os conceitos geográficos citados acima, os quais os alunos têm mais contato no ensino fundamental, que são os conceitos de território, paisagem e lugar, são apenas três dos conceitos em que, necessariamente, para que os alunos possam compreendê-los com perfeição, se faz necessário o entendimento de conhecimentos e habilidades provenientes da cartografia, como escala, localização, orientação e semiologia gráfica, pois o entendimento daqueles está diretamente relacionado ao entendimento destes. Porém, estes não são os únicos conteúdos que requerem familiarização a conhecimentos e habilidades cartográficas, pois grande parte de todo o conteúdo previsto no currículo paulista para o ensino de Geografia requer que os alunos estejam alfabetizados cartograficamente, de modo que consigam ler e interpretar corretamente mapas, gráficos e tabelas de variados tipos, de modo que se não forem capazes disso, o ensino consequentemente ficará defasado.

Seguindo por essa mesma linha, Richter, Marin e Decanini (2010) reafirmam a importância da Cartografia para o ensino da Geografia, principalmente no que se refere ao entendimento do conceito de Espaço Geográfico, julgando que, para que a análise espacial esteja presente no trabalho escolar, é necessário a articulação de conceitos geográficos à linguagem cartográfica, os mesmos autores também afirmam que nos últimos 30 anos a Cartografia (representação espacial), ganhou grande inclusão nas propostas pedagógicas, principalmente nas que se referem à Geografia, porém, destacam que isso aconteceu mais no campo teórico-metodológico, ainda permanecendo à margem no que se refere ao campo prático.

Tendo em mente o exposto acima, e à luz dos pensamentos de Almeida (2006), Simielli (2014) e Francischett (2007), podemos perceber a importância que a linguagem cartográfica possui dentro do currículo escolar, em especial para a apreensão dos conceitos geográficos, mas também em outras áreas do conhecimento. Deste modo, é correto afirmar que os conteúdos correlatos à cartografia não podem ser negligenciados durante os anos de formação dos alunos no ensino fundamental e médio, correndo-se o risco de haver grande defasagem de aprendizagem ao término do ciclo escolar.

3 | CARTOGRAFIA NO PCN DE GEOGRAFIA

No que se refere aos objetivos gerais para o ensino fundamental, no tocante ao conteúdo cartográfico, espera-se que os alunos sejam capazes de “*saber utilizar a linguagem*

gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos”, este é um dos objetivos gerais dentro do ensino fundamental, onde é apresentado dentre diversos outros. Deste modo, segundo o PCN de Geografia, o grande objetivo do ensino fundamental no tocante à Cartografia é que os alunos sejam capazes de executarem o que foi mencionado acima, porém, para se chegar a esse objetivo, o conteúdo cartográfico é diluído entre os quatro anos do ensino fundamental, ou seja, o terceiro e quarto ciclos, como será apresentado a seguir.

3.1 Terceiro Ciclo

No terceiro ciclo, fica claro que as habilidades cartográficas a serem desenvolvidas caminham no sentido da alfabetização e da familiarização dos alunos a essa linguagem, de modo a aperfeiçoar o que foi – ou deveria ter sido – aprendido nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, por conta desse viés de alfabetização, o que pode ser observado no terceiro ciclo são conteúdos de introdução à Cartografia, como noções de escala, legenda, desenvolvimento da visão vertical e oblíqua, etc. Os objetivos gerais para o terceiro ciclo, no tocante à Cartografia são:

Reconhecer a importância da cartografia como uma forma de linguagem para trabalhar em diferentes escalas espaciais as representações locais e globais do espaço geográfico;

criar uma linguagem comunicativa, apropriando-se de elementos da linguagem gráfica utilizada nas representações cartográficas;

reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo que se desloque com autonomia e representem os lugares onde vivem e se relacionam. (PCN de Geografia, p. 54)

Esses são os três objetivos para o terceiro ciclo que envolvem habilidades referentes à cartografia, dentro disso, o que pode ser notado é que a linguagem cartográfica recebe uma atenção relativamente grande dentro desse ciclo, pois é o único conteúdo que possui três objetivos próprios dentro dos objetivos gerais de competências e habilidades a serem desenvolvidas nesse ciclo, isso se deve à complexidade que há em torno do desenvolvimento da linguagem cartográfica, e como nesse período ela tem caráter de alfabetização, a tarefa se torna ainda mais complexa, pois, para que a alfabetização cartográfica aconteça de forma adequada, é necessário trabalhar uma série de funções cognitivas nos alunos que até então não haviam sido trabalhadas, principalmente quando o aluno chega a esse ciclo com defasagem no aprendizado.

Para que o desenvolvimento das três habilidades citadas acima possa acontecer, são apresentados alguns parâmetros que podem ser utilizados pelo professor no desenvolvimento dos conteúdos relacionados à Cartografia, esses parâmetros são amplos

e abrangem conteúdos cruciais para que os alunos possam se familiarizar a essa linguagem, como o conceito de escala, os pontos cardeais, coordenadas geográficas, leitura e criação de legendas e orientação espacial com base em mapas e cartas simples, isso apenas para citar alguns dos parâmetros sugeridos. Dentro disso, com o conteúdo cartográfico sendo trabalhado da forma correta, as aquisições metodológicas esperadas deverão acontecer em três níveis, que são as aquisições simples, médias e complexas, onde em cada uma são vistos conteúdos de um determinado nível de complexidade.

3.2 Quarto ciclo

No quarto ciclo, o que fica mais evidente é a mudança de enfoque que a Cartografia sofre, superado o caráter de alfabetização e familiarização dado a ela no ciclo anterior, para ser utilizada como um meio para auxiliar no entendimento de conceitos geográficos como paisagem, território, clima, etc., deste modo, ela passa a ter um papel de menos protagonismo dentro dos objetivos gerais deste ciclo, aparecendo da seguinte forma:

Utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;

fortalecer o significado da cartografia como uma forma de linguagem que da identidade à Geografia, mostrando que ela se apresenta como uma forma de leitura e de registro da espacialidade dos fatos, do seu cotidiano e do mundo.
(pcn- Geografia p. 99, 100)

Ao observar esses objetivos, fica evidente que, dentro desse ciclo, a cartografia perde o caráter de alfabetização, isso ocorre por que entende-se que essa etapa já tenha sido superada e, dentro deste novo ciclo, os alunos já tenham desenvolvido os aspectos cognitivos necessários para enxergarem a Cartografia de uma outra forma, utilizando-a também como recurso de aprendizagem e de transmissão de informações em geral. Além dessa mudança de enfoque pelo qual o conteúdo Cartográfico passa nesse ciclo, ele também já não consta mais como um eixo temático, isto é, ele passa a não ser mais trabalhado individualmente, mas sim como um recurso para auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos Geográficos, isso ocorre porque entende-se que os alunos, nessa fase de escolaridade, estejam plenamente alfabetizados cartograficamente e totalmente familiarizados a essa linguagem.

4 | CARTOGRAFIA NO CURRÍCULO PAULISTA

O Currículo Paulista nasce com o objetivo de normatizar o conteúdo que seria trabalhado dentro das escolas da rede pública do Estado de São Paulo, bem como os PCNS, mas estes últimos em âmbito nacional, outra semelhança entre os dois é que ambos são estruturados por competências e habilidades a serem aprendidas e desenvolvidas

durante o ciclo escolar dos alunos, esse modo de estruturar o currículo nasceu como forma de rompimento ao modo tradicional de ensino, o conteudista. Nesse sentido, a Geografia teve grande influência no rompimento dessa forma de ensinar, pois antes da implementação dos PCNS o ensino de Geografia era pautado fundamentalmente na memorização de fatos e conceitos, sendo um conhecimento meramente descritivo, enciclopedista, o que fazia com que a Geografia tivesse um papel muito reduzido. Essa forma de enxergar e ensinar a Geografia teve um rompimento gradativo, tendo algumas influências determinantes dentro desse processo, nesse sentido, Santos destaca que,

Sem dúvida, a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, contribui para mudanças no perfil do professor de geografia e das demais disciplinas presentes na grade curricular nacional, criando um profissional novo, o bacharel e licenciado em geografia, com um papel importante na mudança cultural, sobretudo na sala de aula e na produção da geografia (SANTOS, 2003, p. 109)

Essa transformação pela qual a Geografia passou no século XX é algo que ganha grande destaque dentro do Currículo Paulista, isso acontece por que esse processo foi determinante para que o Currículo fosse estruturado do jeito que é, por competências e habilidades. Óbviamente essa mudança não aconteceu de forma abrupta, e sim de forma gradual, mas ainda assim ela foi o gatilho para que o modo com que os conteúdos eram trabalhados fosse aos poucos se modificando, até chegarem à forma como foi descrita anteriormente.

Dentro do Currículo Paulista, no que tange o conteúdo cartográfico, o que fica evidente é que os saberes relacionados a esse conteúdo são tratados como crucias para que o entendimento do restante do conteúdo de Geografia aconteça de forma eficaz, deste modo, ele ganha uma importância estruturante, ou seja, se os alunos não o entenderem da forma correta, o entendimento do restante do conteúdo também estará comprometido. Segundo o que consta no Currículo Paulista, o ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo da Paisagem, Lugar e território em suas diferentes escalas, entendendo o modo com que a ação humana e os artefatos sociais interagem e modificam o espaço geográfico,

O ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio (currículo Paulista, p. 77)

Como podemos observar, a ideia de escala novamente aparece como sendo uma etapa necessária ao entendimento dos conceitos de território, lugar e paisagem, mesmo sabendo que a Cartografia não se resume ao entendimento do conceito de escala, o seu entendimento é crucial para que o desenvolvimento das demais habilidades referentes à

Cartografia possam ser desenvolvidas, além disso, sem o entendimento desse conceito os alunos não conseguirão compreender de fato como os diversos tipos de mapas são elaborados. Sendo assim, o que podemos perceber é que, dentro do Currículo do Estado de São Paulo, a educação cartográfica ganha lugar de protagonismo, seja na questão do entendimento do conteúdo de Geografia, como também dentro da formação do aluno como cidadão consciente e autônomo.

A estrutura dos conteúdos dentro do Currículo Paulista aparece de uma forma um pouco diferente do que vimos nos PCNS, de forma mais organizada, o que faz com que a compreensão desse conteúdo aconteça de forma mais clara. A organização é simples, através de quadros, são apresentados os conteúdos que serão trabalhados em cada série, bem como as habilidades que se pretende desenvolver através desses conteúdos, por conta disso, é possível termos uma visão ampla de como o conteúdo cartográfico consta no Currículo Paulista.

O conteúdo cartográfico presente no Currículo Paulista para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental é muito semelhante ao que consta nos PCNS, tendo um caráter introdutório no terceiro ciclo, isto é, neste ciclo o foco está em complementar a alfabetização cartográfica dos alunos, isso através de conteúdos cartográficos elementares, como rosa dos ventos, coordenadas geográficas e mapas quantitativos e qualitativos, esses conteúdos são trabalhados visando desenvolver habilidades como comparar e diferenciar mapas e imagens de satélites, identificar os pontos cardinais e colaterais, reconhecer o significado de legenda, entre outros, como pode ser observado nas imagens abaixo, onde são apresentados os conteúdos e habilidades gerais para o 6º ano (segundo semestre).

| 5º série/6º ano do Ensino Fundamental | |
|---|---|
| Conteúdos | Habilidades |
| <p>O mundo e suas representações</p> <p>Exemplos de representações</p> <ul style="list-style-type: none">• Arte e fotografia <p>Introdução à história da cartografia</p> <p>A linguagem dos mapas</p> <p>Orientação relativa</p> <ul style="list-style-type: none">• A rosa dos ventos <p>Coordenadas geográficas</p> <p>Os atributos dos mapas</p> <p>Mapas de base e mapas temáticos</p> <p>Representação cartográfica</p> <ul style="list-style-type: none">• Qualitativa e quantitativa | <ul style="list-style-type: none">• Comparar e diferenciar mapas e imagens de satélites• Descrever os movimentos do planeta Terra e identificar as consequências dos movimentos• Reconhecer o significado da seleitividade na representação cartográfica e a distinção entre mapas e imagens de satélites• Identificar os pontos cardinais e colaterais e aplicar técnicas de orientação relativa• Aplicar o sistema de coordenadas geográficas para determinar a posição absoluta dos lugares• Reconhecer a diferença entre a escala gráfica e a escala numérica• Inferir título mais adequado para uma representação cartográfica• Reconhecer o significado da legenda para a representação dos fenômenos geográficos• Reconhecer a diferença entre mapas de base e mapas temáticos• Reconhecer técnicas de representação utilizadas na cartografia temática |

Fonte: Currículo Ciências Humanas

Dentro do último ciclo do ensino fundamental (8º e 9º anos), a cartografia também está bem presente, principalmente no 8º ano, mas ainda seguindo a lógica descrita anteriormente, onde ela é utilizada como ferramenta, dentro de uma proposta mais prática, ou seja, dentro desse ciclo é cobrado que os alunos já estejam familiarizados à linguagem cartográfica, sabendo utilizá-la sem muitas dificuldades, isso através da identificação

de fenômenos e processos geográficos em mapas e cartas, leitura e interpretação de fenômenos através de mapas, além de pequenos trabalhos de mapeamento em bases cartográficas prontas.

No tocante aos dois materiais apresentados dentro deste capítulo, o PCN de Geografia e o Currículo Paulista, acredito que, no que se refere ao conteúdo cartográfico presente em ambos, a qualidade do material é satisfatória, pois abrange conteúdos que são pertinentes dentro das distintas fases de escolaridade analisadas (6º ao 9º ano), onde, no início do terceiro ciclo, são desenvolvidos conteúdos que visam complementar e concluir a alfabetização cartográfica prevista para os ciclos 1 e 2 (1º ao 5º ano), para posteriormente aprofundar o conteúdo e desenvolver atividades mais complexas. Um aspecto desses currículos que cabe destaque é a preocupação em utilizar a linguagem cartográfica como uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento dos conceitos de geografia que são vistos na escola, como os conceitos de paisagem, território e lugar, mas sem resumi-la apenas a isso, apresentando-a também dentro de um olhar mais amplo, como uma linguagem de suma importância não apenas dentro da escola, mas também na vida cotidiana das pessoas.

5 I RESULTADOS PRELIMINARES

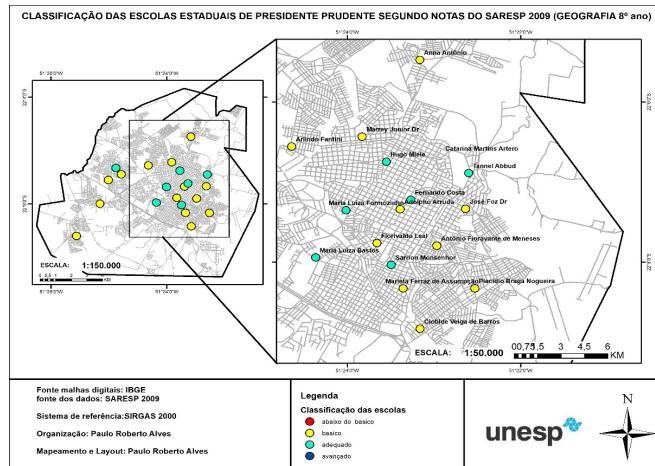
Como já foi mencionado, a pesquisa ainda se encontra em desenvolvimento, deste modo, os resultados aqui apresentados ainda são preliminares. Atualmente, estamos na fase de aplicação de questionários aos professores das escolas selecionadas, porém, até o atual momento, de um total de oito, apenas dois professores responderam o questionário, o que nos impossibilita de fazer uma análise completa do nível de alfabetização cartográfica das escolas da rede pública de Presidente Prudente, bem como de apontar quais são os principais fatores que influenciam dentro desse processo.

A primeira etapa da pesquisa foi coletar e sistematizar os resultados do SARESP 2009 de todas as escolas da rede pública de Presidente Prudente², com o resultado em mãos, foi gerada uma planilha contendo esses resultados, para posteriormente espacializá-los dentro da malha urbana de Presidente Prudente. Findada esta etapa, com o produto cartográfico já em mãos, alguns fenômenos puderam ser observados, sendo dois os mais visíveis, o primeiro é que, como um todo, os resultados não foram satisfatórios, pois todas as escolas ficam entre os níveis “básico” e “adequado”, não tendo nenhuma com o nível “avançado”, o segundo diz respeito a uma concentração de bons resultados em locais privilegiados da cidade, o que pode ser um indício de que o processo de inclusão/exclusão socio espacial contribui nos resultados das escolas.

Em Castel (1998), vemos que a exclusão social é considerada o mais extremo ponto do processo de marginalização, deste modo, podemos traçar paralelos entre as notas das escolas situadas nos extremos da cidade, onde os índices sociais geralmente não são tão

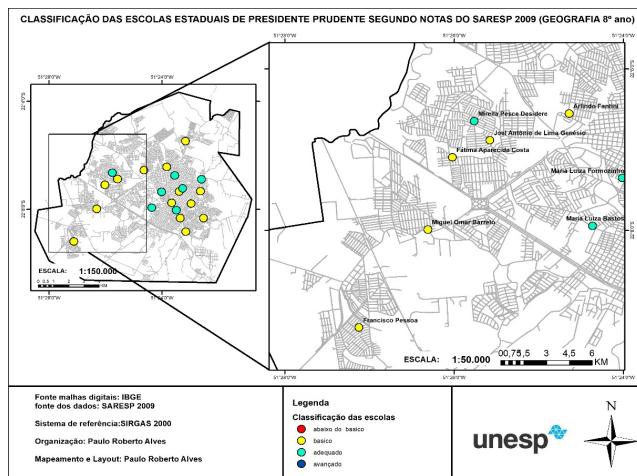
2 Resultados referentes à área de Ciências Humanas

altos, às das escolas localizadas em locais com melhores índices, pois esta correlação, mesmo que de forma ainda superficial, já se mostrou presente, como pode ser observado nos mapas 1 e 2, que representam a mesma coisa, mas com ampliações para facilitar na visualização.



Mapa 1

Fonte: elaboração do próprio



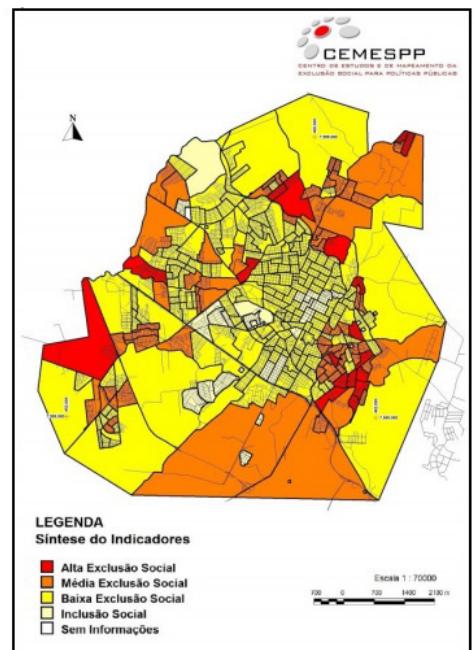
Mapa 2

Fonte: Elaboração própria

É muito importante destacar que o SARESP avalia os sextos, nonos e terceiros anos, mas escolhemos mapear as notas dos oitavos anos pelo fato de que, nesta série, os

alunos já deveriam estar alfabetizados cartograficamente, e como o objetivo da pesquisa é medir o nível de alfabetização, esta representação pareceu ser a mais adequada.

Observando os mapas, o que salta aos olhos é o fato de os pontos em azul (nível adequado), estarem concentrados na área central da cidade, enquanto os amarelos (nível básico), estarem concentrados em locais mais afastados – com algumas exceções –, deste modo, podemos perceber que, pelo menos até o presente momento da pesquisa, existe sim uma tendência de concentração de resultados bons e ruins, o que pode ser um reflexo do processo de exclusão/inclusão socio espacial, como pode ser observado no mapa 3.



Mapa 3

Fonte: CEMESPP

Ao analisarmos o mapa dos indicadores de inclusão/exclusão socio espacial de Presidente Prudente, podemos notar que os locais com maiores índices de exclusão são os que estão mais afastados da área central da cidade, que são as áreas periféricas, da mesma forma, as escolas que possuem as notas mais baixas, também estão localizadas nesses locais. Em contrapartida, as escolas que apresentaram as melhores notas, como a E.E. Maria Luiza Formozinho e a E.E. Sarrion Monsenhor, estão localizadas em uma área privilegiada da cidade, às margens do Parque do Povo.

Agora, no tocante ao objetivo central da pesquisa, que é identificar quais são os

principais fatores que influenciam no processo de alfabetização cartográfica, pautados principalmente na infraestrutura física da escola, materiais didáticos utilizados e a formação dos professores, com foco em como a soma desses fatores propiciam as condições de trabalho necessárias para o exercício das funções dos professores, os resultados são ainda bem preliminares.

Com base nas notas das escolas no SARESP 2009, foram selecionadas quatro unidades escolares, a partir disso, serão aplicados questionários a dois professores de cada uma delas, visando compreender a realidade dessas escolas com base na vivência do professor, porém, até o presente momento, foram ouvidos apenas os professores de uma dessas unidades. Ainda assim, algumas questões já puderam ser observadas, como o fato de a infraestrutura física oferecida pela escola ter grande peso dentro do processo de ensino aprendizagem, principalmente no que tange o ensino cartográfico

Os professores que já cooperaram com a pesquisa e responderam o questionário trabalham em uma das escolas que possuem as maiores notas no SARESP, e o que pôde ser percebido, tanto através da visita à escola – pois um dos professores optou em responder o questionário na unidade escolas – quanto através das respostas dos professores, é que a escola oferece boas condições de trabalho, uma boa infraestrutura e materiais didáticos bons. Deste modo, acredito que não é equivocado dizer que esses fatores são decisivos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento da linguagem cartográfica dentro das escolas é algo preponderante dentro da vida escolar dos alunos, pois, através do desenvolvimento dessa linguagem, o processo de entendimento de temas e conceitos das diversas áreas do conhecimento as quais os alunos têm contato durante o seu ciclo escolar são facilitadas, em especial a disciplina de Geografia. Mesmo com toda essa importância que há em torno da Cartografia, vemos que ela ainda é negligenciada dentro das escolas da rede pública de Presidente Prudente. Para além disso, também podemos apontar que a situação de inclusão/exclusão socio espacial dos locais onde as escolas estão situadas têm grande contribuição dentro do processo de ensino/aprendizagem, porém, como os resultados ainda são parciais, as causas disso ainda não podem ser apontadas com exatidão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 1989. (LIVRO COMPLETO)

ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escolar.** São Paulo: Contexto, 2006. (LIVRO COMPLETO)

ALMEIDA, R. D. de. (org.). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2014. pp.71-94.

BRASIL – MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília-DF:MEC,2018.

_____ **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)**. Brasília-DF:MEC,2013.

CASTEL, R. A. *A metamorfose da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes. 1998 SÃO PAULO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Curriculum do estado de São Paulo [suas tecnologias. Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio]*. São Paulo, 2012.

FRANCISCHETT, M. N. *A cartografia escolar crítica*. In: Anais do 9º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia. UFF, 2007.

SÃO PAULO – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Curriculum Paulista [ANTIGO]. Ensino Fundamental. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. São Paulo, 2018.

SPIRONELLO, R. L. *A cartografia escolar e a elaboração de mapas mentais na educação de jovens e adultos: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem*. Boletim Paulista de Geografia. v.99,2018,pp.213-230.

SIMIELLI, M. E. *Cartografia no ensino fundamental e médio*. In: CARLOS, A. F. A. (org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007. pp. 92-108.

SIMIELLI, M. E. *O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica*. In.: ALMEIDA, R. D. de. (org.). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2014. pp.71-94

CAPÍTULO 5

ARTE, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO DÓ CAMPO (UFT - TOCANTINÓPOLIS)

Data de aceite: 01/10/2020

Anna Flávia Martins Duarte

Discente do PPGCult – UFT - Araguaína UFT-
Araguaína

Kênia Gonçalves Costa

Docente do Curso de Geografia e PPGCult –
UFT – Araguaína

RESUMO: O objeto central do artigo gira em torno dos/as acadêmicos/as do curso de Educação do Campo (Universidade Federal do Tocantins-Campus Tocantinópolis) as condições de acesso e uso das tecnologias digitais e as suas perspectivas em relação à elas, também, relacionando com interdisciplinaridade, cultura, território, arte e educação. A universidade oferece aos discentes dos campi diversas Tecnologias de Informações Comunicações (TICs) para proveito da vida acadêmica entre máquinas e softwares. Muitos/as acadêmicos/as já chegam com um conhecimento pré-determinado para usar, mas outros chegam e tem o seu primeiro contato. A questão é como a cultura dos/as estudantes está envolvida no processo de formação onde o/a aluno/a está tendo contato com as TICs? O curso possui discentes de várias regiões do Bico do Papagaio que vão exclusivamente para as aulas em quatro etapas por ano no contexto de saberes/conhecimentos correlacionando arte e educação. A investigação se deu por meio de revisão documental e observações em campo durante as etapas presenciais na

UFT-Tocantinópolis. A Educação do Campo possibilita aos/as acadêmicos/as aspectos que são mobilizados para criar um ambiente escolar que favoreça a interdisciplinaridade. O curso é diferenciado, pois os profissionais formados atuarão nas escolas do campo e com os povos do campo e estarão em contato direto com esses conflitos e auxiliando na emancipação social. O curso possui 8 semestres e em cada um há um período de seminário integrador onde mantém um diálogo entre: os saberes universitários, os saberes camponeses, arte e as disciplinas oferecidas naquele semestre para a construção de novos saberes. A interdisciplinaridade é mantida entre os/as alunos/as em um curso que favorece o diálogo cultural materno, saberes acadêmicos com a contribuição da UFT que fornece recursos informatizados para melhor proveito da vida acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Tecnologias; Tocantinópolis.

ABSTRACT: The central object of the article revolves around the students of the Rural Education course (Federal University of Tocantins-Campus Tocantinópolis) the conditions of access and use of digital technologies and their perspectives in relation to them, also, relating with interdisciplinarity, culture, territory, art and education. The university offers campuses students various Information Communications Technologies (ICTs) to benefit from academic life between machines and software. Many academics arrive with pre-determined knowledge to use, but others arrive and have their first contact. The question is how is the culture of

the students involved in the training process where the student is having contact with ICTs? The course has students from various regions of Bico do Papagaio who go exclusively to classes in four stages per year in the context of knowledge correlating art and education. The investigation took place through documentary review and field observations during the face-to-face stages at UFT-Tocantinópolis. Rural Education makes it possible for academics / aspects that are mobilized to create a school environment that favors interdisciplinarity. The course is different, as the trained professionals will work in rural schools and with rural people and will be in direct contact with these conflicts and assisting in social emancipation. The course has 8 semesters and in each there is a period of integrating seminar where it maintains a dialogue between: university knowledge, peasant knowledge, art and the disciplines offered that semester for the construction of new knowledge. Interdisciplinarity is maintained among students in a course that favors maternal cultural dialogue, academic knowledge with the contribution of UFT, which provides computerized resources for better use of academic life.

KEYWORDS: Educação do Campo; Tecnologias; Tocantinópolis

INTRODUÇÃO

A educação do campo é uma conquista de movimentos sociais que passou por uma trajetória de lutas para a conquista da valorização do espaço camponês. Uma vez que historicamente a população do campo e sua educação têm sido submetidas a situações desiguais. O foco deste ensaio está nos/as alunos/as de Educação do Campo, quem são, onde vivem, como estão sendo preparados para ser um profissional Educador do Campo mediante tantos obstáculos enfrentados para estudar e conseguir sua conquista de nível superior. A UFT como a Universidade da região tem um papel favorável na criação do curso porque contrapõe a dominação e a exclusão historicamente impostas aos povos do campo. A elaboração do projeto que designou a aprovação da criação a partir do Edital 02/2102-MEC/SECADI (BRASIL, 2012) contou com a participação de professores da UFT e integrantes dos movimentos sociais Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Os movimentos sociais camponeses são os protagonistas da educação do campo e das experiências que ocorrem no percurso de sua trajetória. A educação do campo é resultado do movimento social "Por uma Educação do Campo", que faz crítica à realidade educacional brasileira, em especial à dos povos que vivem do/no campo. O surgimento da expressão educação do campo nasce no contexto preparatório da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia, em julho de 1998, que passa a ser chamada assim a partir do Seminário Nacional, realizado em Brasília, em 2002 (ALMEIDA, 2016, p. 35).

Um fator também importante que contribuiu para a criação do curso em Tocantinópolis, foi a demanda levantada por trabalhadores/as do campo manifestadas pelas associações comunitárias localizada no Bico do Papagaio (Região do Tocantins próximo de

Tocantinópolis em torno de 25 municípios), e assentamentos da região (com 24 mil famílias assentadas) segundo informações do Projeto Pedagógico do Curso. (UFT, 2016).

Em 2013 o curso foi aprovado no Conselho Superior da UFT, realizado o primeiro concurso, e duas remoções para compor o quadro inicial de docentes, onde estes formalizaram o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e em 2014, através do processo seletivo, 75 discentes são ingressados no curso. (Oliveira & Cover, 2016)

Em concomitância com o PPC do curso de Educação do Campo do Campus de Tocantinópolis, o objetivo do curso é formar um profissional docente multidisciplinar a partir do seguimento proposto, a saber Códigos e Linguagens. E ainda, participar da gestão de processos educativos escolares e atuando de forma pedagógica nas comunidades rurais. De maneira generalizada o curso pretende:

Realizar uma formação contextualizada na área de Artes e Música que possibilite ao discente de Licenciatura uma identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo brasileiro. [...] Formar professores para o exercício da docência na área de conhecimento Códigos e Linguagens nos anos finais do ensino Fundamental e Ensino Médio com foco em Artes-Música e Arte (UFT, 2016, p.35)

Na educação do campo, busca-se superar a oposição entre a cidade e o campo garantido na Constituição Federal de 1988 que dispõe do compromisso do Estado e da sociedade em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais (BRASIL, 1988 *apud* UFT, 2016)

No contexto de formação dos discentes, é esperado como educador do campo, um perfil que atenda também a expectativa de que apesar da centralidade do projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Artes e Música, o curso não deve enfatizar a docência por uma única área de conhecimento. O que acontece, é que para desenvolver a formação docente, é necessário, uma área em uma dimensão para que seja formados/as educadores/as que sejam capazes de pensar caminhos para a transformação da escola. (CALDART, 2011).

A finalidade do curso está baseada em formar o educador do campo, mas também formando um educador capaz de lidar não só com a perspectiva do processo de ensino mas também para gerir questões comunitárias e trabalhar ‘políticas dentro da sua respectiva comunidade. Pretende-se formar um profissional capaz de:

- (i) exercer a docência multidisciplinar, a partir da área de conhecimento propostas, a saber: Códigos e Linguagens; (ii) participar da gestão de processos educativos escolares; (iii) ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar (UFT, 2016).

O Edital -MEC/SECADI- permitiu o entendimento de que o curso deveria ser

construído por meio de uma licenciatura Interdisciplinar/Multidisciplinar. E a ferramenta utilizada à parte dessa informação foram as artes para a construção do contexto do homem do campo pretendido pelo curso (BRASIL, 2012).

O início da proposta iniciou-se em agosto de 2012 quando abriu a chamada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na oportunidade de apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 01, de 3/4/2002 (BRASIL, 2002), ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 (BRASIL, 2010) e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

Conforme proposto no edital a proposta deveria submeter dentro de 5 perspectivas: “[...]apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias.” (BRASIL, 2012, p. 2) A equipe proponente do Campus de Tocantinópolis definiu dentro das 5 propostas de áreas dos conhecimentos Linguagens e Códigos e dentro deste foi direcionado ao contexto das artes. A arte está presente em uma grande parcela do curso e de acordo com Araújo (2016), a educação do campo tem uma relação satisfatória com temas sociais e vê na arte uma alternativa de propagação e produção de conhecimento na contemporaneidade, a partir dos objetos artísticos produzidos pela população camponesa.

O subsídio teórico se deu ao refletir quando Pianowski fala que a arte tem poder de transformar socialmente a realidade do camponês.

No ensino de arte da educação do campo é necessário, portanto, que se busquem essas referências para a prática educativa [...] é fundamental que o espaço de ação do arte/educador esteja contextualizado, levando em consideração as particularidades e necessidades dos educandos do campo [...]. Os arte/educadores do campo também necessitam atuar com a postura dos mediadores culturais (PIANOWSKI, 2014, p. 75).

Uma vez que é um produto da criação humana expressiva e estética, a arte na educação do campo produz competências de novas ideias e saberes dentro do processo de construção do conhecimento, além de ser tratada como mercadoria pelo sistema capitalista, possibilitando assim ao estudante do campo valorizar os seus fazeres ampliando seu conhecimento cultural produzindo arte popular e enriquecer o seu processo criativo ao longo da vida. As aulas do curso chamam a isso atrelando a teoria e prática nas salas de aula e nas comunidades em que o estudante reside (Tempo Comunidade) (UFT, 2016).

- A comunidade dos/as discentes são fundamentais para produção de saberes/ conhecimentos, no curso atualmente estudam discentes de:
- Tocantinópolis e dos povoados: Folha Grossa, Passarinho, Pedro Bento, Olho D’água, Mumbuca, Pedro Isaias, Chapadinha, Genipapo, Cizeiro, Piaçava e

Santa Isabel (estes dois últimos, já próximos ao município de Nazaré);

- Cidades do Bico do Papagaio, são elas: Palmeiras, Santa Teresinha, Wanderlândia, Nazaré, Esperantina, Carrasco Bonito, Ananás, Araguatins, Angico e Axixá;
- Acampamentos e assentamentos, ribeirinhos, indígenas (com duas etnias presentes: Apinajé desde o início do curso e esse ano de 2018 dois Krikati do Maranhão) e atende também estudantes do Jalapão de duas comunidades quilombolas.

Atendendo assim, o estado do Tocantins em várias cidades. Esses alunos estão em contextos territoriais e culturais diferentes que estão ingressados no curso de Educação do Campo, há alguns alunos de Babaçulândia - TO que estão em acampamentos na beira do lago da usina hidrelétrica de Estreito - MA que foram remanejados por causa da UHE-Estreito.

O curso traz a pluralidade do campo do estado do Tocantins (principalmente), e traz uma diversidade que é o principal motivo da dinâmica do curso inclusive o calendário diferenciado do convencional do campus sendo aulas em 2 temporadas TEMPO-UNIVERSIDADE e 2 temporadas no TEMPO-COMUNIDADE a ser definidas e agendadas no início do período letivo para contornar da melhor forma a diversidade cultural dos/as alunos/as.

Valorizando assim, a cultura dos/as alunos/as, para lidar com o ritmo do campo que é respeitado pelo curso que trabalha dentro da perspectiva da valorização da cultura popular, do saber e do fazer não podendo tirar do/a discente de um momento imprescindível na sua comunidade citando, por exemplo: a) mês de Abril período onde há várias atividades indígenas na comunidade e não faria jus à presença do/a acadêmico/a indígena de Educação do Campo ter aula em um momento tão importante para a construção de saberes/conhecimentos na comunidade. b) Setembro que no Jalapão é o mês da colheita do Capim Dourado e para a comunidade Quilombola, c) Outubro é o mês assembleia com os Apinajé com várias representatividades, além disso, o início do período de chuva é um momento especial para o camponês arar sua terra. São momentos comprometedores importantes no qual são levados em consideração pelo curso não podendo “exigir” a presença de dos/as estudantes nesse período.

Os/as alunos/as que participam das comunidades camponesas têm compromissos nas suas respectivas comunidades (eventos, rituais, cantorias, encontros, celebração entre outros) não podendo assim ter aula e o calendário de Educação do Campo faz o contorno necessário para respeitar a diversidade, colaborando para que as aulas sejam em períodos mais apropriados para que se tenha a presença do/a aluno/a sendo assim, um grande desafio.

Essa diversidade traduz os mais variados cenários e painéis possíveis para que seja

visualizada a pluralidade do Campo. Os/as estudantes de Educação do Campo do campus de Tocantinópolis formam-se licenciados com habilitação em Artes e Música, possibilitando uma perspectiva multidisciplinar e a partir dos diálogos do início do curso foram construindo também uma proposta interdisciplinar.

Na interdisciplinaridade algumas disciplinas dialogam-se dentro de uma interlocução voltadas sempre para o contexto camponês para que os/as alunos/as tenha uma visão de história de vida, movimentos sociais, arte, estado-sociedade. Então são trabalhadas disciplinas que remetem ao perfil do/a homem/mulher do campo. Este perfil é conceituado e familiarizado ao longo do curso.

Como forma de garantir que os cursistas sejam sujeitos do campo e que venham a atender o objeto do edital, de formar professores da educação básica do campo, mas que não possuem formação específica, alguns critérios por ordem de prioridade, serão adotados com base nestes princípios: [...] selecionar preferencialmente educadores de escolas públicas de Educação Básica do campo em efetivo exercício nos anos finais de ensino fundamental ou médio do campo; [...] Pessoas que atuam como educadores ou coordenadores nas escolas voltadas para a escolarização básica de educação de jovens e adultos (Ensino Fundamental ou Ensino Médio) em comunidades camponesas; [...] Pessoas que atualmente coordenam ou fazem o acompanhamento político-pedagógico dos cursos formais apoiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; [...] Jovens e adultos de comunidades do campo, ou que se identifique com o mesmo. (BRASIL, 2016, p. 104)

Sendo um aspecto importante do curso visto que alguns/mas alunos/as não se vêem como um “homem/mulher do campo”, ou “camponês” ou que de fato, vivem em um ambiente urbano e não se consideram. Alguns não o reconhecem dentro da localidade em que ele se encontra. As disciplinas então traduzem para ele uma visão da construção da identidade camponesa.

Para proporcionar momentos de reflexão sobre a construção de identidades na educação do campo, foram pensados entre educadores e educandos quatro processos de construção coletiva do conhecimento: a) da história de vida desses sujeitos e sujeitas; b) sobre o campo enquanto espaço social (político, cultural, natural) que se reproduz nas relações entre humanos e deles com a natureza; c) da luta coletiva e dos movimentos sociais do e no campo como forma de resistências e reexistências camponesas; d) do lugar dos povos do campo no mundo e de suas realidades diante da totalidade que os envolve, ou seja, o lugar no mundo e o mundo no lugar, por meio da construção coletiva de cartografias sociais.(OLIVEIRA, 2016)

A investigação deste artigo se deu por meio de revisão documental escrita por professores do curso de Educação do Campo em 2016 através da obra “Educação do Campo: Artes e Formação Docente” e observações em campo durante as etapas presenciais na UFT-Tocantinópolis.

Dentro de dois documentos importantes, trouxemos grandes contribuições para

este artigo, um deles o próprio Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o livro Educação do Campo: Artes e Formação Docente.

Como incursões metodológicas procuramos primeiro estruturar um texto que apresentasse desde o histórico de demandas antes do início do curso de Educação do Campo em Tocantinópolis, até uma visão mais próxima ao contexto atual.

Em seguida procuramos as fundamentações teóricas evidenciando em que conceitos e argumentos que está sendo sustentada a visão referida e assim, a revisão bibliográfica.

E revisão bibliográfica do que outros autores já escreveram sobre o assunto como Pianowski (2014), e os professores do curso: Miranda & Cover (2016). As observações e estudos aqui tomados não são definitivos, ao contrário, são pontos de início para que seja ampliado as discussões sobre esta temática em torno da Educação do Campo, Arte e Tecnologia.

E como caminhos conceituais, separamos os principais conceitos utilizados ao longo deste trabalho, separamos autores que mais contribuíram para a fundamentação teórica voltadas à realidade da Educação do Campo em questão. São eles: Território, Cultura, Pedagogia da Alternância, Educação, Interdisciplinaridade, Formação Docente, Arte e Tecnologia

CAMINHOS CONCEITUAIS

O território envolve as relações efetuadas pelo homem na natureza/ambiente. Saquet (2007) comprehende os ambientes natural e construído em sistema. Assim, estuda os grupos, as comunidades e suas percepções/sentimentos do território, sua organização, seus signos. Para Vincenzo Vagaggini e Giuseppe Demattei O conceito de território consta, na argumentação desses autores, como espaço ocupado, apropriado e controlado; produto de relações sociais de produção que se reproduzem na formação do território. E dentro dessa concepção de território observamos através da análise bibliográfica que existem discentes de várias comunidades e territórios principalmente por aspectos culturais dentro de seus respectivos territórios e que precisam ser consideradas uma vez que se tornarão educadores de seus territórios.

Além de fundamentar os aspectos territoriais encontrados para esse artigo, buscamos fundamentar cultura camponesa a um nível antropológico. Tomamos aqui o que pode ser entendido por Cultura referido por Clifford Geertz (1981) no livro “A interpretação das culturas” que faz parte de uma corrente da antropologia chamada antropologia simbólica. Cultura esta, que para ele não é possível ser definida em parágrafos, pois cultura é algo que deve ser percebido e não definido. Raymond Williams também trata a cultura como algo amplo e não restrito. Cultura no texto de Geertz texto é tratada como um sistema de produção significados e valores seja material ou imaterial. E cada grupo apropria-se desses significados e valores para exercer determinadas práticas e que não é algo

localizável, é uma fábrica de mecanismos de produção de significados. Estes significados são compartilhados publicamente. E é com base nesses significados e valores que na licenciatura em Educação do Campo é desenvolvida através da Pedagogia da Alternância (FREIRE, 1993 e 1996).

Sabemos da necessidade de pesquisar e falar sobre a atuação atual das escolas do campo na universidade, e entrar na área da educação do campo exige um esforço em entender características do espaço cultural, necessidades de tais estudantes levando em consideração os saberes como fonte de conhecimento para início do processo de aprendizagem. O artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) propõe que na educação do campo e seus sistemas de ensino devem estar apropriadas às particularidades da vida no campo e de cada região. E dentro desse contexto é modelada a Pedagogia de Alternância.

Trata-se de um modo de promover a educação com características próprias para o atendimento da população (neste caso) do campo. A proposta educacional da pedagogia da alternância contempla, respeita e valoriza os saberes em contextos socioculturais, considerando escola-família-comunidade como espaços de produção, organização e articulação de conhecimentos, por meio dos instrumentos pedagógicos (AIRES, 2016).

E de acordo com Silva *et al*, (2016), o curso de licenciatura em educação do campo com habilitação em Artes e Música, atua inspirado na proposta formativa da Pedagogia da Alternância, o curso se mantém estruturado em dois tempos e dois espaços formativos diferentes: Tempo Universidade (período de aulas na universidade) e Tempo Comunidade (período de permanência no meio socioprofissional ou comunidade, espaço social em que os discentes desenvolvem suas pesquisas, isto é, estabelecem a relação teoria/prática). E nessa dinâmica é desenvolvida a interdisciplinaridade.

O curso de licenciatura em Educação do Campo do campus universitário de Tocantinópolis da UFT pratica o exercício da interdisciplinaridade, e semelhante ao conceito de Guattari (1992, *apud* POMBO, 2008, p. 30) quando trata a interdisciplinaridade como uma espécie de atravessamento de universos que sempre se pensaram como diferentes foram fundamentados no PPC do curso (UFT, 2016) as seguintes características para um projeto interdisciplinar:

- a formação contextualizada;
- a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo fonte de conhecimentos;
- a pesquisa como princípio educativo;
- a indissociabilidade teoria-prática;
- o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade];

- os/as alunos/as como sujeitos do conhecimento;
- a produção acadêmica para a transformação da realidade.

De acordo com Miranda & Cover (2016), o curso de Educação do Campo busca esforços para que se cumpra a interdisciplinaridade uma das formas de atender à essa organização é o formato de atividades em Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

O Tempo Universidade acontece é realizado na Universidade Federal do Tocantins onde os educandos participam das aulas em um período de 15 a 30 dias seguidos em cada etapa. São duas etapas do Tempo Universidade por semestre. E o Tempo Comunidade que os/as professores/as se dividem em núcleos, em várias partes do estado para que ocorram ações que conciliam o Tempo Universidade na comunidade e são desenvolvidas ações voltadas às demandas disciplinares sempre procurando manter o diálogo entre os conteúdos e a realidade vivenciadas da comunidade. E com esse diálogo, a formação docente é escrita de maneira a evidenciar o seu perfil como educador do campo.

No processo de formação docente da Educação do Campo, é salientado projetos educacionais voltados para a realidade do campo através da Arte e Música que devem ter a participação de todos os sujeitos sociais, mas que evidencie os saberes camponeses no processo de formação de tais docentes (SANTANNA & MARQUES, *apud* ARAÚJO, 2016). E discorremos sobre arte baseada na Obra de Araújo (2016), que fala sobre Arte/Sociedade na Educação do Campo. A arte é entendida como fenômeno estético, artístico e expressivo na educação do campo.

A arte é fundamental na educação do campo por se tratar de novas ideias, saberes que constroem conhecimento sendo fundamental para o currículo dos/as educandos/as por ser um meio de criação, socialização e produção do conhecimento a partir de uma linguagem artística. Vale destacar também que tal conhecimento pode ser ampliado por espaços culturais, museus, mídia, internet, dentre outras.

Nas aulas práticas em artes visuais é importante o professor ir além de pinturas, desenhos, gravuras e esculturas, mas também apresentar outras linguagens contemporâneas como o cinema e o grafite, entre tantas outras, para que o estudante camponês possa ampliar seu conhecimento cultural, podendo, inclusive, fazer uso dele em sua comunidade. (ARAÚJO, 2016).

O acesso as tecnologias digitais também podem contribuir para aprimorar os seus conhecimentos artísticos. A internet, por exemplo, possibilita visitas virtuais a diferentes museus do mundo (ARAÚJO, 2016), mas que devem sempre ser retornadas ao campo com forma de contribuição.

As tecnologias de informação e comunicação podem ser entendidas como Munarim (2014, p.19) quando trata a tecnologia como “[...] ferramentas formadoras e capacitadoras de sujeitos que tenderão, um dia, a se mudar para a cidade em busca de trabalho para, aí sim, se tornarem efetivamente cidadãos”. E assim as Tecnologias Digitais chegam às

escolas vistas como poderosas estratégias para ampliar a educação. Resta saber se estão sendo utilizadas da maneira pretendida e quais as condições de acesso de tais alunos do campo em relação às tecnologias.

Em suma, o livro *Educação do Campo Artes e Formação Docente* (SILVA et al., 2016), também discute a concepção de artes e música entendida como uma forma de linguagem que acessa a sensibilidade, a imaginação, o poético e o estético na luta política, no fortalecimento identitário e na ampliação das possibilidades de compreender o mundo. (2016). O papel do Educador do Campo apresenta as origens da Educação do Campo e como estrutura a maneira particular de pensar a educação através da arte e música?

De acordo com Silva et al (2016) o curso propôs uma temática formativa que provocou pelo menos duas ousadias. A primeira diz respeito ao direito de acesso, por parte da população tradicional, aos saberes e práticas de uma área do conhecimento que tem sido historicamente ocupada por um pequeno grupo de pessoas. E a segunda quando coloca a arte para além da distração, do lazer, da fruição ao reafirmar sua dimensão política, sua força como conhecimento criativo e transformador das estruturas instituídas.

Pimenta & Lima (2004) reforça que os/as educadores/as do campo devem ter a postura do/a professor/a crítico/a reflexivo/a. Assim, o ensino-aprendizagem sendo contextualizado pelos/as educadores/as do campo em suas linguagens são também, mediadores/as culturais levando em consideração os conhecimentos do tempo universidade, com a vida na comunidade e com seus próprios conhecimentos.

E com base nessas referências percorremos alguns caminhos através da observação e aproximação dentro do Campus de Tocantinópolis (UFT) e também de relatos dos professores através da obra (SILVA et. al, 2016) com os discentes do curso.

CAMINHOS TRILHADOS

Desde o início do curso, as aulas se estruturaram conforme a pedagogia de alternância. As aulas se dividiam em Tempo Comunidade com 20 horas e Tempo Universidade com 40 horas, além do Seminário Integrador e das 30 horas por semestre para fins de seminários de socialização com base nas atividades de campo do Tempo Comunidade.

Na primeira turma, a diversidade esteve presente, entre os quais podemos citar o montante entre homens e mulheres, indígenas do grupo étnico Apinajé, quilombolas da comunidade Cocalinho situada no norte do Tocantins e Mumbuca no Jalapão, professores da escola rural entre outros grupos fortemente representados no Tocantins, em especial na região do Bico do Papagaio.

Consideramos a Educação do Campo como uma preparação de sujeitos também para a cidadania, bem como a formação de sujeitos emancipados, críticos e capacitados para pensar e transformar a vida social. E para isso foi pensado entre educadores/as e educandos/as quatro processos de construção coletiva do conhecimento de acordo com

Oliveira (2016, p.110):

- a) da história de vida desses sujeitos e sujeitas; b) sobre o campo enquanto espaço social (político, cultural, natural) que se reproduz nas relações entre humanos e deles com a natureza; c) da luta coletiva e dos movimentos sociais do e no campo como forma de resistências e reexistências campesinas; d) do lugar dos povos do campo no mundo e de suas realidades diante da totalidade que os envolve, ou seja, o lugar no mundo e o mundo no lugar, por meio da construção coletiva de cartografias sociais.

O campo sofre intervenções e influência da sociedade contemporânea, seu modo de viver muitas vezes não é valorizado e isso contribui para que o campo procure alternativas para desconstruir a identidade considerada atrasada, retrograda, mal-educado pela sociedade urbana contemporânea, fato observado por Oliveira:

Diante das diversidades socioculturais da sociedade contemporânea hegemonicamente dominada por uma ideologia capitalista industrial, o campo não poderia deixar de sofrer suas influências: um campo atravessado por ideologias de uma sociedade industrial urbana e neoliberal que coloca em xeque valores e tradições da cultura de seus povos, e que ele, como espaço social, está suscetível às transformações da modernidade. (OLIVEIRA, 2016, p.111).

O que não deixa de ser natural de qualquer discente do século XXI e vale ressaltar que apesar do curso ter etapas que respeitam a diversidade cultural de cada grupo de licenciandos/as do campo, o curso é presencial localizado em um centro urbano que é Tocantinópolis na qual situa o campus da UFT. Mas o campo com pessoas tradicionais não deixará de ser campo por adquirir relevâncias da sociedade contemporânea.

Atentando que nos últimos anos considerados “modernos” os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm sido aproveitada cada vez mais em um sentido global, no campo também é presenciado e demandado. E percebemos no curso o interesse dos/as educandos/as de buscar nas tecnologias digitais, um apoio para o seu desenvolvimento acadêmico.

No curso na licenciatura em Educação do Campo da UFT – Campus Tocantinópolis, a maior parte das atividades de arte, estão voltadas para a arte confeccionadas de forma manual e algumas eletrônicas quando envolvem a música (teclado musical, vídeo).

O acesso ao uso integrado de mídias que são necessárias em suas respectivas atividades são possibilitadas pelo conjunto de TICs. Isso vem emparelhado com uma revolução na educação acadêmica de maneira a romper as barreiras de espaço e tempo. O impacto da utilização desses referidos recursos além de um maior acesso à informação -e posteriormente ao conhecimento - reduz a distância entre professor/a, aluno/a e o administrativo da universidade através de plataformas digitais como: o e-mail institucional, *Moodle*, redes sociais e o próprio aparelho celular.

Estando no tocante a formas diversas de acesso à informação de maneira digital

presente na Universidade como a rede de internet disponível, biblioteca com máquinas em rede de boas qualidades e o Laboratório de Informática (LAbIN) com livre acesso aos/as estudantes durante três turnos, o/a professor/a deixa de ser a única fonte do conhecimento, e alternando o papel do/a discente como intermediador/a do conhecimento e da informação. Possibilitando também que este/esta professor/a abstenha da aula padrão sendo participante de equipe multidisciplinar e interdisciplinar (roteirista, pedagogo, designer, técnico). Como exemplo disso podemos citar duas atividades importantes realizadas ao longo da trajetória do curso de Educação do Campo.

A primeira foi para extrair elementos que mostrariam em que momento do espaço e do tempo os/as discentes se encontravam independente de qual comunidade participavam. Para isso foi realizado uma atividade, onde foi proposto aos/as educandos/as, que no tempo comunidade, buscassem informações da sua comunidade como – Quem eram as pessoas mais antigas? Linguagens não formais locais ou modos de falar, quais os movimentos sociais? e a estrutura de suas produções? Quais as atividades artísticas, culturais, musicais, contadores de histórias etc.? Neste caso, a coleta de informações foi de uma forma tradicional.

De acordo com Oliveira, esse tipo de atividade extraiu informações importante sobre a história das comunidades do campo.

Muitos declararam que, apesar de viverem desde a infância em suas comunidades, não haviam percebido suas características socioculturais ou nunca haviam parado para pesquisar as raízes de suas famílias, de onde vieram, como chegaram e por que vieram para a região. Um fato importante e relevante a se considerar neste primeiro contato com a turma foi a dificuldade em levantar mais informações sobre os movimentos sociais e as lutas camponesas na região. (OLIVEIRA, 2016, p. 114)

Consideramos assim que o papel do/a docente - e também discente - foi cumprido sendo o/a aluno/a, aquele que contribuiu para revelar o papel do/a estudante no meio em que vive.

Outra atividade relevante nesse processo educativo foi através de práticas artístico-educativas com objetos cibernetícios. Um exemplo dessa experiência de produção está relatada no texto “Campo em vídeo: experiências artístico-educativas na produção de audiovisuais no norte do Tocantins” (DE PAULA *et al.*, 2016).

Uma produção audiovisual produz competências de criatividade envolvendo não somente som e imagem, mas movimentos, cores levando em consideração sempre a ordem artística. E no trabalho relatado a proposta que foi orientada para a turma de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em artes e música do Campus de Tocantinópolis constituiu-se na produção de um audiovisual sobre os diferentes enfoques dados à assuntos relacionados as suas comunidades através de uma investigação para a produção artística. A proposta sustentava-se na percepção pedagógica de que o “[...] um

ser histórico-social e inconcluso, e a educação visa à libertação humana através da busca do ‘ser mais’, rompendo a relação de classes entendida pelo autor como enraizada e que imbrica oprimidos e opressores”(DE PAULA; BONILLA; & SILVA 2016, p.162). E como diz Freire (2014) a pedagogia deve trabalhar à reflexão dos envolvidos não sendo bancária ou desumanizadora, que atende os interesses das classes dominantes. Para que esta reflexão de Freire fosse contemplada, foi adotada algumas medidas e ações pelo colegiado do curso para libertação do engessamento disciplinar.

Para confecção do arquivo audiovisual, foi necessário a participação do corpo docente e discente das turmas envolvidas e contemplar uma produção que envolvesse “imagem + som + texto”. E seria necessário familiarizar-se com dispositivos de captação e edição de imagens áudio visuais e recursos como gravadores, câmeras, computadores, software de vídeo áudio. Nesta experiência desenvolveram competências acerca de recursos (TICs) que poderiam estar distanciados em relação à eles. A proposta era dividir equipes que iriam relatar dentro de um determinado tema.

Dessa maneira, em ambas as turmas, as atividades tinham como objetivo principal a produção (individual ou em equipe) de um produto estético (neste caso, os vídeos de 1 minuto sobre o tema “A comunidade” na turma de 2014-2 e “Vida em imagem e som” para a turma de 2015-2). Os alunos das turmas colaboradoras são, em geral, professores de escolas do campo, filhos de camponeses, assentados da reforma agrária, indígenas, quilombolas e moradores de pequenas cidades e vilarejos de diferentes partes do Tocantins, em especial da região do Bico do Papagaio, localizada no extremo norte do Estado. (DE PAULA; BONILLA; & SILVA 2016, p. 173)

Esse tipo de atividade trouxe à reflexão da comunidade do campo (de cada grupo respectivamente) o que pode ser um estímulo para que desenvolva competências acerca da compreensão dos recursos digitais. No tocante do desenvolvimento de tais competências por se tratar de uma realidade próxima do/a licenciando/a camponês/camponesa, pode ser considerada uma estratégia para que o/a acadêmico/a aproprie-se das TICs da universidade por um viés que o/a discente veja como necessário. Dentro da posição de Wurman (1991) os fatos só têm importância quando ligado a ideias, reforça a importância desse tipo de atividade para o desenvolvimento dos/as discentes ao encontro da Tecnologia da Informação. “Os fatos só têm importância quando ligados a ideias. Eles são de pouca utilidade para os alunos, a não ser que se ensine a estes um sistema para aprender ou processar informação” (WURMAN, 1991, p. 112). Os indicativos da competência como realização apresentaram-se como um processo criativo ao longo da produção do audiovisual desde a escolha do tema, enredo, execução e a própria orientação dos/as professores/as. E através do arquivo digital foram observadas as seções:

- (1) a proposição da ideia principal do vídeo;
- (2) sobre o quê falar?;
- (3) argumento que justificasse a delimitação;
- (4) sinopse;
- (5) finalidade da produção;
- (6) público-alvo da produção;
- (7) perfil do público-alvo;
- (8)

formato do audiovisual (videoclipe? documentário? animação? etc.); (9) roteiro da produção; (10) planilha de pré-produção (equipamentos; pessoas envolvidas na produção; objetos de cena; detalhamento das equipes de trabalho; deslocamento; seleção de atores; datas de ensaios; agendamento de gravações; autorizações; dentre outros.); (11) diário de produção (o que ocorreu durante as gravações? Quais problemas surgiram? Quais estratégias foram articuladas para a resolução dos problemas encontrados?); (12) diário de pós-produção (detalhamento do tratamento e montagem dos sons e imagens captados durante as gravações: quais equipamentos, mídias, programas de edição de audiovisual utilizados etc., critérios que embasaram as escolhas para a composição da produção). (DE PAULA; BONILLA; & SILVA 2016, p. 179)

De acordo com o relato sobre essa experiência com as ferramentas tecnológicas observa-se um esquema de tentativa e erro (ação-reflexão-ação). E apesar das dificuldades percebidas pela quase totalidade dos/as acadêmicos/as, articularam entre si estratégias para a resolução do produto artístico final.

Os grupos realizaram as propostas partilhando os saberes de maneira solidária e coletiva apropriando-se de um conhecimento talvez distante (objetos audiovisuais) e foram aplicadas TICs para o desenvolvimento do vídeo como recorte, colagem ou montagem sem deixar de confiscar-se como produto estético.

A atividade foi entendida como satisfatória sendo parte de um dos seminários integradores do curso levando ao empoderamento dos/as discentes pela confecção do vídeo através de técnicas em objetos da informática (DE PAULA; BONILLA; & SILVA 2016, p. 173), criando assim, vínculos com tais objetos alicerçados em uma ética com base na partilha. Consolidando assim como um exemplo da importância do empoderamento da Tecnologia da Informação (TIC) no cotidiano dos/as discentes de Educação do Campo.

Em suma, no lugar de um ambiente acadêmico em que o/a professor/a (como única fonte de saber), o/a acadêmico/a com o acesso à tecnologia da informação e comunicação disponíveis para ele/ela, passa a ter autonomia de acesso à informação em outras fontes de vários lugares do mundo. O educando passa a identificar suas necessidades e procurar informações demandadas no seu percurso acadêmico na qual podem ser atendidas de maneira digital. Tarefa muito importante dentro de sua atribuição como futuro educador/a (no caso de um curso em licenciatura) e que precisa manter-se adaptado frente às atualizações de sua futura profissão apesar das enormes dificuldades de acesso na educação do campo brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do Campo é a educação para a cidadania, da luta pela terra, pelas territorialidades, pelos direitos, pela cultura e saberes dos sujeitos do campo. Há fatores fundamentais no contexto da arte na Educação do Campo uma vez que sendo parte de práticas formativas através da produção de vídeos, músicas e reflexões teóricas sobre

as artes na formação de educadores contribui na transformação social e emancipação do sujeito, no caso, do campo. E também da tecnologia que pode ampliar seu conhecimento tendo acesso ao mundo de forma autônoma que se trabalhe a educação através da arte e música e sendo articulado com as tecnologias necessárias

A tríade Arte, Educação e Tecnologia está sendo utilizada de maneira positiva e conquistando resultados satisfatórios ao realizar atividades não centradas em uma determinada área, mas conjugando os saberes maternos e conhecimentos do Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Como continuação deste trabalho, pretendemos identificar como as tecnologias digitais estão sendo utilizadas pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

AIRES. Helena Quirino Porto. *A proposta da pedagogia da alternância: uma possibilidade de construção de conhecimento* (2016), In: SILVA, Cícero da.; MIRANDA, Cássia Ferreira.; AIRES, Helena Quirino Porto.; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de (Orgs). Educação do campo, artes e formação docente. Palmas/TO: EDUFT, 2016.

ARAÚJO. Gustavo. *Arte/Educação do Campo: Algumas reflexões*, (2016), p. 169. In: SILVA, Cícero da.; MIRANDA, Cássia Ferreira.; AIRES, Helena Quirino Porto.; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de (Orgs). Educação do campo, artes e formação docente. Palmas/TO: EDUFT, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Apresentação. MEC. **Procampo**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>>. Acesso em: 7 mai. 2016.

CALDART, Roseli Salete. *Caminhos para transformação da escola*(2015) .Fonte:xanelaaberta: xanelaaberta.files.wordpress.com/2015/05/textocaminhos transformac3a7c3a3oescolaroseli-rev.pdf (03 de agosto de 2018)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. Paulo. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, F. *Fondements Ethico-Politiques de l'Interdisciplinarité*. In POMBO, Olga. A Epistemologia da Interdisciplinaridade, 2008. Revista Unioeste p; 9-40

GEERTZ, Clifford. *Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura*. In.: GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 13-41.

Ministério da Educação. **Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13300&Itemid=>>. Acesso em: 19 fev. 2016b.

MIRANDA, Cássia. COVER, Maciel. *Interdisciplinaridade e Licenciatura em Educação do Campo*, (2016), In: SILVA, Cícero da.; MIRANDA, Cássia Ferreira.; AIRES, Helena Quirino Porto.; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de (Orgs). Educação do campo, artes e formação docente. Palmas/TO: EDUFT, 2016.

MUNARIM, Iracema. *As tecnologias digitais nas escolas do campo: Contextos, desafios e possibilidades* 2014 f. Tese (doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, SC, 2014

OLIVEIRA, U. F., & COVER, M. (2016). *Caminhos e “descaminhos” da educação do campo na uft de tocantinópolis: potencialidades e riscos*. Acesso em 15 de 08 de 2018, disponível em <https://uft.academia.edu/MacielCover>: https://www.academia.edu/36817328/caminhos_e_descaminhos_da_educa%c3%a87%c3%83o_do_campo_na_uft_de_tocantin%c3%93polis_potencialidades_e_riscos

SAQUET, Marcos Aurélio. *Abordagens e concepções sobre o território*. 1º ed. – São Paulo: Expresso Popular, 2007

PAULA, Leon. De., BONILLA, Marcos. Faccin., SILVA, C. d. *Educação do Campo, Artes e Formação docente. Campo em vídeo: experiências artístico-educativas na produção de audiovisuais no norte do Tocantins*, (2016), p. 169. In: SILVA, Cícero da.; MIRANDA, Cássia Ferreira.; AIRES, Helena Quirino Porto.; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de (Orgs). Educação do campo, artes e formação docente. Palmas/TO: EDUFT, 2016.

POMBO, Olga. A Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Revista Unioeste*. 2008, vol 10, n. 1, p. 9-40

PIANOWSKI, P. *Educação do campo e o ensino de artes visuais: contexturas*.

Invisibilidades:Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes, Porto, n. 6, p. 70-77,2014.

SANTANNA &; MARQUES apud ARAÚJO, O. *Pibid, diversidade e a formação de educadores do campo*. Educação & Realidade, 2015 Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, jul. /set. 2015.

WURMAN, R. S. (1991). Ansiedade da Informação: como transformar a informação em compreensão. (V. Freire, Trad.) New York: Cultura Editores Associados.

CAPÍTULO 6

O QUE MAIS CONTA NA ESCRITA, MÉTODO OU SENSIBILIDADE? RELAÇÕES DE PODER NA ESCRITA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA PRODUÇÃO DOS NÃO-HISTORIADORES

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 13/07/2020

Manoel Adir Kischener

Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Maringá, PR
<http://lattes.cnpq.br/0700002710041949>

Everton Marcos Batistela

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR)
Dois Vizinhos, PR
<http://lattes.cnpq.br/8011976316738390>

Airton Carlos Batistela

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(Unioeste)
Francisco Beltrão, PR
<http://lattes.cnpq.br/6355946068533113>

Mariza Rotta

Universidade Comunitária da Região de
Chapecó (Unochapecó)
São Lourenço do Oeste, SC
<http://lattes.cnpq.br/1261989172809832>

Este capítulo foi apresentado como artigo completo no VIII Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas (VIII CONAPE), realizado na Unioeste, câmpus de Francisco Beltrão, nos dias 1º e 2 de outubro de 2019. Para esta versão, que contém pequenas modificações, foi acrescido um autor que contribuiu nestas.

RESUMO: Objetiva-se trazer apontamentos que não deslegitimam o método, mas apelam à sensibilidade na leitura e escrita da História, como

forma de dialogar a respeito das imposições quanto a forma de escrita e a credibilidade que se possa associar aquele ou este escrito e/ou estilo, pois depende muito de quem o lê, e analisa. Argumenta-se que, ao final e no fundo, mais vale a sensibilidade, mas que o método é fundamental. Existe um campo intelectual a serviço de manter concentrada naqueles que se declaram (entre si) as autoridades na área, a revelia do que o leitor, por fim, prefere, no exercício do seu direito de escolha e fazendo jus a sua renda? O que mais conta, a produção, o acesso a mais leitores, a linguagem fácil ou que se mantenha restrito a pares que a autorizam? Sendo uma opção dos professores de História, no dia a dia, principalmente na Educação Básica, por obras de não-historiadores, que contribuição estas podem legar a educação? A proposta é tributária da vivência do primeiro autor como professor e carece de aprofundamento, pois é pouco analítica.

PALAVRAS-CHAVE: Conceito de História. Produção e recepção. Normatização e relações de poder.

**WHAT ELSE COUNTS IN THE
WRITING, METHOD OR SENSITIVITY?
RELATIONSHIPS OF POWER IN WRITING
AND KNOWLEDGE PRODUCTION
AND THE POSSIBILITIES IN HISTORY
TEACHING FROM THE PRODUCTION OF
NON-HISTORIANS**

ABSTRACT: The objective is to bring notes that do not delegitimize the method, but appeal to sensitivity in the reading and writing of History, as a way of talking about the impositions regarding

the form of writing and the credibility that can be associated with that or this writing and / or style, because it depends a lot on who reads it, and analyzes it. It is argued that, in the end and in the background, sensitivity is better, but that the method is fundamental. Is there an intellectual field in the service of keeping concentrated on those who declare themselves (among themselves) the authorities in the area, regardless of what the reader, finally, prefers, in the exercise of their right to choose and being entitled to their income? What counts the most, the production, access to more readers, the easy language or that remains restricted to peers who authorize it? As an option for History teachers, in everyday life, mainly in Basic Education, for works by non-historians, what contribution can these bequeath to education? The proposal is dependent on the experience of the first author as a teacher and needs further study, as it is not very analytical.

KEYWORDS: Concept of History. Production and reception. Standardization and power relations.

1 | INTRODUÇÃO

A escrita da história nos tempos atuais está associada àqueles que a desejam escrever, para isso, que possuem recursos para custear as publicações se estão fora da universidade, dentro dela está a cargo de pesquisadores em programas de pós-graduação, donde se exige a fim de concluir os estágios de um grau ao outro, a escrita de trabalho inédito, mas que pode ser amparado na mera revisão de bibliografia, desde que com problemas de pesquisa inéditos.

Diferentemente então, das outras ciências, as humanas geram possivelmente menor quantidade de patentes.

Em tempos de acesso ilimitado a rede mundial de computadores, a possibilidade de “baixar” arquivos se amplia a cada dia (nos mais diversos formatos, mas geralmente em pdf) que são postados ou anexados por usuários em sites, blogues, portais etc., uns com necessidade de assinatura e ou cadastro, alguns são pagos, outros exigem espécie de permuta, salva-se um texto, mas antes se anexa um do próprio computador pessoal.

Isso tem transformado as bibliotecas físicas quase obsoletas, afinal é possível ter acesso a quase tudo pela internet.

Há pós-graduandos que fazem a dissertação ou a tese sem sequer ter ido à biblioteca uma única vez!

Não se discute aqui se ato de “baixar” partes ou publicações inteiras da internet é ação ética ou não dentro do que entende o mercado editorial, que aliás, faz circular muito dinheiro e gera empregos.

Como os custos de editoração e publicação de livros ainda estão altos, especialmente se em editoras de nome nacional e quilate acadêmico, há opções em coletâneas que são viabilizadas até com custo zero, basta se antenar e estar por dentro do que rola na rede, como afirmam aqueles mais presos as gírias que já começam a se alastrar neste meio

online.

Tudo passa a depender do leitor, de sua vontade e possibilidade de acesso, que antes era obrigado a adquirir os livros ou frequentar a biblioteca mais próxima, até existia a expressão “rato de biblioteca” que, possivelmente, em breve, poderá cair em desuso.

Era preciso fazer carteirinha, dialogar com o bibliotecário de plantão – se existisse um, o que era raro – existia mesmo era algum funcionário aproveitado para a função, muitas vezes despreparado, como ocorre de professores que estão em vias de se aposentar, com as vantagens de tempo de serviço, podem escolher por “ficar” na biblioteca; para poder encontrar o livro, em muitos casos, dada a assiduidade do leitor que insistia perante as adversidades e falta de catalogação, poderia render uma amizade com o “bibliotecário” mais de ofício do que de formação acadêmica.

Ao retirar livros na biblioteca o leitor poderia fortalecer alguma cultura de responsabilidade, pois ao esgotar o tempo determinado e, não tendo “renovado” o prazo (mas para isso deveria verificar se não existia uma reserva de outro leitor para aquela mesma obra) teria que pagar multa e, às vezes, como sanção, ficava impedido de retirar obras por algum tempo.

Com este preâmbulo, afirma-se aqui que, inclusive a produção da história está acessível a cada um, desde que se encaixe nas características antes descritas.

Mas há, dentre estes, aqueles que não são considerados historiadores e é destes que o texto passa a tratar.

Oliveira (2018), Rezzutti (2016), Narloch (2017) e Trespach (2017), pela ordem de edição, são possibilidades de autores que, mesmo em um caso tendo a formação de historiador, como o de Rodrigo Trespach, são obras de cunho mais popular, com boa escrita, pois acessível, com ou não acesso à fontes primárias, tratam de temas relevantes e, ao mesmo tempo curiosidades que, de alguma maneira, poderão prender o leitor, mais do que a leitura habitualmente considerada acadêmica, portanto, mais truncada.

Desta forma, objetiva-se trazer apontamentos a respeito da importância do método e da sensibilidade na escrita da História, como forma de provocar os pares, a respeito das imposições (que poucos de fora da academia seguem) quanto a forma de escrita e a credibilidade que se possa associar aquele ou este escrito.

Pois, depende muito de quem o lê, e analisa, neste caso e, que se vá além do mero teoricismo, como afirma Pedro Demo, que o difere da teoria, pois “[...] este é o vício, aquela é condição metodológica crucial” (DEMO, 2009, p. 35).

Argumenta-se que, ao final e no fundo, mais vale a sensibilidade, mas que o método é fundamental, o é. Mas quantos desde dentro da História (os professores universitários, por exemplo) estão dispostos a aceitar isso?

Será que há contribuições relevantes (e com reconhecimento popular) dos chamados *marginados*? Há relação de poder em favor dos *establecidos*, como entende Norbert Elias (ELIÁS, 2003)?

Mais ainda, existe um campo intelectual a serviço de manter concentrada naqueles que se declaram (entre si, os acadêmicos) as autoridades na área, à revelia do que o leitor, por fim, escolhe, no exercício do seu direito de escolha e fazendo jus a sua renda? O que mais conta, a produção, o acesso a mais leitores, a linguagem acessível ou que se mantenha restrito a pares, dentro de um mero academicismo?

2 I A HISTÓRIA EM OBRAS DE NÃO-HISTORIADORES

Será a História possível em não-historiadores? O que mais conta afinal, o método e certa apatia e distanciamento do grande público (pois uma escrita de maior dificuldade de apreensão por parte do grande público e muitas vezes a quantidade de notas de rodapé é o maior indicativo disso) e, a consequente perda de legitimidade perante este público ou propiciar acesso e algum *retorno* (na forma de síntese de conhecimentos, por exemplo) na forma como populariza e dissemina a escrita da história as produções de não-historiadores?

Pode-se afirmar que há uma disputa de poder a respeito do que é legítimo nesta escrita ou isso não interessa e o que mais conta mesmo é o julgamento de crítica popular e não a acadêmica?

Nesse sentido, se fossemos pensar no cinema, o que mais conta são os filmes de grande apelo popular e retorno em bilheteria, como os *blockbuster* ou vencer no Oscar?

Para a escrita da História vale a mesma regra ou temos, nós os historiadores, que se apegar ao formalismo¹ do método e pouco importa se terá aceitação popular? Pode-se considerar enquanto possibilidade didática em sala de aula obras de não-historiadores?

2.1 Relações de Poder na Escrita e Produção do Conhecimento

Existe um campo intelectual a serviço de se manter concentrada naqueles que se declaram entre si as autoridades na área (os acadêmicos), à revelia do que o leitor (o cidadão comum) por fim escolhe, no exercício do seu direito de escolha e fazendo jus ao que dispõe de condições financeiras para tanto e deseja adquirir?

Conforme o estudo realizado por Norbert Eliás na comunidade de Winston Parva (um nome fictício), entre os *establecidos* e os *forasteros* (nesta tradução), não se deveria esquecer que “[...] la tendencia de un grupo a estigmatizar a otro, que desempeña un papel tan relevante en las relaciones entre grupos diferentes a lo largo y ancho del mundo” (ELIÁS, 2003, p. 224).

Ao final, nestes tempos de pressa e, amparado nos parcos conhecimentos, no baixo número de leitores, o que mais conta é a produção e o acesso a mais leitores, com **linguagem acessível**, do que efetivamente aquela escrita que se mantém restrita a pares, 1 Segundo Emmanuel Levinas: “Su verdad primera es de orden metodológico. Expresan cierto estado de investigaciones en las ciencias humanas. Una preocupación de rigor vuelve desconfiados a psicólogos, sociólogos, historiadores y lingüistas frente a un Yo que se escucha y se palpa, pero sigue estando sin defensa contra las ilusiones de su clase y los fantasmas de su neurosis latente. Un formalismo se impone para domesticar la proliferación salvaje de los hechos humanos que, abordados en su contenido, nublan la vista del teórico; un formalismo que se impone para medir la certeza del saber, más seguro de los límites de sus axiomáticas que de cualquier axioma” (LEVINAS, 2009, p. 112-3).

os chamados historiadores profissionais?

Nos parece que a esse grupo, o dos profissionais da História, já numeroso no Brasil, vide o número crescente de programas de pós-graduação disponíveis, apesar de interiorizados pelo país e em diferentes cenários e populações à volta, ainda demonstram baixa inclinação aos temas sensíveis; e está comedida em suas perspectivas interdisciplinares, como com a Literatura, que poderia lhe trazer ganhos na escrita e na forma narrativa, o que cai mais ao gosto do leitor que tem pressa e necessita de enredo para se manter “preso” a leitura, à trama da História e a busca de significados a peleja diária.

Acaba que são os pormenores, os detalhes, as curiosidades, as ilustrações, a qualidade gráfica e menos o papel ou o tamanho da obra, aquilo que foge à regra do grande livro, da obra acadêmica, da tese, do que é produzido pelo que o fez pela titulação, apesar de que, muitas vezes, também a partir de referenciais bibliográficos apenas, como as obras mais populares sugeridas neste texto.

Provavelmente, a busca por perspectiva menos ideologizada de escrita, em que se trate do tema sem o intento de levar as ideias do historiador antes e, sim do contexto e tema que analisa, de outro modo, também obras que tratem de temas para além do politicamente correto, donde todos são vítimas em potencial e a sangradouro da História, com a perspectiva de vingança, tem dominado².

Nesse sentido, o que ocorre nas universidades francesas e é denunciado por Antoine Prost (2017) talvez não seja uma exceção daquele país e, se se atentar ao que exposto antes, pois “Tal postura comprova perfeitamente que, nesse caso, os verdadeiros desafios não são de ordem da ciência, mas da sociabilidade profissional e das estratégias de poder” (PROST, 2017, p. 50), pois nos eventos (congressos, simpósios, colóquios, seminários etc.) ocorre o encontro dos pares ideológicos, dos do discurso afinado e dos chavões e jargões de fala de militante profissional, daqueles que enxergam a realidade com os óculos que só eles detêm a patente, logo inacessíveis aos vesgos e que estão à parte dessa história de luta de classes imaginárias?

Mas ao final, se sabe, os professores saem e voltam ao seu mundo de benesses do capitalismo e das certezas da classe média e, os alunos e os dissidentes seguem na peleja por alguma forma de mobilidade social e na incerteza do povo, talvez mais apreensivos da possibilidade real de êxito para com seus anseios, pois o cenário que se passa nesses encontros é devastador, mostra-se que o capitalismo a tudo transforma e patrola os que a ele se contrapõem.

Não existem modelos alternativos. Não há cenário positivo fora daquela teoria teleológica.

(Seria uma história do século XIX que estes colegas fazem?).

2 Mas há também a procura justamente por obras mais ideologizadas, por que tomam posição por aquele ou este segmento, como as revisionistas e mesmo as que enaltecem a biografia dos pioneiros, apesar da falácia destas e dos constantes erros.

Nesta perspectiva, há eventos que tentam organizar aqueles que são deste lado, doutro congresso fala-se contra esses primeiros, e o fazer-se da ciência assim tem sido por aproximação ou simpatia e frente a outras condições que muitas vezes são impostas.

Por exemplo, quando a avaliação é usada para manter espécie de consenso ou da percepção do que é qualidade, próximo ao entendem Frigeri e Monteiro (2014), pois aos alunos resta a aceitação do enfoque, do entendimento, dos autores, do “recorte” (que é a expressão usada muitas vezes para se justificar a “escolha” de temas e métodos a ser tratados em determinadas disciplinas).

Por isso, ao afirmar que há mais de uma visão ou percepção do que se entende por um trabalho (artigo) que possui qualidade, Frigeri e Monteiro (2014) citam como a entendem os editores, os autores e as agências de fomento; destas, a segunda corrobora o entendimento desejável do parágrafo: “[...] dos autores: que possuem a mesma visão dos editores, incluindo como *periódicos de qualidade aqueles que publicam trabalhos de autores conceituados em sua área*” (FRIGERI e MONTEIRO, 2014, p. 183, ênfase acrescida).

Desta forma, o convite dos palestrantes da mesma forma, e fica sob a áurea da especialização da ciência ou seu afunilamento quando em verdade prevalecem as decisões políticas, de poder dentro dos espaços institucionais (as associações nacionais ou regionais de área por exemplo), da forma que Antoine Prost comenta do caso francês

Entre as diferentes estratégias de poder desenvolvidas sob a aparência do progresso da ciência, uma arbitragem científica reconhecida seria, apesar de tudo, útil; ora, isso é raro. As defesas de tese e os colóquios – que deveriam constituir os momentos apropriados do confronto científico – são também, para não dizer, em primeiro lugar, manifestações de sociabilidade em que a conveniência prevalece em relação ao rigor e à busca da verdade (PROST, 2017, p. 49).

E até a ideia de ciência é condicionada desta forma, pois a divulgação dos novos métodos, as abordagens da moda, as últimas descobertas, como o caso da Ditadura brasileira que se alardeia nos arquivos que estão nos Estados Unidos, das relações deste com o Brasil, estaria o potencial explicativo do nosso regime, conformando a ideia de interferência externa em quase tudo, tutelados mesmo no autoritarismo.

Retomando Prost (2017) se é tudo sociabilidade profissional e relações de poder entre estes pares, os acadêmicos, ou será da forma que entende Norbert Elias? “*Los conceptos efectivamente utilizados por los grupos establecidos como medio de estigmatización varían en función de los rasgos sociales y las tradiciones de los grupos afectados*” (ELIÁS, 2003, p. 227).

Será?

Seja na unidade imposta, na percepção do *nós* e *eles*, os dogmáticos e os dissidentes, e aqueles que assistem a tudo, privilegiados por compartilhar espaço mais ainda em posição inferiorizada na escala de poder (como os cientistas em início de carreira, os bolsistas)

mesmo em meio ao reconhecimento da diversidade de escritos e perspectivas teóricas que se deveria ter (pois seria sadio ao mundo acadêmico, não?!), como se comportam aqueles que escrevem a História?

Não necessariamente se referindo a sociedade brasileira, Antoine Prost, comenta a respeito da crítica da interpretação: “Neste aspecto, a atenção fica ligada ao sentido dos termos, ao seu uso distorcido ou irônico, às afirmações ditadas pela situação” (PROST, 2017, p. 60).

Quem faz uso o faz a partir de algum lugar, um sentido, desta forma, conforme o autor escreve, quem narra a história o faz em condições predeterminadas, as regras da ciência, deste fazer está associado aos pares, aqueles que fazem parte.

Mas estão atentos a dita realidade dos alunos?

Atentar-se a realidade do aluno é expor a ele as mais diversas possibilidades de construção e mesmo narrativas da História, afinal as demandas da realidade podem ser as mais variadas, conforme a temporalidade histórica a que estão inseridos?

Sim e, exemplo produtivo de escrita de não historiadores de formação, em que pese um dos autores ter feito doutoramento em História, apesar de acadêmicos é a de Saes e Saes (2013), que escrevem uma “História econômica e geral” repleta de possibilidades interpretativas ofertadas ao leitor, nas mais diversas referências teóricas expondo a razão das escolhas dos autores.

Mudando de patamar, sendo as aulas reflexo, apostar-se, dos professores da Educação Básica e menos dos alunos de graduação (na condição de estagiários) que, nestes tempos de difícil docência – até pelos índices que só crescem da violência contra professores, até mesmo dentro de sala de aula – depende mais da busca e das leituras que o mestre poderá levar aos pupilos, onde se imagina que, salvo os recém formados em centros universitários mais à esquerda (o que efetivamente não representa ganho de politização, via de regra a ideologização e a imposição do pensamento único, uma única matriz teórica, por exemplo, que impera em algumas destas universidades).

A maioria destes professores têm acesso a obras do estilo das que aqui estão sendo apresentadas, até pelos seus números de vendagem, pelo acesso facilitado, pela leitura mais fluente, pelo estilo do texto curto, pequenos capítulos ou subitens que facilitarão ao professor no feitio de suas aulas, já que o conhecimento de História, aceita-se aqui, está vulgarizado e dependente da precarização a que está submetido o ensino da disciplina.

Aqui reconhece-se as dificuldades a que estão expostos os professores de História, inclusive de outras áreas, na Educação Básica, a insuficiente remuneração (e a consequente sobrecarga de trabalho), a insuficiente qualificação inicial formativa (e o não prosseguimento em formação de quadros do magistério), as imposições do mercado dos livros didáticos (virou moda e salvação, por isso não se distribui livros de qualidade acadêmica), padronizados que estão (não consideram as peculiaridades regionais), a violência que têm adentrado as escolas (não só nas periferias das cidades), o pedagogiques das coordenações de ensino

e planejamento nas escolas (que mais leva em conta as vontades do aluno, em perspectiva de vitimização do que efetivamente ao comprometimento com conhecimento, mesmo que em escala introdutória) e a crescente politização partidária que tem tomado de golpe a maioria das escolas (esquecendo-se a importância da pluralidade e dos bons sentidos da política em essência), portanto, o que se busca neste escrito é dispor de questões para diálogo, em respeito àqueles que insistem em ficar em sala de aula, apesar de tudo.

Nesse sentido, autores como Oliveira (2018), Rezzutti (2016), Narloch (2017) e Trespach (2017), foram selecionados e destes se sugere e se comenta trechos como forma de demonstrar que, apesar da não formação em História da maioria de seus escritores, prevalece a sensibilidade pelos temas menores, consequentemente, aqueles com sentido maior aos alunos, pois coadjuvantes da História, como a maioria.

Provavelmente em tempos em que a correria impera e as pessoas estão mais dispostas àquilo que lhes dê alguma satisfação, o estímulo a aprendizagem, ao menos alguma forma dela e que se permitem, que se dê a partir de mostrar curiosidades da História provavelmente logrará mais êxitos do que a mera formalidade conteudista que muitas vezes o professor da área se percebe obrigado a seguir, como que piloto de livro didático e, sem alternativas, já que as bibliotecas estão defasadas, mesmo de obras do porte das que estamos a sugerir nesta escrita.

Não se defende aqui a precarização do ensino e que se deixe de lado a opção conteudista que, apesar de ser desta forma, vem fazendo seu serviço, legado a alguns razoável aprendizado da história.

Por outro lado, se se pensar a época em que vivemos, quando o acesso está disponível a palma da mão, do celular, do tablet, do computador em casa (e menos do livro impresso, infelizmente), onde tudo pode se encontrar se tiver interesse e direcionamento, torna-se cada vez mais difícil manter os alunos àquilo que o professor, se conteudista, deseja passar.

Em meio a resistência por parte dos alunos pelo viés mais conteudista, imagina-se que o professor de História não deva pautar sua prática na imposição e na violência que muitas vezes sugere o plano de ensino, desatento e distante à realidade do aluno e as temporalidades históricas a que este está absorto.

Desta forma, optando-se por uma história mais centrada na curiosidade que possa despertar no aluno, centrada neste tipo de publicação aqui em incipiente análise, poderá, quem sabe, posteriormente, estimular a este a busca da perspectiva mais aprofundada, isso se conseguir escapar da “tentação da ideia fixa” (DEMO, 2008, p. 99), que não se feche em suas próprias concepções, seus autores prediletos e que abra a mente ao aprender sempre e que não enxergue no seu professor uma espécie de autoridade religiosa no assunto.

A respeito da curiosidade, Abud (2003) afirma que o professor que tiver interesse em estimulá-la deve valer-se da estratégia de levar o documento (neste caso, cópia dos livros, uma apresentação onde se destaca parte, um recorte, enfim) ao aluno, dando um sentido

próprio àquilo que se espera transmitir, pois “Este é o percurso que permite uma efetiva atividade intelectual do aluno, feita de curiosidade e de espírito crítico e que confere sentido ao saber histórico escolar” (ABUD, 2003, p. 191).

Da mesma forma, se deve levar à risca a ideia de que “[...] a curiosidade faz com que a experiência do mundo e de nós mesmos aumente quanto mais perguntamos se a curiosidade nos ajuda a crescer” (MANGUEL, 2016, p. 41).

Assim sendo, e se for o desejável na proposta pedagógica do professor de História e mesmo do estabelecimento de ensino, e é importante certa correspondência e sintonia nisso, o ensinar passa a ser visto “[...] como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 1996, p. 13).

Provavelmente as obras que serão expostas em pequeno fragmento a seguir despertarão a curiosidade do aluno.

2.2 Possibilidades Didáticas em Sala de Aula em Quatro Obras de Não-Historiadores

Alerta-se que a seleção que se dará das obras aqui não se deu de forma sistemática, ao contrário, o recorte foi mais no intento de demostrar que, para além deste exposto, há possibilidades outras para trato de temáticas várias, dependendo do interesse do professor em sala de aula e da demanda que a turma da diferente realidade pode sugerir.

Provavelmente a análise dos livros poderá render outras possibilidades, talvez a contento dos críticos (que deverão estar atentos e apontar limites e a esta escrita), principalmente os historiadores profissionais (os reconhecidos), mas esse não é o intento do artigo.

Ao contrário, busca oferecer possibilidades ao docente preso a correria e a necessidade de produzir aulas que possam dialogar e proporcionar alguma relação de contentamento e curiosidade ao aluno e, essencialmente demonstrar que, um livro sempre será uma janela de perspectivas, independentemente de quem o escreva e se atrelado ou não aos cânones da escrita acadêmica, pois está é, quase sempre, restrita a pares e inacessível ao grande público.

Em tempos de reivindicação constante e, numa sociedade que se acostumou a ver a política como espécie de revanche, especialmente “[...] porque nossa compreensão popular de democracia e de liberdade ainda se enraíza em tradições autoritárias que remontam ao beco sem saída da lógica da escravidão”, sobretudo após a Ditadura, “A liberdade acabou sendo interpretada como direito de vingança” (MARTINS, 2015, p. 126), nos parece que se tem priorizado o político em detrimento dos outros aspectos da vida social.

(Ainda hoje muitos ditos marxistas enxergam apenas o econômico).

Talvez o cultural falte, então, na narrativa da grande história, pois ao centrar-se-á nos feitos políticos da personagem histórica, da sua luta em prol de direitos e, menos de sua personalidade, suas características e mesmo suas fraquezas, à modo de uma história

politicamente incorreta, como a faz Leandro Narloch e outros, que mostre as fraquezas, em uma versão menos polida da História, por assim dizer, aquilo que, talvez, aproxime mais a grande testemunha do sujeito comum, que este último perceba que o protagonista da história pode ter vivido em realidade muito parecida a sua, neste instante de mero coadjuvante ou curioso. Mas

Infelizmente, assim como a história local de modo algum imita imediatamente a História, assim também, contraditoriamente, a pesquisa e o estudo dos grandes processos históricos não reconhecem na escala dos grupos locais e dos sujeitos e suas pequenas contradições os protagonistas ocultos ou embaracados da História. Todos estão procurando o sujeito típico ideal e o protagonista mítico, que, no fundo, é irreal (MARTINS, 2011, p. 132).

Oliveira (2018) na obra “Linguajar tropeiro”, a partir de pesquisa arguta aponta uma série de termos, negativos, associados ao homem do campo, a natureza do campo (uma pesquisa simples em sites de notícias e mesmo jornais poderá comprovar o amplo uso e a carga de negatividade que se mantém):

Arroz de festa, cara de batata, é uma cobra, burro, chopim, goiaba, banana, preço de banana, pato, pata choca, leite de pato, abacaxi, pepino, laranja, é do chifre furado, galinha, galinha morta, vaca, cachorro, cadela, boca de cabra, abobrinha, pavão, perua, bêbado que nem gambá, borboletear, dar milho pra bode, dá quem nem chuchu na cerca, porco, espírito de porco, porcaria, porcalhão, fruta, vacas magras, carne de vaca, avacalhar, galinha morta, ladrão de galinha, conversa pra boi dormir, não é flor que se cheire, dente de coelho, azedo como limão, um rato, cantar de galo, batata quente, banana pra você, burro de carga, você é um pamonha, frangueiro, frango, cara de mamão macho, miolo de galinha, briga de foice, galo de São Roque, pinto, fogo de palha, cheiro de bode, chifrudo, vai dar bode, pé de cana, voto de cabresto, feijão com arroz, engolir sapo, boca de untanho, carneiro, metido a besta, animal, macaco, amigo da onça, piranha, capivara, chato, passarinho, papagaio, barata descascada, carneiro, veado e pau de galinheiro (OLIVEIRA, 2018, p. 17).

É como se se desse nome aos bois (OLIVEIRA, 2018), como afirma o autor, expondo o que prevalece em muitos espaços, mesmo nos ditos progressistas como aqueles que sofrem alguma orientação mais à esquerda, os professores de História presos a perspectiva teológica do marxismo vulgar, do esquematismo dos modos de produção³, por exemplo, tendem a positivar muitos mais aquilo que a sua historiografia chama de “mundos do trabalho” (e que possui suas limitações) tendo no operariado⁴ (o trabalhador urbano) e na

3 Entre a incerteza de interpretar aos grandes temas como o trabalho (e para além dele), a classe operária ou na economia política, dentre outros, “[...] a maior parte dos marxistas ficou-se pelos dogmas” (LEFEBVRE, 1971, p. 167) e, se esquece que “O operário de carne e osso regula sua rebeldia por sua sobrevivência. Mais do que personificar a certeza da revolta, ele personifica a incerteza da ambivalência. Ele não só produz as condições da transformação social, como não pode deixar de produzir, ao mesmo tempo, as condições da permanência, da repetição e da reprodução das relações sociais. E, portanto, de anular-se ao longo do dia todos os dias” (MARTINS, 2011, p. 410).

4 Mas se se pensar a “classe operária” brasileira amplamente ideologizada nos escritos de História, em verdade “A realidade operária era assim, mistura de ideias políticas, de concepções sociais, de convicções religiosas ‘inimisturáveis’ para ideólogos, sociólogos e analistas políticos” (MARTINS, 2011, p. 413).

perspectiva classista (também reducionista da realidade) o potencial⁵ de revolução, mas como demonstrou Martins (2014), este operário é mais teórico do real, mesmo em Marx, que “sabia” deste mundo a partir da empregada de Engels, e que era este último que relatava e “informava” a ele, muito provável com ignorância da efetiva realidade social de então⁶.

Quais as possibilidades em sala de aula?

Que estes estereótipos são construídos, e por isso permanecem por razões que poderão ser expostas ou se poderá tirar hipóteses a respeito, como por exemplo, o porquê do não enfoque nas lutas sociais do campo? Que as pessoas que saíram do campo e que ainda contém a regionalidade em si, invisível que são e no desencontro com o outro na cidade, aquele que impõem o que deve ser visto, que é padronizado e aceito como normal é aceito pacificamente até como forma de não se expor e preservar a identidade?

Rezzutti (2016) na obra “D. Pedro IV (pois assim se chamava D. Pedro I, o nosso, lá em Portugal, como rei e aqui era imperador) – a história não contada”, que o autor informa se valer de cartas e documentos inéditos, apesar de não ter um item/capítulo específico que trate destas, há inúmeras notas e fartas referências bibliográficas; na perspectiva acima exposta, mostra-se o cenário da independência por parte dos nossos monarcas, como “um negócio de família”.

Negócio esse que, deveria ficar nas mãos deles, mesmo a transição, quando da formação política do Brasil, com D. Pedro I, mas este, segundo o autor era contrário à escravidão, com empenho e sugestão da mão de obra do imigrante, como demonstra na citação de um manuscrito depositado no arquivo histórico do Museu Imperial.

Mas ao final “A pregação não caiu em solo fértil. Os deputados representavam os interesses da elite, à qual pertenciam e pela qual eram eleitos; e ela era majoritariamente formada por latifundiários detentores de dezenas de milhares de escravos” (REZZUTTI, 2016, p. 173).

O que demonstra esse trecho?

Provavelmente, desde que o Brasil é Brasil nossos representantes estão atrelados aos próprios interesses e menos os do povo, aqueles que os elegem e delegam o poder da representação política, no entanto, passam-se os anos e ficamos reféns desta concepção da política, ao mesmo que a tudo se espera dela, de sua benevolência, pouco insta-se a organização para protesto cívico e, ao mesmo tempo, no sentido de apresentar outros modelos, que efetivamente possam legar maior possibilidades diretas de decisão política

5 Onde “Poder não existir é impotência e, inversamente, poder existir é potência (como é, por si mesmo, sabido)”, conforme demonstra Spinoza (2009, p. 20), no entanto, que potencialidade poderá ter o camponês, por exemplo, se geralmente inexiste na narrativa histórica?

6 Informa o autor que “Engels, aliás, contrabandeava as informações de Mary Burns para Karl Marx, em Londres, cujo desconhecimento da realidade empírica da classe operária, que ele pretendia explicar, atrasara em muitos anos o desenvolvimento de sua explicação científica sobre a formação e a dinâmica das classes sociais. Ele intuía filosoficamente, mas não conhecia sociologicamente. Aliás, essa é uma das razões pelas quais a classe operária do sedentário Karl Marx, não obstante Mary Burns, é uma classe operária filosófica, puramente teórica, como mostrou Agnes Heller, que foi assistente de Georg Lukács” (MARTINS, 2014, p. 60).

ao cidadão.

Narloch (2017), em nova investida editorial chamada “Achados e perdidos na história” garimpa histórias, “A partir da biografia de escravos”, em defesa da ideia de “[...] que não houve só uma escravidão no Brasil” (NARLOCH, 2017, p. 12).

Destas biografias, comenta-se aqui a parte que trata dos “escravos-senhores” (p. 133-8), algo que pode contribuir para desmistificar a ideia, a partir da perspectiva meramente de luta de classes em parte da historiografia nacional e, ainda muito presente nos livros didáticos, que via a escravatura como um conflito entre senhores (proprietários de escravos) *versus* escravos (vistos como coisas, mercadorias, em essência), quando em verdade, segundo Narloch, foram inúmeros os casos de escravos mostrados pela historiografia (e pouco são ressaltados nos livros didáticos, por exemplo) que tinham escravos.

E desta forma o que se vislumbra é que “[...] a escravidão brasileira foi muito mais diversa, complexa e interessante [sob o ponto de vista de estudo] do que a imaginamos” (NARLOCH, 2017, p. 13).

A partir do exposto, o professor em sala de aula, junto aos alunos, poderá refletir a respeito das narrativas a respeito da escravatura, de como elas se transformam (e podem) a partir do acesso a novos documentos, novas perspectivas metodológicas e, mesmo se ressaltar que, o período não foi estanque e sim dinâmico, com estratégias, formas de resistência, e mesmo de luta as mais diversas, dando certo protagonismo aos próprios escravos em seu destino e luta para cessar o processo do que efetivamente aquela narrativa que dimensiona mais a ação externa, por exemplo, dos abolicionistas.

Trespach (2017, p. 10), o único historiador de ofício, informa que, em geral, “A memória popular e o conhecimento de história política dificilmente vão além da Era Vargas”, o que efetivamente leva a isso e qual a contribuição dos professores para este estado de coisas?

Pensando como um legado importante destes na disseminação dos *feitos políticos*, e outros aspectos da vida social, foram preteridos?

Em se tratando destes apenas, porque nunca se falou algumas verdades sobre Jango, por exemplo, que muitos o martirizam por ter caído para a Ditadura e impondo a ele um projeto de espécie de revolução?

O autor comenta que: “Jango [era], um rico estancieiro e mulherengo notório, não foi deposto por corrupção, desvio de verbas ou enriquecimento ilícito, mas porque ousou querer implantar uma reforma econômica e social sem articulação e sustentação política para tal” (TRESPACH, 2017, p. 193).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe certa paranoia em nome da história, que mais vale pelear contra aqueles que (pouco afeitos aos formalismos que muitas vezes mais engessam) pouco se valem

do método neste sentido criticado, mas, que sua escrita chega onde não conseguem os historiadores de fato?

Talvez, pois se nos ampararmos em Norbert Elias, este entende que “*La estigmatización, en tanto aspecto de la relación entre establecidos y forasteros, viene a menudo asociada con un tipo específico de fantasía colectiva desarrollada por el grupo establecido*”, o que “*Refleja y, al tiempo, justifica la aversión (el prejuicio) que sus miembros sienten hacia los miembros del grupo forastero*” (ELIÁS, 2003, p. 236). Será?

Seja como for, levantar esta hipótese (e ter trazido os exemplos possíveis e didatizáveis de quatro autores não-historiadores) não constitui pecado capital entre os pares, acredita-se, pois o que mais deveria importar é o acesso, a disseminação do conhecimento, que este possa enfim chegar aos mais simples, àqueles que, ainda pouco instrumentalizados a leitura (mas com o devido apoio crítico do professor de História) possam ver sentido na História, naquilo que lhes é repassado.

E assim superando aquela quase sempre forma acrítica (mesmo quando da escrita dos grandes nomes, esquecendo-se o lugar desta, a contextualização que deveria ocorrer, a tradução que às vezes é mal feita, o intervalo temporal, pois muitas vezes o atraso de chegada desta escrita até nós, a ideologia, enfim que pode estar contida) e que ocorra (isso não é utópico?) um revertério, que favoreça o aluno, finalmente, para além de nossas pendengas ideológicas, que esta teoria é mais completa do que aquela, então, escrever para além da “[...] pretensão de fabricar discursos inamovíveis e sagrados” (DEMO, 2011, p. 45).

Afinal em que mais estamos interessados, quando em sala de aula?

Este foi um texto de provocação, aos pares, especialmente àqueles interessados mais no aprender dos alunos, no dia a dia, na busca da aprendizagem destes e, na nossa, pois ao fazer-se a crítica da obra dos não-historiadores acredita-se na contribuição disso aos professores de História, se dispostos ao desafio.

O texto carece de aprofundamento pois é centrado na percepção e vivência do primeiro autor.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, Franca, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.

DEMO, P. **Pedagogias “críticas” – mais uma**. Ribeirão Preto: Editora Alphabeto, 2011.

DEMO, P. **Pós-Sociologia – para desconstruir e reconstruir a Sociologia**. Brasília: Universa, 2009.

DEMO, P. **Professor autor**. São Carlos: Gráfica e Editora Compacta, 2008.

ELIÁS, N. **Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros.** Trad. Jesús Casquete. **Reis - Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Madrid, n. 104, p. 219-51, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGERI, M.; MONTEIRO, M. S. A. Qualis: incitando um debate sobre qualidade dos periódicos científicos no Brasil. In: MONTEIRO, M. S. A.; DIAS, R. de B.; CAMPOS, C. de. (Orgs.). **Novos horizontes em política científica e tecnológica**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2014, p. 169-185.

LEFEBVRE, H. **O fim da história.** Trad. António Reis. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1971.

LEVINAS, E. **Humanismo del otro hombre.** Trad. Daniel E. Guillot. 1^a ed., 6^a reimpr. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

MANGUEL, A. **Uma história natural da curiosidade.** Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARTINS, J. de S. **Linchamentos:** a justiça popular no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MARTINS, J. de S. **Uma sociologia da vida cotidiana:** ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MARTINS, J. de S. **Uma arqueologia da memória social:** autobiografia de um moleque de fábrica. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.

NARLOCH, L. **Achados e perdidos na história:** escravos. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.

OLIVEIRA, S. C. de. Dando o nome aos bois. In: ALVES, L. A.; OLIVEIRA, S. C. de. **Linguajar tropeiro.** 2^a ed. Porto Alegre: Evangraf, 2018, p. 9-57.

PROST, A. **Doze lições sobre a história.** Trad. Guilherme J. de F. Teixeira. 2. ed., 4. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

REZZUTTI, P. D. **Pedro IV – a história não contada:** o homem revelado por cartas e documentos inéditos. Alfragide: Casa das Letras, 2016.

SAES, F. A. M. de; SAES, A. M. **História econômica geral.** São Paulo: Saraiva, 2013.

SPINOZA, B. de. Ética. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TRESPACH, R. **Histórias não (ou mal) contadas:** revoltas, golpes e revoluções no Brasil. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Joseli Vaz Fabricio

Instituto Federal do Paraná
Palmas – Paraná
ORCID: 0000-0002-4688-3369

Guilherme Nunes de Freitas

Instituto Federal do Paraná
Palmas – Paraná
ORCID: 0000-0002-5351-9688

Juliana Rodrigues da Silva

Instituto Federal do Paraná
Palmas – Paraná
ORCID: 0000-0003-4906-5465

Karine Aparecida dos Santos Vaz

Instituto Federal do Paraná
Palmas – Paraná
ORCID: 0000-0001-9281-4527

Renato Salla Braghin

Instituto Federal do Paraná – Colegiado de
Educação Física
Palmas – Paraná
ORCID: 0000-0003-3574-3747

Diogo Bertella Foschiera

Instituto Federal do Paraná – Colegiado de
Educação Física
Palmas – Paraná
ORCID: 0000-0001-5305-1432

RESUMO: Relatar as experiências vivenciadas nas diversas fases da trajetória acadêmica se configura como uma importante estratégia de

compartilhamento de conhecimento. Nesse processo ocorre a aprendizagem tanto do receptor, que passa a conhecer uma nova perspectiva da sua área de interesse, como do emissor, que passa a se apropriar de maneira mais sólida das experiências e conteúdos vivenciados. As experiências de estágio, componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, desempenham um papel importante de vivencias e reflexões que contribuem com a formação superior. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é relatar experiências no estágio supervisionado em Educação Física no âmbito da educação básica, do treinamento esportivo e do lazer. São apresentados quatro relatos de experiência de acadêmicos de licenciatura em Educação Física a partir de três etapas: observação, participação e intervenção. As experiências de estágios se apresentaram como um rico espaço de apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, estes, relevantes à formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Formação Docente, Estágio.

THE IMPORTANCE OF INTERNSHIP FOR TEACHERS' TRAINING: SUPERVISED INTERNSHIP EXPERIENCES IN PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATION, SPORT AND LEISURE

ABSTRACT: Reporting lived experienced in different phases of academic trajectory is configured as an important knowledge sharing strategy. In this process, learning occurs at both the receiver, who know a new perspective of

his area of interest, and for the sender, that appropriates more efficiently the experiences and contents experienced. Internship experiences, obligatory curricular component in undergraduate courses, play an important role as sources of experiences and reflections in their training. In this sense, the objective of this study is relating experiences in supervised internship in Physical Education in the context of basic education, sports training and leisure. Are presented four experience reports of undergraduate Physical Education students in from three stages: observation, participation and intervention. The internship experiences presented themselves as a rich space for appropriation of theoretical and practical knowledge, which are relevant to teacher training.

KEYWORDS: Physical Education, Teacher Training, Internship.

1 | INTRODUÇÃO

O estágio é entendido como um ato educativo escolar a ser desenvolvido no ambiente de trabalho, o qual visa preparar o futuro profissional para o trabalho produtivo, sendo parte fundamental na formação docente (BRASIL, 2008). Laços estreitos com a futura profissão pretendida podem ser construídos a partir deste componente curricular (UCHOA, 2015), o qual é obrigatório nos cursos de ensino superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Em relação à formação docente, o estágio supervisionado é um importante espaço de aprendizagem e de construção da identidade profissional (SILVA; GASPAR, 2018; MISSIO *et al.*, 2019). Este momento é aguardado com expectativa pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura, uma vez que, muitas vezes, o único contato que tiveram com a relação ensino-aprendizagem foi na condição de alunos (MILANESI, 2012).

No âmbito do curso de licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Paraná (IFPR), o estágio faz parte do projeto pedagógico e concebe a formação de professores com uma forte vinculação ao seu futuro espaço de atuação no contexto da educação básica e áreas afins (IFPR, 2017), sendo considerado componente curricular obrigatório.

Ribeiro e Araújo (2017) destacam a importância do constante diálogo, da indagação e das reflexões por parte dos estudantes acerca das experiências, habilidades, atitudes e conhecimentos construídos durante o estágio. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é relatar experiências no estágio supervisionado em Educação Física no âmbito da educação básica, do treinamento esportivo e do lazer.

2 | RELATOS

2.1 Estágios no Treinamento Esportivo, no Lazer e na Recreação

O presente relato de experiência é decorrente de vivências de estágios pertinentes as áreas de Treinamento Esportivo e Lazer e Recreação, sendo que cada categoria foi realizada em instituições de ensino distintas, porém, ambos ocorreram em escolas públicas

no município de Palmas/PR. De modo que, o objetivo desse relato de experiência é compartilhar o que foi vivenciado e compreendido como funções do professor de Educação Física nestas áreas específicas. As unidades concedentes, bem como os professores supervisores deste estágio, assinaram um termo de consentimento autorizando que este relato de experiência fosse construído e publicado.

O estágio destinado ao Treinamento Esportivo foi desenvolvido na modalidade esportiva de Badminton masculino simples (individual) e de duplas, entre os dias 18/03/2019 a 17/04/2019, nos quais os treinos ocorreram nas segundas e quartas-feiras, das 17h20 às 19h00. Os mesmos foram ministrados por uma professora com licenciatura plena em Educação Física, formada há mais de trinta anos. O grupo de praticantes era composto por dez alunos com faixa etária que variava entre 9 e 18 anos de idade e, para efetivação desse estágio, foram realizadas aulas de observação, participação e intervenção.

Em contrapartida, para o cumprimento do estágio relativo ao Lazer e Recreação foi elaborado e posteriormente aplicado, um Projeto Pedagógico construído de maneira interdisciplinar entre as disciplinas de Estágio III e Esportes Urbanos e de Aventura na Natureza do Curso de Educação Física do IFPR – campus Palmas. A temática do referido projeto foi o “Skate na Escola”. A turma designada para participar do projeto era formada por 18 alunos com idade entre 09 e 10 anos. Os dias estipulados para a prática foram 16, 20 e 23 de maio de 2019 das 07:45 às 10:15, sendo que o professor da turma, graduado em licenciatura plena em Educação Física, acompanhou a aplicação do projeto auxiliando e intervindo sempre que necessário.

No início do processo, mais precisamente nos três primeiros treinos de Badminton com a presença da estagiária, que corresponderam a carga horária de observação, os alunos mostraram-se retraídos, não havendo interação entre as partes, ficando a estagiária somente assistindo ao treino e fazendo anotações pertinentes. Já na primeira aula de participação, onde a estagiária ficou responsável pelo aquecimento e alongamento, a aproximação ocorreu de forma imediata e espontânea. Além disso, como os alunos estavam em número ímpar, foi necessário que a estagiária participasse na execução do primeiro exercício proposto pela professora, momento este que proporcionou uma experiência significativa, pois representou o primeiro contato prático da estagiária com o Badminton.

Quanto ao período de intervenção, foi uma etapa que representou grande apreensão por parte da estagiária, tendo em vista que até então a mesma nunca havia ministrado um treino, nem sequer havia tido um contato anterior com o Badminton. Dessa forma, foi necessária uma dedicação maior com estudo aprofundado para que o planejamento das aulas ficasse a contento. Foram realizadas pesquisas em alguns sites, livros e também solicitou-se a ajuda da professora de modo que pudesse lhe dar algumas dicas. Então, a estagiária planejou as aulas priorizando exercícios menos complexos e, além disso, para facilitar o entendimento dos atletas utilizou alguns exercícios já realizados pelos mesmos em treinos anteriores. Logo, iniciou a regência dos treinos e no decorrer da primeira aula

foi se tranquilizando e rapidamente estava à vontade com a situação. Fato este que se deu devido a supervisora do estágio estar sempre presente e auxiliando, além da colaboração dos alunos.

No estágio de Lazer e Recreação, o processo foi mais tranquilo, visto que a escola já havia sido frequentada pela estagiária em estágios anteriores, o que acabou ajudando na relação com os alunos, além disso, no primeiro dia de aula, ainda na parte teórica, ficou evidente o entusiasmo das crianças pela aula de Skate. Foi possível constatar também que alguns alunos apresentavam mais medo do que os demais perante algumas atividades propostas, o que é perfeitamente normal, uma vez que a percepção de risco pode variar de uma pessoa para outra. No decorrer do estágio, estagiária e educandos foram estabelecendo uma relação de confiança significativa, o que foi imprescindível para a evolução das aulas, já que o Skate se trata de um esporte radical e, portanto, apresenta uma probabilidade de quedas, escoriações e lesões maior do que em outras modalidades esportivas.

Findando ambos os estágios, a estagiária teve ciência de que vivenciou uma experiência incrível e de grande relevância, onde constatou que é necessário trabalhar na escola com esportes que vão além dos esportes coletivos de quadra (Futsal, Handebol, Basquetebol e Voleibol) e, além disso, observou também que o fato do professor nunca ter praticado certa modalidade esportiva não determina a incapacidade em desenvolver tal esporte nas aulas de Educação Física ou mesmo em treinos no contra turno, pois o professor é capaz de buscar o conhecimento teórico e na prática aprender junto com os alunos, estabelecendo o processo de ensino aprendizagem através da troca de conhecimentos.

2.2 Estágio no Futebol e com Esportes Urbanos e de Aventura na Natureza

O presente relato de experiência é decorrente de uma vivência de estágio obrigatório, desenvolvido no Curso de Licenciatura em Educação Física, na disciplina de Estágio Supervisionado III e tem como objetivo expor ao público as experiências vivenciadas pelo acadêmico durante o referido estágio, que foi desenvolvido em duas etapas, Treinamento Esportivo e Lazer e Recreação, ambos realizados no município de Clevelândia/PR. As unidades concedentes, bem como os professores supervisores deste estágio assinaram um termo de consentimento autorizando que este relato de experiência fosse construído e publicado.

O estágio referente ao Treinamento Esportivo foi desenvolvido em uma divisão pública de fomento ao esporte entre os dias 19/03/2019 e 30/04/2019, com a modalidade Futebol na categoria sub – 11, sob a supervisão de um profissional formado em licenciatura plena em Educação Física. Os treinos ocorreram nas terças-feiras das 15h30min às 17h00min e nas quintas-feiras das 15h00min às 16h30min. O referido estágio foi desenvolvido em 9 dias, sendo 3 dias para cada etapa do estágio: observação, participação e intervenção.

A segunda etapa do estágio, referente ao Lazer e Recreação, foi realizada em

um Centro Estadual de Formação Profissional, por meio de um projeto pedagógico interdisciplinar elaborado por um grupo de cinco acadêmicos, em parceria com as disciplinas de Esportes Urbanos e de Aventura na Natureza e estágio supervisionado III. O projeto tem como título “Esportes Urbanos e de Aventura na Natureza: uma proposta para alunos do ensino médio”, a turma escolhida para participar do projeto foi o 2º Ano “B” do ensino médio. Os dias acordados para a aplicação do projeto foram 15 e 21 de maio e 05 de junho de 2019, das 13h15min às 15h45min, sempre acompanhados de um professor supervisor formado em Licenciatura em Educação Física.

O estágio de Treinamento Esportivo foi muito proveitoso desde o início, e como o estagiário já conhecia o professor supervisor e a modalidade, já participou dos treinamentos mesmo na fase de observação, auxiliando em alguns exercícios e algumas vezes aplicando sozinho as atividades, isso facilitou o entrosamento e a boa relação com os atletas. Foi possível observar que a metodologia utilizada pelo professor supervisor tinha bastante fundamentação, com diversos exercícios de passe, condução, drible e finalização, para o desenvolvimento dessas habilidades nos atletas, na parte final o professor realizava o coletivo com objetivo de recreação. Na segunda etapa do estágio, a de participação, o estagiário continuou auxiliando o professor supervisor na execução das atividades, porém, de uma maneira mais participativa e efetiva, ajudando do início ao fim, chegando a dividir os times e controlar o coletivo na parte final dos treinamentos. Já na parte de intervenção, o estagiário seguiu a mesma metodologia aplicada pelo professor supervisor, realizou atividades de fundamentação do futebol como passe, condução, drible e finalização e, na parte final, dividiu os times de forma justa e realizou o coletivo, em jogos de 10 minutos no sistema de rodízio simples, todos contra todos.

Já o estágio de Lazer e Recreação teve uma proposta diferente, onde nos 3 dias do projeto aconteceram somente a parte de intervenção, com atividades voltadas aos esportes de aventura. No primeiro dia a proposta foi o “Slackline”, enquanto três estagiários do grupo apresentavam para os alunos, ainda em sala, a história do Slackline, os demais montaram 3 fitas em diferentes alturas em um bosque perto das salas de aula. Após as explicações os alunos foram para a prática, sendo divididos em 3 grupos e revezaram entre as fitas. Os estagiários auxiliaram no começo dando dicas de como subir e a postura correta em cima da fita e guiaram os alunos sobre as fitas. Após algumas tentativas alguns alunos conseguiram se equilibrar sozinhos e no final da aula já estavam subindo e atravessando a fita sem auxílio. No segundo dia a proposta foi o Carrinho de Rolimã, ainda em sala os estagiários explicaram aos alunos a história, os materiais utilizados e as formas de disputa da modalidade, posteriormente os estagiários se dividiram em dois grupos, sendo que um foi com aproximadamente 10 alunos para a marcenaria da escola e com os materiais arrecadados construíram 3 carrinhos de rolimã, enquanto isso o outro grupo levou o restante da turma para a ladeira em frente ao colégio e realizou as descidas em diferentes alturas com um carrinho que pertencia aos estagiários, após algum tempo chegaram os

outros 3 carrinhos construídos e os alunos fizeram uma competição em baterias, onde desciam dois alunos por vez, e assim continuaram a competição até o final da aula. Para as descidas foram utilizadas luvas, joelheiras, cotoveleiras e capacetes, materiais levados pelos estagiários para a segurança dos alunos. No último dia do projeto foi realizado a atividade de Corrida/Caminhada de Orientação, sendo elaboradas pelos estagiários quatro trilhas diferentes. Ainda em sala, antes da prática, explicaram para os alunos como seria feita a atividade, com bússolas impressas para facilitar o entendimento dos alunos, apó os mesmos foram para a prática divididos em 4 grupos, um para cada trilha, os estagiários os acompanharam na execução da primeira trilha, mostrando a maneira correta de ler os prismas e interpretar as informações contidas neles, ajudaram também a maneira correta de direcionar a bússola no prisma para seguir para a próxima direção. Os alunos revezaram pelas quatro trilhas durante o tempo da atividade.

Com a finalização de ambos os estágios, o estagiário pode perceber a fundamental importância que os mesmos tiveram em sua formação, observou também a necessidade de se trabalhar conteúdos diferenciados, que vão de encontro com os interesses de cada faixa etária e que fogem dos conteúdos tradicionais que privilegiavam os mais habilidosos, dessa maneira os alunos terão mais chances de se desenvolverem motoramente. Contudo, o estágio é uma excelente oportunidade de colocar em prática conteúdos vistos em sala de aula e que servem como experiência para o futuro mercado de trabalho, experiências que contribuem para a sua formação acadêmica e sem dúvida contribuem muito para a sua formação humana.

2.3 O Estágio em Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

O presente relato de experiência é decorrente de uma vivência de estágio realizado em duas escolas públicas da cidade de Abelardo Luz, Santa Catarina. Estágio este que decorreu no período de 18/03/2019 à 12/04/2019, em três diferentes níveis de ensino, sendo eles Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. As unidades concedentes, bem como os professores supervisores deste estágio assinaram um termo de consentimento autorizando que este relato de experiência fosse construído e publicado. O estágio supervisionado é um momento onde o acadêmico terá pela primeira vez o contato com a realidade da profissão que escolheu seguir, onde o mesmo será atuante no processo e não apenas ouvinte, considerado então como um dos processos mais importantes da formação, pois é onde o discente tem de fato o contato com a rotina e o ambiente escolar.

A primeira impressão obtida ao chegar nas escolas foram as melhores possíveis, momento esse de acolhimento por parte da direção e grupo de professores, e posteriormente de apresentação para os alunos que foram todos muito receptivos e entenderam com facilidade o papel da estagiária ali e as funções a serem desempenhadas. O estágio na Educação Infantil ocorreu nos níveis II e III matutino, com crianças de 2 a 4 anos. No Ensino Fundamental I participaram as turmas do 2º e 3º ano vespertino, com alunos de 7 a 9 anos,

e por fim o Ensino Fundamental II foi realizado com o 8º e 9º ano, turmas estas com faixa etária de 12 a 14 anos.

O processo foi dividido entre observações, momento em que era possível conhecer um pouco mais dos alunos, as características das turmas, suas peculiaridades, diferenças e semelhanças e quais eram os conteúdos trabalhados. Também foi possível observar como o professor da disciplina ministrava as aulas, suas diferentes metodologias utilizadas para aplicar uma mesma atividade, porém, para faixas etárias diferentes e como cada nível de ensino entende a importância das aulas de Educação Física. Na Educação Infantil e Fundamental I os alunos sentem prazer em realizar as aulas, são dispostos e participativos, o que não se percebeu no Fundamental II, onde os alunos veem a disciplina apenas como um momento de lazer e descontração.

Na participação a estagiária acompanhava os alunos até a quadra, local onde era realizada a aula, e posteriormente realizava um alongamento global e em seguida o aquecimento geral, servindo como um período de integração e inserção da estagiária no convívio com os alunos, tornando esse contato gradativo para que ambos se adaptassem e se conhecessem. Por último, o momento das intervenções foi desenvolvido a partir de planos de aula, os quais seguiram os conteúdos já em desenvolvimento pelos professores. Os planos de aula foram corrigidos e aprovados antes de serem aplicados.

Na fase de intervenção foi quando, de fato, ocorreu o contato direto com os alunos, no desenvolvimento das atividades planejadas, sendo elas de ritmo e expressão corporal, jogos e brincadeiras e esportes, momento esse que foi possível notar o que realmente estava ou não adequado para cada nível de ensino e como é ser professora de Educação Física.

Um dos objetivos do estágio, se não o mais importante, é preparar o acadêmico para a vida profissional e oferecer subsídios para que o mesmo adquira experiências que serão fundamentais futuramente. E foi o que aconteceu, esse período nas escolas foi um momento proporcionado para se adquirir esse conhecimento e de se fazer presente na rotina escolar e do docente, tempo esse insubstituível e de grande valia para toda e qualquer formação acadêmica e posterior carreira profissional. Visto que, após essa vivência eleva-se o nível de capacidade e desenvoltura para trabalhar com esses níveis de ensino, aprimorando assim como elaborar e desenvolver uma aula de Educação Física com os conteúdos e metodologias adequadas.

2.4 Estágio Supervisionado: Um Relato de Experiência

O estágio escolar supervisionado é realizado no local de trabalho e tem como objetivo preparar os acadêmicos para os possíveis desafios da profissão, além disso, possibilita uma aproximação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e a vivência dos mesmos na prática. Assim, a experiência obtida nesta fase tem grande importância para a aquisição da prática profissional, pois faz com que o discente entenda sua importância na sociedade

como futuro educador.

O presente relato de experiência é decorrente de uma vivência de estágio abrangendo os níveis de ensino Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, dividido em três etapas, observação, participação e intervenção, em uma escola pública no município de Abelardo Luz/SC. O objetivo é apresentar uma experiência de estágio no âmbito da Educação Física na educação básica. As unidades concedentes, bem como os professores supervisores deste estágio assinaram um termo de consentimento autorizando que este relato de experiência fosse construído e publicado.

Na Educação Infantil, o primeiro contato com as turmas foi o mais difícil, a estagiária estava um pouco insegura, pois tinha pouquíssima experiência com essa faixa etária, mas já na primeira aula pôde sentir todo o amor que os pequenos passaram para ela e mesmo ainda na fase de observação já era chamada de professora pelos alunos. O espaço destinado para as aulas de Educação Física era insuficiente, se comparado a quantidade de alunos, porém a escola possui uma boa quantidade e diversidade de materiais. Ao chegar na fase de intervenção a estagiária já estava se sentindo mais confiante para ministrar as aulas, devido ao bom período no qual havia acompanhado as duas turmas. As turmas escolhidas foram o nível IV 8 e o nível IV 9 (faixa etária de 4 a 5 anos), ambas com a mesma quantidade de alunos (20 em cada sala), entretanto, com características diferentes. A professora supervisora orientou que a estagiária trabalhasse com circuitos motores nas intervenções, algumas atividades precisaram ser adaptadas principalmente no nível IV 8, pois havia uma aluna com deficiência auditiva. De forma geral, as propostas didáticas foram bem aceitas pelos alunos, visto que os mesmos demonstraram interesse e participação durante as aulas.

No Ensino Fundamental I o estágio foi realizado na escola onde a estagiária passou boa parte de sua vida escolar, isso fez com que a mesma se sentisse mais à vontade no ambiente, pois desde o princípio foi bem recepcionada por todos, principalmente pela professora supervisora que recebeu a estagiária de braços abertos, sempre passando confiança. A escola possui um amplo espaço físico com a possibilidade de que as aulas fossem ministradas em diferentes locais, entretanto, sobre os materiais as condições eram precárias. Com relação as turmas, a primeira impressão foi que eram tranquilas, participativas e “boas” de se trabalhar, com o passar das aulas essas impressões foram confirmadas. As turmas escolhidas foram o 4º ano com 24 alunos e o 5º com 26, (faixa etária de 9 a 11 anos). Ambas bem semelhantes, pois tratava-se de turmas competitivas, participativas, divertidas e bastante habilidosas. O conteúdo trabalhado no Ensino Fundamental I nas intervenções foi recreação. Esse foi o nível de ensino no qual a estagiária se sentiu mais à vontade, visto que ainda na fase de participação os alunos já disseram que estavam ansiosos para presenciar as aulas ministradas pela mesma. As aulas de intervenção aconteceram de maneira positiva, durante essa fase a estagiária foi surpreendida pela empolgação dos alunos ao realizar as atividades propostas, um deles até comentou que era a primeira vez

que uma aula normal tinha sido mais legal que uma aula livre.

O estágio no Ensino Fundamental II aconteceu na mesma escola do Fundamental I e também com a mesma professora, isso oportunizou à estagiária um maior contato com o ambiente e também com a professora supervisora, visto que obteve muitos aprendizados com a mesma. Apesar de a estagiária já possuir uma vivência maior nesse nível de ensino devido a sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a experiência no Fundamental II foi a mais difícil. As turmas escolhidas foram dois sextos anos com alunos com uma média de idade de 11 a 12 anos, o 6º ano I com 30 alunos e o 6º II 34. As primeiras impressões eram que as turmas gostavam bastante de se movimentar e participavam das aulas, no decorrer do estágio não foi exatamente isso que aconteceu com o 6º ano II, eles até participavam, mas era necessário ficar estimulando-os. Já o 6º ano I é uma turma bem agitada, era sempre muito difícil fazer com que os alunos ouvissem a explicação das atividades, pois as iniciavam antes da docente ou da estagiária terminar de explicar. Isso fez com que a professora supervisora tivesse que fazer várias intervenções durante as aulas para chamar a atenção dos educandos. Quando iniciaram as aulas de intervenção, cujo conteúdo foi o voleibol, a estagiária estava um pouco nervosa, pois as turmas eram difíceis de se trabalhar. Mas, no final deu tudo certo, sempre no término de cada aula buscava-se ter um momento para receber um feedback dos alunos a respeito das atividades, além de saber qual eles haviam gostado mais e o que aprenderam durante a aula.

O acompanhamento das aulas nas instituições de ensino possibilitou novos conhecimentos em relação a área da Educação Física Escolar. Por meio do estágio tornou-se possível o contato com a realidade das escolas e do meio das quais estão inseridas, permitindo uma vivência pouco conhecida até então. O Estágio foi de grande importância para a formação pessoal e acadêmica, possibilitando aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, durante a graduação. Através dessa experiência, foi possível identificar qual o nível de ensino que a acadêmica estagiária mais se identificou e que mais tem perfil para trabalhar. Além disso, ficou evidente o amadurecimento durante esse período.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular supervisionado evidenciou sua relevância na formação docente por meio dos relatos apresentados. Esse espaço mostrou-se válido no sentido de proporcionar vivências capazes de contribuir com a instrumentalização e com o amadurecimento dos futuros professores.

Avaliar, reconstruir e compartilhar as experiências que o estágio é capaz de proporcionar aos acadêmicos das licenciaturas torna-se fundamental, uma vez que, as integrações entre teoria e prática, academia e escola, aluno e (futuro) professor se

configuram como uma perspectiva válida e indispensável para agregar qualidade à formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Casa Civil. **LEI N° 11.788 de 25 de setembro de 2008**: Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Palmas, 2017.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, n. 46, p. 209-227, 2012.

MISSIO, L.; GANASSIN, F. M. H.; SPESSOTO, M. M. R. L.; GOMES, P. L. A. Estágio curricular supervisionado: vivências na licenciatura em enfermagem. **Laplage em Revista**, v.5, n.1, p.58-70, 2019.

RIBEIRO, L. T. F.; ARAÚJO, O. H. A. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n3, p. 1721-1735, 2017.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

UCHOA, P. do N. A importância do estágio supervisionado para a formação docente: um relato de experiência. **Revista Didática Sistêmica**, v.17, n.2, p.43-57, 2015.

CAPÍTULO 8

ARA WATASARA: CARTOFILIA DO RIO SOLIMÕES

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão 05/07/2020

**Marilina Conceição Oliveira Bessa Serra
Pinto**

Universidade Federal do Amazonas – Manaus
(AM)

Universidade Federal do Amazonas.

<http://lattes.cnpq.br/8482510161447799>.

RESUMO: Trata-se de relato de viagem, da Expedição Ara Watasara ocorrida no ano de 1997 que proporcionou a uma equipe de professores da Universidade Federal do Amazonas o contato com as populações das cidades que ocupam a calha do Rio Solimões, de Manaus até a tríplice fronteira, mas do que uma experiência acadêmica a viagem nos revelou que a disjunção natureza, cultura e sobrenatureza se dilui na prática cotidiana desses habitantes, mais do que observações do campo, a viagem foi verdadeira fruição poético-estética e por fim, destruição das certezas arrogantes da ciência.

PALAVRAS-CHAVE: Viagem, estética, natureza, cultura.

ARA WATASARA: DELTOLOGY'S RIVER SOLIMÕES.

ABSTRACT: The present paper is a travel report of the Ara Watsara Expedition on the year 1997 which provided a team of professors from the Federal University of Amazonas to contact communities from several towns along

the Solimões river, from Manaus to the triple border of Amazonas. More than an academic experience, the travel revealed that disjunction of nature, culture and supernatural merges into the practical everyday lives of these communities. Ahead of field observations, the travel was truly a poetic-aesthetic enjoyment and the destruction of arrogant scientific certainties.

KEYWORDS: travel, aesthetic, nature, culture.

INTRODUÇÃO

Reabro com alegria meu Diário de Viagem, dez anos depois da Expedição Ara Watasara. (...) “*Viajamos já há uma semana e um dia, e cada dia é diferente do que passou. Daí que algumas palavras não serão suficientes para contar tudo, tampouco para dizer o que cada viajante, em sua experiência particular e intransferível, já tem guardado em sua mala de viagem.*” O trecho deste depoimento retirado de um boletim informativo da Pró-Reitoria de Extensão, que apoiou a iniciativa de um grupo de professores da Universidade Federal do Amazonas no ano de 1998, expressa, na altura do início da expedição, o que foi o espírito da viagem.

Ultrapassar os limites da rotina acadêmica e ir além daquelas informações que os livros podem nos oferecer motivou o projeto. Concentrar a atenção na dimensão do passado dessas localidades, ou seja, na História, foi um dos objetivos iniciais da equipe

de pesquisadores que participaram da viagem coordenada pelos professores Geraldo Pinheiro e Sínval Gonçalves do Departamento de História.

SOLTAR OS LAÇOS DA PARTIDA.

No dia 7 de fevereiro saímos de Manaus, do porto da balsa de São Raimundo, às nove horas de uma manhã nublada, pois estávamos em plena estação chuvosa. Ao todo, éramos dezenove pessoas contando com a tripulação do Kellogg. A sala de refeições tornou-se logo o ponto principal de convivência, animada por muitas conversas sobre os principais acontecimentos do dia.

Munidos com um dossiê técnico-científico preparado pelos coordenadores e distribuído na manhã do dia 8, passamos a primeira parte do dia definindo nossas estratégias de trabalho e explorando o material bibliográfico selecionado, eram informações básicas sobre as cidades, textos clássicos da literatura dos viajantes que realizaram expedições com roteiros semelhantes ao nosso e um estudo sobre os povos indígenas da região do alto Rio Solimões. Um pequeno mapa individual que cobria a área de abrangência do projeto fechava o nosso kit expedicionário.

Divididas as tarefas, examinamos as informações sobre a cidade de Coari, nossa primeira parada. Chegamos neste mesmo dia pela parte da tarde e então saímos para dar uma volta de reconhecimento. O que mais me impressionou foi o movimento do porto, local onde ficamos ancorados. Praticamente todos os dias chegavam e saíam barcos com lotação e carga esgotada para Manaus, sem contar com os agricultores e pescadores que traziam seus produtos para o comércio, todo esse movimento se devia à exploração do petróleo na região que estaria atraindo muita gente de todos os lugares do Brasil. No dia 9, iniciamos nossas atividades conforme planejado e dividido o trabalho por equipe: Otoni e Jorge cuidariam do registro visual, Auxiliomar e Kelerson se responsabilizaram pela busca dos registros documentais, daí fazerem visitas às igrejas, prefeituras e cartórios. As outras equipes realizariam as oficinas. A nossa, chamou-se *Oficina de Memórias: histórias para ouvir e contar*, como membros eram a Lúcia, Geraldo, Alfredo e eu.

Além das oficinas, que transcorreram todas as manhãs nas dependências do Campus Universitário de Coari, acompanhadas dos biscoitos de castanha da Lúcia, entrevistamos outros idosos nas suas próprias casas. O passado foi revisitado, não como sucedido, mas da forma como foi vivido:

Dona Maria Miguel, contou-nos que quando jovem foi rezadeira e parteira, dois ofícios que havia aprendido com a mãe lá na Ilha do Surubim, que por sua vez, havia aprendido com o pai que era índio. Chegou à cidade aos dez anos de idade para o enterro do primo, veio remando com a família no tempo em que Coari ainda era um grande jauarizal. Os nordestinos, segundo D. Maria vinham tirar castanha no terreno do seu avô, na época só existia a rua da frente (15 de novembro) o resto era tudo mato, as casas eram de taipa

e existia uma fábrica de tijolo manual, o lugar era farto de peixe, madeira, sobretudo, o pau rosa, cujo óleo era extraído. Apesar de não ser “parteira de carta”, D. Maria aparou cinquenta e quatro filhos durante a sua vida e nunca se recusou a exercer o ofício, quer fosse de dia ou de noite. Com sua sabedoria nos ensinou um banho para não ficar “panema”: manjericão, catinga-de-mulata, açúcar, café, sal e vindicá.

(...) Segundo o Sr. Otaviano, 1935 foi o ano que o primeiro barco a motor entrou em Coari e em 1964 houve uma matança de grande quantidade de peixe-boi, aliás, toda a exuberância da cidade encontra-se na sua localização geográfica às margens de um lago de águas verdes e muito piscoso. (...) Para Seu Lucimar os dias das Festas de Santo era dia de alegria: S. João Batista, S. Pedro, S. Francisco, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Santana, que era a padroeira da cidade, cuja igreja foi construída em 1902, obra de engenharia portuguesa, segundo ele.

(...) Em 1933 começou o desmatamento, conforme nos contou Seu Enedino, na época da entrevista com 89 anos de idade, acreano, ficou órfão aos 12 e foi para Manaus onde passou sua juventude, lá, recebeu o convite de um amigo, dono de um seringal e foi morar em Coari. Montou farmácia e assim passou a atender toda a população. Na época não existia médico, o primeiro Posto Médico foi o da Fundação SESP. O chão era de terra batida, as casas eram de taipa, e a única forma de comunicação com Manaus era o telegrama.

(...) Já o Sr. Raimundo ou Alvelos como era conhecido, graças ao apelido dado pelo pai, porque nasceu na freguesia deste nome em 1921, era dentista e morava em um casarão colonial, cujas telhas vieram de Portugal e os tijolos de Belém, segundo ele. O comércio naquele tempo era melhor porque o dinheiro era mais estável. Ele nos contou que a cidade mudou de local porque a Freguesia de Alvelos era distante para as embarcações que vinham de Belém por causa da entrada no rio. O padre Samuel Fritz achou que esta bacia era mais próxima e a terra mais alta. Os trabalhadores portugueses e nordestinos foram abrindo caminho gradativamente para a construção da cidade. Quando menino, Seu Alvelos ouvia falar das “surras de couro de peixe-boi” que eram dadas nos trabalhadores rebeldes.

No Barco Kellogg estávamos sempre ocupados com alguma atividade, mas seríamos capazes de passar o dia inteiro apreciando a paisagem do Solimões: os castanhais, os ribeirinhos e sua canoas, as casas coloridas do “beiradão”, os campos imensos de relva verde e a mudança de coloração das águas do rio quando estas se encontravam com as águas dos lagos, todo esse apelo visual nos hipnotizava sob o ritmo monótono do motor do barco em funcionamento. No Solimões com toda sua força; vimos bem de perto, o fenômeno das “terras caídas”, provocado pela violência da correnteza. Passávamos as manhãs inteiras no tombadilho do barco porque era o lugar mais aprazível para apreciar a paisagem quando a temperatura do dia ainda não estava muito elevada.

Quinta feira, 12. Deixamos Coari e após dezesseis horas de viagem chegamos à Tefé, neste intervalo lemos as impressões de viagem de Battes. Dos nove anos passados

no Brasil, quatro foram em Tefé, que naquele tempo chamava-se Vila de Ega, em sua permanência, o naturalista conseguiu catalogar mais de oito mil espécies da fauna e da flora, e formar coleções que hoje integram o acervo do Museu Britânico em Londres. Seu objetivo era coletar materiais que corroborassem com o darwinismo, do qual era partidário. Ancorados em um flutuante particular, cuja rampa dava acesso ao mercado, observamos que o movimento do porto era bem menor que o de Coari. Na frente da cidade podíamos avistar o prédio, que apesar de maltratado, era uma construção bonita. Segundo o Sr. Armando Retto, antigo prefeito, a obra era de sua autoria e se chamava *Ianecuema*, que em língua geral quer dizer “bom dia” ou “nossa manhã”, porque outrora era o local onde os moradores se reuniam pela manhã.

Em termos arquitetônicos o que mais chamou atenção em Tefé foram três construções: o antigo seminário, cuja construção imponente em estilo londrino destoava completamente do conjunto de casas, como se fosse uma aparição implantada no local que ocupa à beira do rio, o prédio da prefeitura e o cemitério que possuía uma entrada ladeada por duas torres, vistas de longe davam a impressão de se tratar de uma igreja.

Visitamos o local onde o Pe. Samuel Fritz no século XVII havia fundado um aldeamento que mais tarde originaria a Vila de Ega, conhecido pela população com “Missão”, porque havia sido o núcleo da Ordem dos Jesuítas. De beleza extasiante, era um lugar alto que oferecia vista para todo o rio. Na parte mais baixa da ondulação havia um conjunto de casas simples que combinavam com o tom bucólico da paisagem. Na parte mais alta onde funcionava o seminário, havia no meio do pomar um grande sobrado do século passado. Maltratado pelo tempo, o complexo possuía ainda uma capela no mesmo estilo, um cemitério e nos tempos de funcionamento, segundo os moradores locais, uma oficina de mecânica, olaria e aulas da música. O material utilizado na construção havia sido todo fabricado lá mesmo.

As memórias dos moradores antigos que participaram da nossa Oficina na cidade de Tefé, convergiram para as “brincadeiras de rua”. Herança da presença nordestina na região eram os “cordões” que encenavam o bumba-meu-boi, pastorinhas, reis, ciranda, índios, cacetinho, cana-verde, tangará.

Dona Neném, 92 anos, organizava o cordão do corrupião. Assim como os outros cordões era itinerante, oportunidade dada aos brincantes de viajarem para várias localidades. Em junho, começava o boi. Calça branca, camisa vermelha e chapéu com espelhos, os brincantes iam de casa em casa perguntando quem aceitava o boi (com matação ou não), assim os brincantes se divertiam o mês inteiro e no final escolhiam um dia para a matança do boi. Tinha ainda os mascarados para curar e fazer ressuscitar o animal. A rivalidade dos bois ficava entre o “Vira-Mundo”, “Campina” e “Saloio”. Sr. Domingos Amorim, filho de pai maranhense, era o organizador da procissão de São Pedro e do Festival, que na época contava com mais de sessenta cordões: Imperial, Lanceiro e Paraguai, entre outros. Todas as brincadeiras eram feitas na rua, na frente das casas, as danças tinham acompanhamento

musical com tambor, saxofone e sanfona. Seu Domingos lembrou que em Alvarães havia um homem que colocou o “cordão do cão”, os ensaios eram feitos na mata, depois da brincadeira houve uma surpresa, morreu toda a família. Contou ainda que sempre morou na rua da igreja, seu pai era um “brabo”, “arigó”, apelidos dados aos soldados da borracha. O filho trabalhou também como seringueiro e na política, fez campanha para Álvaro Maia e candidatou-se a vereador em 1952.

(...) Antigamente a vida era mais farta, porque havia em abundância peixe, tartaruga e peixe-boi, às vezes não tinha espaço para pisar o chão do mercado devido à enorme quantidade de tartarugas, que iam direto para os “currais”, muito comuns nas casas dos mais abastados, como nos contou o Sr. Luiz que também era filho de nordestinos, empregado de um libanês que depois foi para a seringa e a castanha. Ele lembrou que a pescaria era feita com facilidade, na frente da cidade mesmo, de tarrafa, zagaia e poronga, a lamparina usada para “fachear”. A população, disse Seu Luiz, preservava mais a natureza, naquela época não havia ainda tanto lixo e urubu nas ruas e o gado se encarregava de aparar o capim.

(...) Dona Francisca Costa e Silva, enfermeira, filha de pais do Juruá, lembra que a irmã morreu no seringal de febre. O marido também trabalhava como extrativista, não circulava dinheiro na cidade, as compras domésticas eram trocadas pelos produtos extraídos. Seu pai contava que os patrões da seringa batiam nos empregados e os jogavam no “cacimbão” como castigo. Outra lembrança unânime é a presença marcante da igreja católica na história da cidade. A primeira, foi a do Bom Jesus dos Navegantes, construída por causa de uma promessa feita por um comerciante que escapou de um naufrágio.

Monsenhor Barrat ergueu a Catedral de Santa Teresa, padroeira da cidade, o arraial na época de seus festejos durava quinze dias. O seminário era muito atuante na vida educacional de Tefé, nas “Missões”, havia aula de marcenaria, olaria, mecânica, serraria, cultivo de hortas, além da educação musical oferecida pelos padres. As primeiras escolas da região foram fundadas pelas congregações que lá passaram. Em 1933 houve um desentendimento entre a Colômbia e o Peru, e o Tratado de Paz foi assinado em Tefé, como lembrou Dona Francisca, aportaram na cidade oitocentos marinheiros que vieram dos dois países.

Segunda-feira, dia 16, nossa estada encerrou-se com uma performance artística dos nossos companheiros de expedição, Jorge Bandeira, vestido à caráter, leu alguns trechos do livro de Battes no salão paroquial da igreja, sob o som da flauta transversal de Alfredo. Às três e meia da manhã, madrugada estrelada, saímos de Tefé e após rápida parada em Uarini, uma pequena vila dentro de um lago de águas pretas, passamos um dia muito agradável. Em Fonte Boa, fomos visitados na noite anterior por uma nuvem formada por milhares de insetos, que além de devorarem a roupa que estava secando no varal do tombadilho, formaram depois de mortos, um tapete negro que cobriu todo o chão do barco e da cidade, prenúncio de muita chuva, segundo o que se ouvia.

A vila era um lugar que, apesar de possuir muitas casas, parecia algumas vezes,

ermo, as ruas eram compridas, algumas de terra batida e outras de concreto. Paramos em uma mercearia para tomar um guaraná e ficamos observando a expressão de desconfiança no rosto dos moradores, com exceção da dona do estabelecimento. O agastamento, talvez fosse, em função das condições geográficas do lugar, apesar de ainda não ser região de fronteira, já é zona de passagem de garimpeiros, comerciantes, traficantes, prostitutas e outros aventureiros. Após uma experiência mambembe frustrada na porta do comércio, resolvemos que era hora de se despedir das período curto que passamos em Fonte Boa.

Estudando e discutindo a literatura do Solimões, passamos o resto da tarde embarcados, todos reunidos na sala de refeições/reuniões com direito a uma pausa para o café com biscoitos que a tripulação cuidava para não faltar. Era uma sala ampla com uma mesa ao centro, nas laterais havia pia, bebedouro, um grande armário de madeira que acomodava a louça. Nossa ponto de encontro e lugar de atualização dos nossos Diários de Viagem, cada um tinha o seu. Outro espaço de convivência ficava entre os camarotes e a popa do barco, que também era disputada, ou pelo visual ou pela sombra que se formava em determinadas horas do dia. Lá, ficavam dois banheiros e duas pias externas onde lavávamos nossas roupas de mão e dávamos bom dia ao sol, quando íamos escovar os dentes.

As tardes eram muito quentes, sobretudo, as últimas, antes de alcançarmos o Alto Solimões. O sol causticante, atípico para esta época do ano, assim como os insetos que vinham nos visitar todas as noites, também anunciam os rigores do inverno. Nestas tardes de calor, nos concentrávamos nas partes mais frescas do barco, ora de um lado do corredor lateral que dava acesso aos camarotes, ora do outro. Apreciávamos a paisagem do Solimões, ladeado ou por passagens estreitas formadas pela floresta densa, ou por ilhas quilométricas que se estendiam no meio do curso do rio. A confluência do rio Solimões com o Jutaí forma um belíssimo Encontro das Águas, espetáculo que deixou boas recordações desta cidade com o mesmo nome. Como observou o Jober, em Jutaí vê-se harmonia do urbano com a floresta, pois a maioria das casas possuía um amplo quintal - muitos com árvores nativas- e as casas eram feitas de madeira de lei, como a sucupira e a macacaúba, havia também uma preocupação estética com o acabamento das construções.

Limpa e com as ruas calçadas a cidade não possuía asfalto. Depois de andarmos bastante, nos encontramos na praça central da cidade, local de árvores e sombras generosas. Aproveitamos para fotografar as crianças que olhavam curiosas para o equipamento. Após o almoço a equipe se dividiu, uma parte foi de "voadeira", visitar uma localidade onde havia sido o núcleo original de Jutaí e uma comunidade indígena. Nossa grupo fez algumas entrevistas com as pessoas idosas da cidade:

(...) Dona Zenir Tuchaua de 79 anos, contou-nos da fartura do lugar, uma tartaruga era trocada por um tubo de linha. Devido à grande quantidade de quelônios era preciso fazer a "virada" para não fugirem. De família nordestina, Dona Zenir não casou e nem teve filhos, era agricultora e ajudava

na produção de farinha. Antigamente, no tempo em que a cidade era uma roça enorme, não havia política, todo mundo que chegava tomava conta de um terreno do tamanho que quisesse. Os índios falavam outra língua e quando tinha garimpeiro na cidade havia dinheiro, mas havia muita desordem.

(...) Com 78 anos, o Sr. Chico Roque lembrou o tempo da borracha, tempo ruim, segundo ele era uma vida sacrificada por causa dos patrões, quem chegava com uma mulher bonita os patrões tomavam. Pegava tracajá de trinta quilos, de um "tabuleiro" chegou a tirar quinhentas tartarugas. Quando chegou a Jutaí em 1918 a cidade era apenas uma capoeira. Uma vez, passou vinte e quatro dias perdido na mata, no rio Juruá, lá, viu várias cobras da grossura de um tambor. Viu uma, que chegou a comer sete índios, só a língua tinha um metro, era preta e de escamas, quando o sol esquentava ficava toda arrepiada, está escondida em uma ilha abaixo de São Paulo de Olivença.

Logo acima da cidade de Jutaí iríamos entrar na área navegável das terras demarcadas da etnia Ticuna, a partir daí geograficamente começa a região do Alto Solimões, como indicava o fuso horário que foi atrasado em uma hora em relação ao horário de Manaus e duas horas em relação à Brasília. Quanto mais rumávamos para o oeste, mais o sol demorava a se pôr. Recentemente demarcada, a reserva indígena dos *Ticuna*, gerou a antipatia de grande parte da população da região.

Antes da nossa passagem pelas aldeias, uma parte das comemorações do nosso carnaval foi na cidade de Tonantins. Chegamos dia 20 de fevereiro, a cidade do barranco alto, exigia que o acesso ao porto fosse feito por uma escada com quase cem degraus. Geraldo foi à rádio local divulgar o projeto e quando retornou ao barco disse que havíamos sido convidados a visitar São Francisco, o núcleo inicial da vila.

Banhado pelo rio Tonantins e cercado por um lago de águas escuras, São Francisco era, de fato, especial. Observamos as casas humildes, com crianças, cachorros e galinhas circulando em volta dos seus batentes; Otoni chamou atenção para os inúmeros vestígios de cerâmica antiga que ajudavam a emoldurar a comunidade. Nossa fotógrafo expedicionário era dos mais animados, assim que aportávamos em qualquer que fosse a terra firme, era o primeiro a pular do barco, além do registro visual, Otoni revelou-se um etnógrafo nato, pois sempre voltava das suas andanças com uma novidade. Nesta noite, a sobremesa foi um fruto nativo chamado cupuí que ele se encarregou de comprar.

(...) Dona Elvira Pennafort, professora, filha de pai maranhense e mãe peruana, nos falou um pouco sobre o passado da cidade. O lugar se chamava Vila Nova de Tonantins e se originou de uma roça feita dentro de um castanhal por um brasileiro e um colombiano. A população, segundo ela, vivia da caça, pesca e agricultura, quanto aos imigrantes, estes chegaram atraídos pela borracha. Quando não havia luz elétrica dava para ouvir o assobio da Matinta Pereira na mata.

(...) Natural de Urutuba, uma comunidade no Solimões, o S.r Ludugero de Carvalho foi morar em Tonantins porque queria que os filhos fossem para a

escola. Conta que a cidade principal era em São Francisco, aqui era apenas um porto de lenha. Lembra ainda que havia um comércio de penas da garça maguari que eram vendidas para a França.

(...) O Sr. Manoel da Costa nos contou que os regatões que passavam eram todos colombianos e peruanos, para curar a malária só com remédios caseiros. Contou também que por lá passou um botânico inglês fazendo pesquisas; a diversão antigamente era nas casas das pessoas e os festejos de santo.

Com uma conferência proferida pelo Prof. Auxiliomar Ugarte sobre a importância da memória enquanto instrumento de resgate do passado histórico e sobre a ideia central da Expedição Ara Watasara, encerramos nossa estada em Tonantins. Ao final, o professor foi calorosamente aplaudido pelos que lotaram o centro social da igreja, lá soubemos que na cidade já havia uma tentativa de recuperar o passado do lugar, iniciativa tomada por alguns professores.

Prosseguimos viagem e paramos na cidade de Santo Antônio do Içá, era sábado de carnaval, após o café saímos, descobrimos a casa de um atravessador de artesanato indígena, foi uma manhã de aquisições: Geraldo comprou belíssimas estatuetas de madeira feitas pelos *Ticuna*, que, aliás, são excelentes escultores, Otoni adquiriu uma máscara do ritual da moça-nova e Jober me presenteou com uma bolsa de tucum e um colar de dentes de macaco. Quando Kelerson, que foi o último a chegar, subiu no barco, foi aplaudido calorosamente por todos os expedicionários que estavam ansiosos pela partida.

Ainda antes do almoço, rumamos a caminho da cidade de Amaturá, o tempo mudou e o calor foi substituído por nuvens carregadas que trouxeram chuva para o resto da tarde. No decorrer do percurso observei que o Kellog estava forçando mais a sua máquina, lutando para vencer as correntes do Solimões, a água parecia mais densa e barrenta.

Amaturá fica situada na foz do rio que empresta o mesmo nome à cidade e o seu encontro com o Solimões forma belo espetáculo. A cidade, como as demais, fica localizada em um terreno mais elevado acima do nível do rio, o acesso se dava por meio de uma longa escadaria. Localizada na “rua da frente”, a catedral de São Cristóvão, que enfeitava a paisagem, foi eleita como uma das mais bonitas, de todas as cidades visitadas, na parte frontal havia um painel de azulejos, na parte interna o teto da nave central era todo revestido de madeira de lei trabalhada.

Partimos às seis da manhã, em função da chuva persistente que caía; passamos a manhã navegando sob um céu cor de chumbo, porém, tranquilos com o Sr. Francisco no leme, tarefa que exercia há trinta e cinco anos. São Paulo de Olivença foi nossa última parada antes do destino final, preferi não descer imediatamente do barco como fizeram alguns; ainda caía uma chuva fina e o porto indicava que o local repleto de lixo, não era nada agradável. Na frente da cidade havia um aglomerado de palafitas, cujos fundos ficavam de frente para o rio, cabe deixar aqui registrado que essa sequência de imagens perversas se entende por toda a calha dos rios amazônicos. As igrejas nessas localidades

eram, de fato, as edificações mais bonitas, São Paulo de Olivença não fugia à regra, além da paisagem natural o que havia de mais agradável ao nosso olhar ocidentalizado, era a catedral e mais algumas construções da prelazia que ficavam naquelas imediações.

Encontrando o Povo Ticuna.

23 de fevereiro foi o dia de nossa passagem pela comunidade *Ticuna* de “Santa Rita”, situada na margem esquerda do Solimões, cuja fama se deu em função da morte misteriosa do etnólogo alemão, Curt Nimuendaju. O local em nada lembrava uma comunidade indígena, mal o barco aportou, fomos abordados por um colombiano, suposto traficante de animais, que nos ofereceu um macaco de cheiro para vender, preso em uma coleira. Geraldo enfrentou a chuva e foi o primeiro a descer para falar com o “capitão”, aos poucos, desceu o resto do grupo. No barco, eu e a tripulação ficamos observando tudo do tombadilho.

Após mais duas horas de viagem chegamos a “Vendaval”, outra comunidade *Ticuna*, situada às margens de um igarapé de águas pretas, próximo à “São Jerônimo”, local considerado sagrado para este povo. Segundo o mito cosmogônico, foi no Évare, um afluente do São Jerônimo, que os ancestrais dos primeiros homens foram pescados por determinação do herói cultural *Y'oi*, eram peixes alimentados com as cinzas de *Ipi*, seu irmão gêmeo, e ao baterem na terra se transformaram em gente, daí serem designados de *Magüta*, povo pescado com vara. Geraldo e os que se aventuraram a descer do barco ficaram na entrada da comunidade conversando com os poucos falantes de português. Logo depois iniciou uma sessão de compras do artesanato, compramos redes, bolsas, colares, estatuetas de madeira, remos e pacarás, quem não tinha mais dinheiro, utilizava roupas como moeda de troca.

Terça-feira de carnaval. Aportamos no município de Benjamim Constant às quatro horas da tarde. A chegada por via fluvial não suscitou nenhuma vontade de descer do barco, a primeira impressão não foi boa, pelo descuido, do flutuante onde o Kellog ficou ancorado podíamos ver a bandeira do Peru, moldura da fronteira tríplice. Quando saímos do porto para a primeira caminhada de reconhecimento, na avenida principal encontramos, o museu indígena criado e administrado pelos *Ticuna*, o Museu *Magüta*. O ambiente que mais me impressionou foi a sala dedicada às máscaras rituais da Festa da Moça Nova, que comemora o ritual de passagem das meninas para a idade adulta, marcada pela primeira menstruação. As máscaras rituais são vestimentas confeccionadas com a entrecasca de uma árvore, complementadas com carapuças que representam animais e são pintadas com resinas naturais retiradas da floresta.

No fim do dia, recebemos a visita da Sra. Dolores, diretora do Campus Universitário de Benjamim Constant, acertamos uma visita à Atalaia do Norte, cidade que faz fronteira com o Peru, para o dia seguinte. O restante da noite foi muito agradável, após o jantar servido pelo Sr. Edson, profundo conhecedor da culinária amazônica, assistimos outra palestra ministrada pelo Prof. Auxiliomar Ugarte, sobre “Os padrões de assentamento

demográfico no primeiro milênio a. C." Quarta-feira, 24 de fevereiro. Partimos com o Kellog rumo a Atalaia do Norte e navegamos pelo rio Javari, tão impetuoso como o Solimões, suas torrentes, por onde passam, saem arrastando tudo o que estiver detendo o seu curso. No retorno a Benjamim Constant, visitamos as dependências do Campus, em meio à horta e ao pomar, ouvimos a Sra. Dolores, formada em Enfermagem, falar com entusiasmo e propriedade sobre o trabalho desenvolvido junto à comunidade com as plantas medicinais.

Final de percurso, o cansaço começava a tomar conta de todos. Os vinte dias que passamos embarcados serviram para alimentar a ideia de começarmos a "baixar" em direção à Manaus. O último dia no alto Solimões foi marcado pelas compras e pelo sotaque colombiano das ruas da cidade de Letícia, uma das cidades amazônicas da Colômbia. Na nossa saída caiu um temporal que desde cedo se anunciava, a chuva persistiu durante toda a noite. No ritmo, não necessariamente linear da memória tecida por idas e vindas, relembro a visita às cidades do Alto rio Solimões: São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, nesta última cidade nossa parada foi maior. Entrevistamos alguns moradores antigos e aproveitamos para conhecer São Francisco, antiga sede que deu origem à cidade.

(...) Dona Maria Dias, cearense de 91 anos, nos conta que morava com o marido em São Francisco, naquela época havia poucas casas porque a cidade era um porto de lenha. A diversão era ir à missa e ouvir estórias, a igreja antiga o barranco levou, o que fez com que todos os moradores, que eram poucos, se empenhassem na construção da nova, sob a supervisão dos padres. Havia também os índios Caixana que faziam roça e louça de barro, nestes tempos dava até para ouvir o mapinguari que passava gritando no meio da plantação. Seu marido, Sr. Francisco Dias, lembrou-se de dois fatos marcantes, o avô que era também nordestino foi para a guerra do Paraguai, segundo lhe contaram, lembrou também de uma grande seca que matou muita gente. Nesta época, só havia oito casas na vila nova e dezoito em São Francisco, e elas eram todas de taipa, as telhas eram encomendadas. Esses tempos eram tempos dos "patrões da borracha", que eram turcos e judeus, conforme lembrou o Sr. Gildionor Martins, outro cearense de 81 anos. Conta que todos trabalhavam na roça, extraiam borracha, sorva e timbó, naquele tempo havia fartura de tartaruga e pirarucu. Ele estudou na escola da missão americana e lembra, com saudades, do tempo que os padres faziam muitas coisas.

Quando chegou o Batalhão de Pernambuco a cidade melhorou bastante, tempos do conflito entre Peru e Colômbia. O porto de lenha foi feito por um português chamado Alexandre dos Santos, assim como ele vieram para cá outras pessoas ricas, que ajudaram a melhorar a vila. O Sr. Lúcio Coelho, lembra que quando os brancos chegaram os índios se afastaram, os Caixana vestiam uma túnica comprida. Seu bisavô, que era português e possuía muito ouro, casou com uma índia Caixana.

Havia também muitas festas de Santo: São Sebastião, São Francisco, Santíssima Trindade, nestas ocasiões todo mundo contribuía com as coisas

para ajudar a igreja. Já a “cruzada” entrou em Tonantins antes do Zé da Cruz falecer, foi lá que ele pegou o pessoal para trabalhar. Seu Lúcio que era pescador e extrator de madeira terminou sua entrevista contando que acredita em mapinguari e curupira, e que em São Francisco existe uma cobra-grande que vai brocar a terra para varar lá no Solimões. Adalcina Rodrigues Costa, a Dona Dadá, 86 anos nasceu em Alvarães em 1911, foi para Tonantins porque o marido era de lá. Nesta época contou que havia muitos índios Ticuna e ela ouvia o batuque da Festa da Moça Nova.

São Francisco ficava num braço de rio de águas pretas, convidativas para um mergulho, logo providenciado pelo comandante Gabriel que amarrou o barco no tronco de uma árvore no meio do lago. Lá pernoitamos e assistimos a um pôr-do-sol especial acompanhado do sorriso da lua nova, atracados bem em frente da praça da igreja. Após o jantar fomos apreciar sua singeleza e conversar, as crianças que brincavam transformaram nossa presença em um evento. Jober e Lúcia contaram histórias, Jorge apresentou seus mamulengos e Alfredo tocou flauta.

Dia 02 de março, acordei com o badalar dos sinos da igreja de São Francisco, por problemas técnicos no barco, às cinco da tarde retomamos a viagem. Após o jantar fui para o camarote passar minhas roupas, de repente, o valente Kellog começou a chacoalhar. Gabriel, o chefe da tripulação nos disse que estávamos sobre um enorme banco de areia, bem no meio do Solimões. A ideia de encalharmos no meio do rio, sujeitos a uma tempestade não foi nada agradável a ninguém, Otoni com seu senso de humor sugeriu que comêssemos pipoca, pois havia uma bacia cheia em cima da mesa. Depois de passado o susto, demos boas risadas e só conseguimos dormir quando o Seu Francisco atracou em uma ilha para passarmos o resto da noite. Às quatro horas da manhã o Kellog assumiu posição de descida, com o Solimões coberto de tons de cinza e amarelo reflexo das nuvens carregadas.

Toda a movimentação no barco denunciava certa ansiedade gerada pela expectativa do retorno, as conversas eram relativas à retomada das atividades em Manaus e timidamente começou o ritual da troca de endereços e telefones. No final da tarde enfrentamos um temporal, agora os dias apresentavam-se com uma tonalidade mais cinzenta como manda o inverno. Alguns meninos foram para o andar de cima do barco tomar banho de chuva, pois o calor que sempre a antecedia era insuportável.

Uma garoa intermitente substituiu a chuva, havíamos passado o dia inteiro viajando e às 9 da noite paramos em Alvarães, pequena cidade situada um pouco acima do rio Tefé. Novamente o Kellog atracou em frente da linda igreja de São Joaquim, o padroeiro da cidade. Era um prédio pequeno nas cores salmão, branco e bege com uma estrela de Davi em cima da cruz na sua fachada, ladeada por uma rua cheia de mangueiras. Após a chuva as ruas da cidade estavam todas lavadas, parecia que era para nos receber. Descemos todos, e fizemos um belo passeio a pé. Não havia asfalto, as ruas eram de calçamento, muito limpas e arrumadas e com algumas casas antigas em bom estado de preservação.

No dia seguinte, continuando a caminhada alcançamos a estradinha que é o caminho até Nogueira, outra vila que fica em frente à Tefé e que segundo Dona Dadá, de Tonantins, seria o local aproximado do surgimento da Cobra Norato, personagem da mitologia amazônica, conforme nos foi contada a história.

Norato nasceu em Nogueira, de frente para Tefé. Era filho de Dona Teresa que quando sentiu as dores do parto mandou chamar a parteira e deu à luz a duas cobras: Norato e Maria, que ao nascerem fugiram. Anos depois, Norato deixou sua casca e foi bater na casa da mãe para se apresentar a ela. Norato era bom e Maria maldosa, afundava os barcos pequenos que passavam pelo canal. Norato era caridoso, ajudava as pessoas e vinha toda sexta-feira falar com a mãe. Um dia, cansado daquela vida, pediu que a mãe atirasse dentro da sua boca, para acabar com o encantamento. Quando deu meio-dia a mãe não teve coragem de ir ao seu encontro lá na praia. Ela pediu a um vizinho que foi soldado, o homem disse que antes precisava beber uma garrafa de cachaça para criar coragem. No dia marcado, o soldado atirou, mas o chumbo do cartucho bateu no olho de Norato, ele ficou cego, transformou-se em um homem muito rico e foi embora para o Rio de Janeiro.

Quando retornamos a Alvarães já estava quase na hora da partida. Aproveitamos a escadaria não muito íngreme e estreita como das outras cidades, para fazermos a foto oficial da expedição, todos vestiram a camiseta do projeto, Geraldo chamou um rapaz que passava no local para clicar o momento na máquina arrumada pelo Otoni. 11horas da manhã, hora de partir para Tefé e abastecer o barco para prosseguir viagem, na confluência dos rios, assistimos a uma cena que para nós é rara, mais de trinta pescadores em suas canoas, estavam armando uma enorme malhadeira, corremos todos para fotografar. Após um temporal que caiu quando ainda estávamos no Lago, partimos às 6 da tarde e assistimos ao pôr-do-sol mais colorido de toda a viagem.

O céu ainda estava carregado, mas o sol na hora de se despedida apareceu e pintou a paisagem com uma grande variedade de cores. As nuvens se tingiram de várias tonalidades de azul, compareceram também o amarelo, lilás, rosa e vermelho. Os últimos raios do sol batiam somente nas copas das árvores que assumiram um tom de verde musgo. Contemplamos aquela grande avenida aquática que ficou totalmente alaranjada e estava bastante agitada. Segundo, Sr. Araújo, da tripulação, o Solimões estava mais turbulento porque agora corria numa velocidade maior. O certo é que, pelo que se vinha observando, ele, a cada dia que passava aumentava mais o seu volume de água.

Passados dez anos da Expedição Ara Watasara, encerro a consulta ao meu Diário de Viagem, com este cartão postal do pôr-do-sol multi-colorido em pleno rio Solimões e relato minhas impressões não pelo que a viagem foi de fato, mas a partir do que a memória me permitiu lembrar e também esquecer. Cartofilia da Amazônia, dentre as inúmeras existentes. Construída aqui com a ajuda dos nossos apontamentos de campo, exibe o que foi visto e a lembrança de quem a viveu. Localidades que se duplicam, cidades com suas casas coloridas e seus arranjos de flores pendurados em latas de conserva. Água, água, água,

muita água, ora revoltas, ora calmas, das mais variadas cores. Sua gente nas margens dos barrancos, nos umbrais das moradias, vendo o rio correr. Passatempo, coleção de imagens destacadas da paisagem, inventários que atravessam o tempo e se transformam em catálogos científicos, assim como procederam os viajantes e aventureiros que percorreram estas estradas aquáticas. Passamos pelas localidades da calha do Solimões e capturamos estas impressões de viagem. Oferecemos a leitura de um panorama, ainda inacessível a muitos, desmistificamos a geografia do exótico e descobrimos nesta experiência de viagem algumas pistas para saber o que é de fato a Amazônia.

REFERÊNCIAS

Dossiê do Projeto Ara Watasara - Rio Solimões. Manaus: 1997.

FERREIRA, Lúcia; GONÇALVES, Sínval; MESQUITA, Otoni. Solimões – imagens e memórias de uma viagem. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2012.

PINTO, Marilina. Diário de Viagem e Caderno de Campo. Manaus: acervo pessoal da pesquisadora, 1997.

PINTO, João Alberto. Ara Watasarilho: diário de bordo de um leigo numa expedição científica na calha do Rio Solimões. Manaus: acervo pessoal do pesquisador, 1998.

CAPÍTULO 9

VIVÊNCIAS NO ASSENTAMENTO DO CONTESTADO-PR

Data de aceite: 01/10/2020

Eliandra Francielli Bini Jaskiw

<http://lattes.cnpq.br/3686151888001674>

Luiz Fernando de Carli Lautert

<http://lattes.cnpq.br/1124000795676509>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Assentamento do Contestado, no município da Lapa – Paraná. O objetivo dessa investigação foi encontrar nessa comunidade princípios convergentes com o pensamento do Bem Viver aplicados na educação. Dessa forma, o aporte teórico se fundamenta na filosofia do Bem Viver ou *Buen Vivir* que valoriza os saberes dos povos originários e vem sendo abordado como uma alternativa de ruptura do modo de vida capitalista nos vários setores da sociedade. Inclusive, o Bem Viver vem sendo abordado na Educação e nas análises de questões relacionadas ao meio ambiente. Por esse motivo, essa filosofia vem favorecer as discussões no assentamento do Contestado, objeto de estudo, que possui características de resistência ao modelo desenvolvimentista. A metodologia escolhida para essa investigação é a pesquisa-ação com ferramentas da etnografia. Objetivou-se, entre outros objetivos, convergir também os dados levantados com os princípios eco-vitais do Bem Viver, assim como com as questões histórico-sociais que impõe o capitalismo e consumismo. Outro aspecto importante investigado foi o estudo do território e

sua organização social afim de se compreender a educação a partir de uma análise histórica e sob a educação emancipadora com a proposta do Bem Viver. Busca-se com essa pesquisa subsídios teórico-metodológico para aplicação, por parte de professores e profissionais vinculados à educação e ao meio ambiente, de propostas de novas práticas educativas mais humanizadas e focadas no equilíbrio da vida do planeta.

PALAVRAS - CHAVE: Bem Viver; Educação; Assentamento do Contestado.

WELL LIVING AND EDUCATION AT CONTESTADO SETTLEMENT- PR

ABSTRACT: This research has as object of study the Settlement of Contestado, in the city of Lapa - Paraná. The purpose of this research is to find in this community convergent principles with the thought of the Well Living applied in the education. In this way, the theoretical contribution is based on the philosophy of Well Living or *Buen Vivir* that values the knowledge of the original peoples and has been approached as an alternative to break the capitalist way of life in the various sectors of society. Even Well Living has been addressed in Education and in the analysis of issues related to the environment. For this reason, this philosophy favors the discussions in the settlement of the Contested, object of study, which has characteristics of resistance to the development model. The methodology chosen for this research is action research with tools of ethnography. It is intended, among other objectives, to also converge the data collected with the eco-vital principles of Well Living, as well as with the historical-social issues imposed by

capitalism and consumerism. Another important aspect that will be investigated is the study of the territory and its social organization in order to understand education from a historical analysis and under emancipatory education with the proposal of Well Living. This research seeks to provide theoretical and methodological subsidies for the application, by teachers and professionals linked to education and the environment, proposals for new educational practices more humanized and focused on the balance of life on the planet.

KEYWORDS: Well living. Education, Contestado Settlement

INTRODUÇÃO

O Assentamento do Contestado, pertencente ao MST, constitui-se como um movimento de resistência ao capitalismo e de militância, ao mesmo tempo, no sentido de difundir suas práticas. Esta comunidade é representada por um povo oprimido que vem lutando a favor da reforma agrária e de condições dignas para a vida. Paulo Freire (1970, p.56) já dizia que apenas quando “os oprimidos descobrem nitidamente o opressor e se engajam na luta organizada para a própria libertação”, começam a confiar nas suas forças, a fim de superar a própria convivência com o regime opressor. A questão que norteia esta pesquisa refere-se à possibilidade de, neste território, identificar ideias e práticas convergentes com o Bem Viver.

A colonialidade está presente nas sociedades contemporâneas. Dussel (2005, p.64) acusa o colonialismo pelo fato de permitir uma racionalidade manifestada de forma irracional através dos crimes praticados em nome do *mito civilizatório*, culpado por subordinar e desumanizar grandes regiões do planeta. A imposição da hegemonia elitista não consegue universalizar os direitos e acaba dando espaço à disseminação de uma rede de novas subjetividades políticas que buscam outra forma de globalização. O MST (Movimento Sem-Terra) e a Via Campesina são expressões da ‘potência’ popular que sinaliza a criação de uma outra sociedade e permite reinventar a política e os partidos. (SEMERARO, 2009, p. 70)

O Assentamento do Contestado (MST) já era conhecido da pesquisadora, que tem interesse nos assuntos que concernem aos movimentos de resistência do modelo desenvolvimentista. Mas foi no decorrer deste curso de Mestrado, que houve o incentivo para a pesquisa no local. Já na primeira visita agendada, a recepção e o acolhimento foram muito gentis, com conversas muito produtivas e enriquecedoras sobre o contexto histórico-social em que se inserem. Desde então, acontece a comunicação via redes sociais e algumas visitas a esta comunidade com a intenção de estabelecer e fortalecer vínculos para o estágio da pesquisa de campo.

O Bem Viver é uma filosofia de vida proposta por Alberto Acosta que visa uma ruptura com a ideologia desenvolvimentista. Este equatoriano foi pioneiro em inserir os Direitos da Natureza na Constituição de seu país. Ele descreve sua teoria como uma filosofia em construção, e universal, com ponto de partida a cosmologia e o modo de vida ameríndio,

citando também as filosofias de vida guarani e africana. Por valorizar os saberes dos povos em cada território, admitem-se várias traduções para o termo Bem Viver.

Acosta compara o *teko porã* e *nhandereko*, filosofia de vida dos Guaranis como sinônimo de *sumak kawsay* e do *Buen Vivir* do Equador. Além disso, cita a expressão africana *ubuntu* (“eu sou porque nós somos”) como importante contribuição filosófica e ética. Estes povos são relevantes exemplos resistência ao colonialismo centenário. Para ele, o BEM VIVER não pode ser reduzido a uma comparação com qualquer “mal viver” ou ao “bem-estar ocidental” onde os bens materiais são determinantes. Deve apoiar-se na cosmovisão dos povos indígenas, onde a luta por melhores condições sociais é “uma categoria em permanente construção e reprodução”. (ACOSTA, 2016, p. 14, 25)

A concepção do Bem Viver opõe-se ao nosso modelo civilizatório e à nossa concepção de colonizados, com um modo de vida que reflete, mesmo que inconscientemente, ideias positivistas, coloniais, consumistas. No Bem Viver, a ideia é de que também somos a Natureza e não somente fazemos parte dela. É mais do que isso: estamos ligados a ela e se nos desligarmos dela ou lhe fizermos mal, estaremos prejudicando a nós mesmos. É necessário alcançar uma conexão e interdependência com esta natureza da qual somos parte (ACOSTA, 2016, p.14-15). Tais críticas nos remetem também aos pensamentos de libertação e emancipação freireanos e de Capra ou Morin nas respectivas concepções de sistemas e pensamento complexo. O Bem Viver pretende romper com o processo de acumulação capitalista que nos aliena e transforma tudo e todos em coisa. (ACOSTA, 2016, p. 15)

O Bem Viver está representado em muitos princípios praticados no Assentamento. A reinserção do homem à natureza equivalendo-se aos demais seres vivos, as relações com um extrativismo que busca a sustentabilidade e uma nova proposta de educação e de economia estão presentes nesta comunidade. Acosta (2011, p. 113-114) relata sobre a resistência de alguns povos da América Latina que exemplificam a compreensão de que o extrativismo deve ser superado com opções alternativas como o resgate aos princípios dos povos originários na filosofia do Bem Viver.

Acosta (2011, p. 38) propõe ainda que a discussão sobre o Bem Viver seja ampliada para além das fronteiras andinas e amazônicas, a fim de projetar-se com força nos debates mundiais. Esta pesquisa propõe levar ao conhecimento da comunidade do Assentamento do Contestado esta discussão filosófica acerca dos princípios, das experiências e das práticas do Bem Viver que eles já realizam no local, a fim de fundamentá-las teoricamente, fortalecendo sua luta ideológica.

O próprio autor alerta sobre as dificuldades de se construir o Bem Viver em comunidades imersas no capitalismo (ACOSTA, 2011 p. 39), e nota-se no Assentamento do Contestado muito do Bem Viver de Acosta, através da resistência desta comunidade frente ao capitalismo, ao pensamento colonial, bem como o enfrentamento a partir de ações políticas e ideológicas lá estabelecidas.

Justifica-se ainda a pesquisa sobre a educação e o Bem Viver nesta comunidade quando o próprio autor do Bem Viver reforça a ideia de que essa essência filosófica se aplica a tudo aquilo que é relativo a uma população originária no território em que habita. Aplica-se inclusive nessas culturas que sobrevivem à expansão colonizadora e que não precisa ser obrigatoriamente de origem indígena, desde que construam uma vida em harmonia dos seres humanos consigo mesmos, com seus congêneres e com a Natureza. (ACOSTA, 2011, p. 76- 77)

A Cosmovisão, necessária ao Bem Viver, para Keim (2012, p.53) é constituída pelos saberes e conhecimentos característicos do modo de ser de uma comunidade, remontando as gerações passadas. Os “Princípios Eco- Vitais”, denominados por Keim (2012, p. 26-27; 46), são aqueles que orientam o Bem Viver em direção à vida com dignidade. Estes são convergentes com o que Acosta identifica como Princípios do Bem Viver. Eles “se apresentam como um conjunto de proposições e argumentos importantes para referenciar a vida no contexto da educação”. São os pontos orientadores do Bem Viver como modelo da vida, com dignidade e que estão sendo constantemente buscados nesta pesquisa em andamento.

Esta pesquisa analisou e compreendeu o processo de educação nos diferentes setores sociais do Assentamento do Contestado, bem como as convergências com a filosofia do Bem Viver latino-americano a fim de compartilhar este conhecimento em busca da multiplicação destes saberes através dos produtos deste material de pesquisa. Os produtos que estão sendo gerados são um livro e um jogo em mídia digitcom as metodologias utilizadas e um vídeo disponibilizado no YouTube com a finalidade de divulgação deste modo de vida peculiar para além dos limites territoriais em que a comunidade está inserida. A superação dos preconceitos gerados pela mídia em relação aos assentados, e a apreciação das características específicas de resistência e de cosmovisão que geram outra expectativa de vida são objetivos dos produtos, além da reflexão crítica sobre o meio desenvolvimentista em que a sociedade está inserida.

O BEM VIVER NO ASSENTAMENTO DO CONTESTADO

O Assentamento do Contestado é a comunidade pesquisada, através da metodologia da pesquisa-ação com ferramentas etnográficas em busca das convergências do Bem Viver na Educação, focada na Educação Sócio- Ambiental.

A introdução à equipe de liderança e a apresentação da pesquisadora e da possibilidade desta pesquisa ser realizada naquele local são importantes para a definição do roteiro seguido. Isso tem acontecido desde o final do ano de 2017. No momento desse artigo, estava em processo o levantamento de dados para o reconhecimento do território, do contexto social, da estrutura comunitária, entre outros.

A pesquisa foi realizada a partir dos princípios da pesquisa- ação e aconteceu com

pessoas e as relações entre elas. Algumas visitas, com a intencionalidade de aproximação da pesquisadora junto à comunidade aconteceram. Este método foi pensado, analisado e interpretado por pessoas que acabam por relacionar-se umas com as outras e, inevitavelmente, criar vínculos de afetividade. Os sentimentos não podem ficar afastados da razão numa pesquisa como esta (OLIVEIRA, 2000, p. 22). Podem parecer sutilezas, mas estes cuidados garantirão um espaço de confiança para que todos possam expressar-se da melhor forma possível. Sendo assim, dado o aspecto subjetivo das interações e da própria pesquisa, Por vários momentos, a sensibilidade da autora e dos membros da comunidade pesquisada estiveram presentes no texto, uma vez que não podem ser ignorados.

As principais ferramentas de registro etnológico foram o diário de bordo e a etnofotografia, os quais foram complementares para as posteriores análises, interpretações e resultados. Coutinho (2013, p. 341) descreve o diário de bordo não só como uma fonte importante de dados, mas como uma técnica que também pode apoiar o investigador no desenvolvimento do estudo. Já a etnofotografia registrou as imagens referentes às anotações feitas. Com ela, insere-se a comunicação não-verbal nesta pesquisa. Isso representa um esforço intelectual para expressar em palavras a complexidade do significado não-verbal da fotografia, visando explicitar a sua validade heurística para as ciências humanas que, em muitos casos, ainda permanecem adormecidas no verbal. (TIBALLI; JORGE, 2008)

Myers esclarece a importância da interação social entre pesquisador e pesquisado. O interesse da análise de conversação está em perceber como os participantes organizam a interação de momento a momento (Myers, 2002, p. 272). As vivências em campo para análise destas interações aconteceram quinzenalmente a partir do segundo semestre de 2018, em dias a definidos no decorrer da pesquisa, juntamente com a liderança do Assentamento, como justificado pelo método utilizado. Tal vivência ocorreu em alguns dias consecutivos, com a estadia da pesquisadora no local a fim de propiciar a inserção desta no contexto local, aprofundando as experiências, tornando as vivências mais próximas da realidade, na busca do estabelecimento de diálogos e de sentir e interpretar melhor a rotina. A condição para que isso ocorra foi, dentre outras, o convite dos moradores da comunidade. Neste local há abrigo para visitantes junto à Escola Latino-Americana que recebe discentes e docentes externos. Vale destacar que houve um convite dos moradores para tal extensão dos dias, o que demonstra o possível interesse dos mesmos na realização da pesquisa.

Como René Barbier (2002, p. 14-15) sugere, esta pesquisa não trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros. Dessa forma, a pesquisadora não apresentou sozinha seu relatório de pesquisa, sem antes tê-lo apresentado à comunidade do Contestado, que é a principal interessada. Quando possível, o resultado e os relatórios da pesquisa foram redigidos coletivamente a partir da “escuta ativa” e de maneira dialógica com os atores presentes.

As análises e pesquisas aconteceram nos diferentes setores daquela comunidade e as atividades de cada dia de pesquisa serão definidas junto das lideranças e dos

moradores envolvidos em cada setor. A pretensão foi passar pelo menos um dia em cada setor para poder analisar as relações de educação formal e não-formal convergentes com o Bem Viver. Alguns setores, na organização local são a Escola Estadual do Condestado, A Escola Latino- Americana, o Posto de Saúde, o escritório central, a cooperativa, algumas plantações (agroflorestas, mandalas, orgânicos e convencionais), algumas casas de moradores, entre outros.

Estas vivências no local aconteceram a fim de estabelecer vínculos com os nativos, com relação ao respeito e à ética, agindo com clareza sobre o que está sendo anotado, fotografado e interpretado, realizando uma troca permanente de informações entre nativos, principalmente os líderes locais, e a pesquisadora.

Todo registro aconteceu mediante permissão da comunidade. Esta segue em direção a uma pesquisa mais reflexiva, considerando o referencial do participante, bem como o próprio pesquisador que poderá refletir a respeito de seu papel social. (GUESSER, 2003, p.20)

Tendo sido utilizada a pesquisa- ação, segundo Barbier (2007, p. 26-27) como método nesta pesquisa, é preciso esclarecer as etapas que serão seguidas:

Sobre a formulação do problema: este método reconhece que o problema nasce no contexto. A pesquisadora trabalhou junto a esta comunidade na busca por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.

2. Sobre a coleta de dados: os instrumentos de pesquisa foram o diário de bordo e a etnofotografia, emprestados da antropologia. Foram utilizadas variações destes métodos, a fim de que se tornem mais interativos e implicativos.

3. Sobre a avaliação e a qualidade dos dados: ao contrário da ciência clássica, nesta pesquisa- ação os dados foram retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer sua percepção da realidade.

4. Sobre a análise e interpretação dos dados: surgem como o produto de discussões do grupo. A devolutiva é o traço principal da pesquisa-ação e pressupõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações.

O Bem Viver (ACOSTA, 2011) constituiu a base teórica e apoiará as discussões, consensos e a aplicações de respostas para as questões sociais e ambientais. Esperou-se que tanto os nativos no Assentamento, povo originário, quanto aqueles não nativos identifiquem as convergências do Bem Viver em suas práticas e experiências, apropriando-se dos produtos desta pesquisa. O Bem Viver foi avaliado nos processos que envolvem a educação formal e não-formal, principalmente no que diz respeito às relações com o ambiente.

Esta pesquisa-ação resultou em produtos que serão definidos em conjunto por se tratar de uma pesquisa que valoriza os sujeitos da coletividade. Foi produzido um livro de metodologias como expressão de uma pesquisa sobre o Bem Viver local, além de um vídeo

como retrato das práticas locais.

O Assentamento do Contestado está inserido em um histórico de luta pela reforma agrária, bem como por princípios de uma vida em comunidade visando uma sustentabilidade da mesma a partir da prática do cooperativismo. Segundo Acosta (2011, p. 34), não é possível que se sustente o discurso do desenvolvimento que, “com suas raízes coloniais, justifica visões excludentes”. Por isso, ele descreve uma nova filosofia, o Bem Viver, com princípios baseados nos povos originários e na cosmovisão da relação homem-natureza.

A comunidade pesquisada tem apresentado um histórico de luta, militância e resistência por uma mudança nas relações sócio- ambientais, bem como uma cosmovisão específica. Para Keim (2012, p.9) os povos originários, são os agentes determinantes de um apelo para que a humanidade olhe para a Mãe Terra com mais atenção, amorosidade e cuidado. As práticas e princípios desta comunidade pendem para este tipo de olhar.

Existem três harmonias do Bem Viver necessárias para estabelecer “uma profunda conexão e interdependência com a natureza de que somos parte”: 1. Harmonia do indivíduo com ele mesmo; 2. Harmonia entre o indivíduo e a sociedade; 3. Harmonia entre a sociedade e o planeta. (ACOSTA, 2011, p. 15-16) O que é proposto aqui é referente “à vida em pequena escala, sustentável e equilibrada”, visando à sobrevivência da espécie humana e do planeta e isso é exatamente o que esta pesquisa tem revelado em relação aos princípios da vida no Contestado.

O primeiro grande princípio do Bem Viver identificado na comunidade é o ser humano como ser integrante da natureza, sendo valorado tanto quanto outras espécies vivas nela inseridas. É a reinserção da espécie humana ao contexto da totalidade da natureza. A partir deste conceito de uma Cosmovisão proveniente dos povos originários, muitos outros princípios do Bem Viver surgirão e deverão ser percebidos e analisados. A construção democrática do território, por exemplo, pode ser facilitada pelo sentimento coletivo de pertencimento. No setor da educação formal, previamente visitado e pesquisado, acontecem práticas diferentes das demais escolas públicas, como o Conselho de Classe participativo, dentre outras que fortalecem o sentimento de pertença à comunidade.

As ideologias freirianas estão fortemente presentes em todos os espaços da comunidade, expostos na forma de expressões artísticas com pinturas e trechos da obra deste autor. Paulo Freire classifica a educação como um processo político quando estimula o debate com finalidade de conscientização e de conhecimento das bases sociais e históricas e as suas respectivas forças e poderes. (apud KEIM, 2012, p. 52)

A educação no Bem Viver, para Keim (2012, p. 25-28) é uma expressão intimamente vinculada à vida e se evidencia como “processo desencadeador de libertação e, portanto, anticolonial” e é desta forma que a educação tem sido interpretada nesta comunidade. Com a realização desta pesquisa, portanto, objetiva-se identificar e incentivar práticas que divulguem o movimento de resistência do MST no Assentamento do Contestado para além do olhar mediático e preconceituoso, utilizando estratégias como turismo que já acontece

no local.

O Bem Viver é o ponto de partida, caminho e horizonte para desconstruir para a desconstrução da matriz colonial que ignora a diversidade cultural, ecológica e política (ACOSTA, 2011, p. 53, 83). O Bem Viver não é sinônimo de viver melhor, onde poucos assim vivem às custas do sacrifício de muitos. Esta filosofia de visão holística integra o ser humano imerso na grande comunidade da *Pachamama*, ou seja, na Mãe Terra. As práticas da economia solidária, dos princípios da sustentabilidade e do cooperativismo fortalecem esta visão holística nesse Assentamento.

Nesta visão holística, foi realizada a etapa de análise de tais práticas cooperativistas neste território, inclusive como um espaço de educação não-formal e as influências deste na vida das pessoas desta comunidade. Princípios de sustentabilidade foram percebidos dentro da comunidade, principalmente com esta estrutura cooperativista que permite que poucos produtos precisem ser buscados fora do território deste assentamento. “Todas as pessoas estão ligadas a todos os setores do assentamento”, afirma Paulo, líder local.

Outro aspecto pesquisado foi o processo de recuperação das áreas de plantio do Assentamento. A etnobotânica vem sendo avaliada no processo que vai da Silvicultura, encontrada no local inicialmente, até a agroecologia que é praticada atualmente. Além disso, outras práticas identificadas no local serão melhor estudadas: as mandalas ecológicas e o cultivo de plantas medicinais (medicina alternativa que acontece no posto de saúde), dentre outras. Normalmente, encontram-se plantações agroecológicas e orgânicas, com relatos de que, mesmo com a utilização do solo, estes se mantêm produtivos ou, ainda, inclusive melhoraram suas características bio-físico-químicas para o plantio. No entanto, há ainda grupos no Assentamento que insistem nos agrotóxicos e para impedir contaminação são utilizadas as barreiras naturais. Esses grupos serão também entrevistados e pesquisados para fins de comparação com as propostas da comunidade.

As artes e as representações artísticas estão expostas em muitos espaços do Assentamento e fazem relação com a educação e os princípios do Bem Viver, bem como com a ideologia freiriana e pretende-se conseguir as análises interpretativas dos moradores e artistas do local. Entre as obras, encontram-se representações dos movimentos sociais que integram o Assentamento, painéis e placas comemorativas, grafites em muros, esculturas, entre outros.

Kein (2012, p. 9) entende o Bem Viver como uma “expressão amorosa de alerta ao mundo” que surge de um povo sofrido, explorado e segregado. Ele lembra-nos que, segundo Paulo Freire, as alternativas de libertação viriam dos meios mais desumanizados e oprimidos. Isso porque quem tem o poder não tem interesse em mudar aquilo que coloca em risco suas vantagens e privilégios. Houve o relato da necessidade de protocolo para pesquisas na comunidade, como expressão de respeito e ética para com os camponeses, e a criação deste pode ser um dos produtos desta pesquisa.

As principais limitações desta pesquisa dizem respeito ao tempo cronológico e ao

tempo que concerne às condições meteorológicas. O excesso de chuvas pode causar a inundação da estrada de acesso ao Assentamento, limitando a chegada ou a saída da pesquisadora do local. Quanto ao tempo cronológico, como esta é uma pesquisa que depende das relações que estão sendo estabelecidas, o tempo calculado pode ser alterado nas atividades programadas devido a diversos imprevistos que podem surgir como desencontros interpessoais, contextos de lutas e reivindicações sociais causando a ausência de pessoas no local, indisponibilidade da pesquisadora devido à concomitância com o período de trabalho, sem licença para estudos, dentre outros.

CONCLUSÕES

A partir da pesquisa-ação aplicada no Assentamento do Contestado, é possível perceber que esta comunidade vive princípios diferentes dos que encontramos nos demais territórios nas cidades. Por se tratar de uma comunidade com uma visão holística e de resistência ao sistema capitalista e desenvolvimentista, as relações sociais e ambientais observadas seguem padrões característicos dos povos originários latino-americanos.

A ideologia desenvolvimentista que remete ao consumo e acumulação de material não é o eixo que move este grupo de pessoas. Pelo contrário, os princípios do Bem Viver de solidariedade e fraternidade são facilmente observados em vários setores. Assim como a relação entre as pessoas e das pessoas com a comunidade, a relação da comunidade para com o meio ambiente também é de respeito, pois é dele que se extrai o sustento. Desta forma, práticas de cultivo são efetivadas colocando o respeito à natureza como princípio vital.

A educação, numa perspectiva de educação emancipatória, está presente nos diversos setores, seja como educação formal ou informal. Esta relação de respeito e sabedoria para com a natureza é o princípio primordial, dos quais partem os demais princípios que convergem com o Bem Viver para a convivência entre todos e a sobrevivência e subsistência da comunidade.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O Bem Viver. Uma oportunidade para imaginar outros mundos.** São Paulo: Autonomia Literária, 2016. Elefante.
- BARBIER, R, **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática.** Coimbra: Almedina, 2013.
- DUSSEL, E. **Europa, modernidade e eurocentrismo**, in Lander, E. (org), A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, Clasco, Buenos Aires, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Paz e Terra, Rio de Janeiro: 1970.

GUESSER, A. H. **Em tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC.** A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. Vol. 1 nº 1 (1), agosto-dezembro/2003, p. 149-16.

KEIM, E. J.; SANTOS, R. F. **Educação e Sociedade Pós- Colonial: Linguagem, Ancestralidade e o Bem Viver.** Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

MYERS, Greg. Análise da Conversação e da Fala, In BAUER, Martin W. & GASKELL, George (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, R. C. **O Trabalho do Antropólogo.** Editora UNESP, 2^a ed., n. 37, p. 14–35, 2000.

SEMERARO, G. **Liberatação e Hegemonia: Realizar a América Latina pelos movimentos populares.** São Paulo:Ed. Ideias e Letras, 2009

SOUZA, J. N. D. **Busca Contínua.** [s.l.] Clube de Autores, 2016.

TIBALLI, E. F. A.; JORGE, L. E. **A Etnofotografia como meio de Conhecimento no Campo da Educação.** Habitus, v. 5, n. 1, p. 63–76, 19 ago. 2008.

CAPÍTULO 10

O CAPITAL ENCURRALADO

Data de aceite: 01/10/2020

Atanásio Mykonios

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Bacharelado em Ciências Humanas
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades
Diamantina – Minas Gerais - Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7480592245100986>

RESUMO: O capital está em busca de uma nova adequação à sua condição lógica de produção de valor, uma vez que a crise estrutural do sistema encontra seu ponto de inflexão dado pelas novas condições de produção, em que a ciência, como forma material do capital, introduz a contradição insolúvel por meio do aumento da produção e a substituição da força de trabalho. A burguesia se vê, portanto, numa encruzilhada histórica ao queimar as mediações institucionais e provocar o impasse sobre os estados-nacionais e sua constituição objetiva. A economia mundial, por meio de seu sistema financeiro, dá sinais de que não é mais possível extraír mais-valor a partir da exploração do tempo excedente da força de trabalho e neste momento, o sistema entra numa fase inercial de sua própria condição, o valor despenca com o aumento forma objetiva da ciência que é a tecnologia que não pode ser freada sob pena de os concorrentes serem destruídos no mercado. Por conseguinte, o impasse se dá em torno das funções dos estados-nacionais e suas fronteiras.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de valor; ciência; estados-nacionais; sistema financeiro; adequação.

THE CORNERED CAPITAL

ABSTRACT: Capital is in search of a new adaptation to its logical condition of production of value, since the structural crisis of the system finds its point of inflection given by the new conditions of production, in which science, as a material form of capital, introduces the insoluble contradiction by increasing production and replacing the workforce. The bourgeoisie, therefore, finds itself at a historical crossroads by burning institutional mediations and provoking the impasse over national states and their objective constitution. The world economy, through its financial system, shows that it is no longer possible to extract more value from the exploitation of the surplus labor time, and at this moment the system enters an inertial phase of its own condition, the value plunges with the objective increase of science that is technology that cannot be restrained under penalty of competitors being destroyed in the market. Therefore, the impasse occurs around the functions of national states and their borders.

KEYWORDS: Production of value; science; national states; financial system; adequacy.

A RESPOSTA FASCISTA AO OCASO

Estamos em um período do capital em que as fronteiras dessa civilização começam a apontar seus limites estruturais, além de colocarem para nós o grande efeito devastador

que o aumento da produtividade material tem sobre a natureza e as reservas de matéria-prima, necessárias para a continuação em escala progressiva. O mundo que se torna cada vez mais virtualizado, nos apresenta a realidade de bilhões de seres humanos robotizados, nada mais é do que a consequência do mundo instantâneo do capital, que atingiu níveis inimagináveis, em grau altamente destrutivo, do ponto de vista da sua real riqueza, que não se realiza.

Enquanto o mundo parece esperar passivo por mais uma crise do sistema financeiro, as nações veem surgir uma espécie de cortina de fumaça que procura dar um sentido à crise estrutural, social e humanitária do capital, de modo que por todas as partes, vemos grupos se levantarem, com extrema ferocidade, com o explícito objetivo de reivindicarem para si a representação de um mundo, por meio de interpretações que nada mais são que a reprodução do pavor diante do esfacelamento do sistema do capital.

Os diversos fascismos voltam à tona para resgatarem a moralidade imaginam estar no interior do sistema social do capital. Isso não passa de uma desesperada tentativa de trazer de volta o que o próprio capital já sepultou, sob diversos aspectos, como a organização social baseada na família nuclear; a diversidade social imposta pela terceira revolução industrial; as liberdades que a sociedade de consumo propiciou às massas urbanizadas; a pulverização da classe trabalhadora; a restruturação produtiva; o fato, entre outros, de que a maioria dos trabalhadores não produz diretamente nada; a ficção dos estados-nacionais; a eliminação das fronteiras dos negócios e das empresas etc.

Escreve João Bernardo, em seu livro *Labirintos do fascismo: na encruzilhada da ordem e da revolta* que “A história do fascismo não está concluída porque o fascismo é ainda uma realidade em suspenso. Ele foi destruído militarmente sem estar política e ideologicamente esgotado” (BERNARDO, 2015, p. 8). Aponta para o fundamento do fascismo ao dizer que “Defini então o fascismo, em três palavras, como a revolta no interior da coesão, chamando a atenção para a sua ambivalência, ao mesmo tempo radical e conservador. O fascismo foi uma revolta na ordem” (BERNARDO, 2015, p. 13).

Desde o início, a burguesia precisava de uma teoria razoável que representasse cientificamente a nova forma social, com caráter teórico. A ciência do liberalismo é a ciência que dá legitimidade e garante a sustentabilidade do sistema, como um colchão que protege os capitalistas.

Entre aqueles que permanecem apegados aos ideais do liberalismo clássico, foram formulados dois tipos de resposta que devem-se distinguir, ainda que, historicamente, elas tenham se misturado algumas vezes. A primeira em ordem cronológica é a do “novo liberalismo”, a segunda é a do “neoliberalismo”. Os nomes dados a essas duas vias não se impuseram de imediato, como se pode imaginar. Foi o uso que se fez delas, os conteúdos que foram elaborados, as linhas políticas que se destacaram pouco a pouco que nos permitem distinguí-las retroativamente. A proximidade dos nomes traduz, em primeiro lugar, uma comunidade de projeto: trata-se nos dois casos de responder a uma crise do modo de governo liberal, de superar as dificuldades de todos os tipos que

surgiram das mutações do capitalismo, dos conflitos sociais, dos confrontos internacionais. Trata-se, até, mais fundamentalmente, de fazer frente ao que apareceu em dado momento como o “fim do capitalismo”, fim esse que foi encarnado pela ascensão dos “totalitarismos” após a Primeira Guerra Mundial. Essas duas correntes descobriram progressivamente que tinham em comum, dito brutalmente, um inimigo: o totalitarismo, isto é, a destruição da sociedade liberal. Sem dúvida, foi isso que as levou a criar um discurso ao mesmo tempo teórico e político que dá razão, forma e sentido à intervenção governamental, um discurso novo, que produz uma nova racionalidade governamental. O que supunha revisar, de um lado e de outro, o naturalismo liberal tal como fora transmitido do longo do século XIX. (DARDOT, LAVEL, 2016, p. 68)

Segundo Dardot e Lavel, os promotores do sistema do capital viram nos “totalitarismos” uma ameaça real, dado que as estruturas que mantinham a sociedade capitalista poderiam ser abaladas se um sistema totalitário fosse imposto em grande escala. Certamente, os processos beligerantes e as grandes guerras, bem como as revoluções que sacudiram o mundo, foram elementos basilares para a conclusão de que a sociedade liberal estava em risco iminente. Ainda é preciso somar a essas doses cavaleares de medo, o próprio comportamento do sistema do capital que em meados da década de 1970, dava sinais evidentes de que não seria possível o capital continuar à adequação perfeita que dera ao sistema a sua riqueza por meio da produção de valor.

O colapso da União Soviética não se deve apenas à sua estrutura interna de insuficiência dos padrões mínimos necessários para manter seu poder político e econômico. As economias soviéticas colapsaram também pela necessidade de expansão da base de valor do capital “ocidental”. A China ainda não estava na condição atual, a Revolução Cultural lançara as bases, preparando o país para se projetar como uma potência econômica, capaz de abalar a hegemonia dos EUA. Enquanto isso, a Rússia atravessou um longo período obscuro até restaurar seu poder regional e garantir sua economia em bases mais sólidas, se bem que não se apresenta como liderança mundial, a não ser no que concerne ao poder militar que é o seu grande trunfo.

O comportamento da economia mundial, aliado à Guerra Fria e as possibilidades de ruptura por parte dos trabalhadores no Ocidente, especialmente na Europa, como resposta à crise estrutural do capitalismo – o petróleo, o ouro, a dívida privada, o crédito que explodia na década de 1970 – já demonstrava a sua fragilidade quanto ao modo deuitar as dívidas e, sobretudo, a emergência de uma nova ordem mundial em virtude das transformações do processo produtivo, por meio da ciência.

O “neoliberalismo” vem mais tarde. Em certos aspectos, aparece como uma decantação do “novo liberalismo” e, em outros, como uma alternativa aos tipos de intervenção econômica e reformismo social pregados pelo “novo liberalismo”. Ele compartilhará amplamente a primeira proposição como este último. Mas, ainda que admitam a necessidade de uma intervenção do Estado e rejeitem a pura passividade governamental, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrase o jogo da concorrência entre interesses privados.

A intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. A esse respeito, rejeitando a segunda das duas proposições mencionada antes, o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência, cuja fonte, como vimos, encontra-se no spencerismo da segunda metade século XIX. Ele prolonga a virada que deslocou o eixo do liberalismo, fazendo da concorrência o princípio central da vida social e individual, mas em oposição à fobia spenceriana de Estado, reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política. (DARDOT, LAVEL, 2016, pp. 69-70)

O sistema financeiro e as corporações, atuando em conjunto, controlam todas as etapas do processo de produção e circulação de mercadorias e capitais. Controlam também os estados-nacionais, de forma que a concorrência se restringe ao domínio das corporações. O sistema global do capital está numa nova crise estrutural em que não encontra sua adequação perfeita, sua subsunção real e formal.

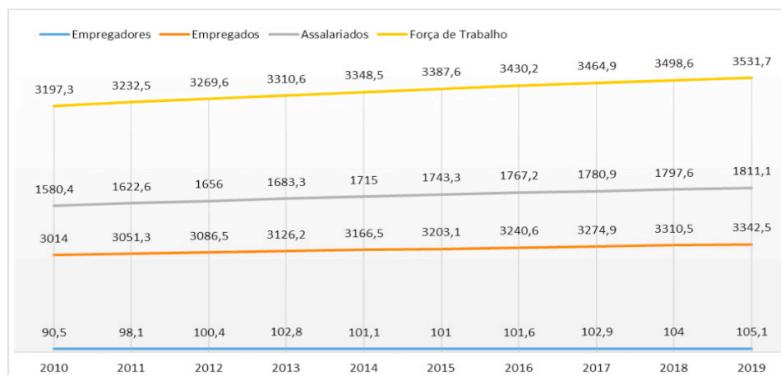
A ECONOMIA MUNDIAL

Os dados coletados nos últimos meses demonstram algo que, ao contrário do meu entendimento inicial, a superexploração que poderia aumentar o tempo de trabalho excedente, gerando assim o valor necessário para garantir a substância do próprio capital, a sua riqueza com lastro real, não pode ser realizada por meio desse mecanismo.

O aumento da produtividade gera superprodução que se espelha, inicialmente, no PIB mundial e como tendência, nos PIBs nacionais. Tal tendência é o aumento do PIB e a manutenção das massas salariais a patamares que não se alteram radicalmente. Considerando que a diferença entre PIB e massa salarial é em torno de 49 a 33 Trilhões de Dólares e considerando que o sistema financeiro amplia o processo de valorização fictícia do capital; considerando que as estruturas de imposição da exploração com barateamento generalizado da força de trabalho não são capazes de diminuir a diferença real do que os trabalhadores produzem e o que realmente recebem em forma de salários; considerando que o sistema capitalista não é capaz de gerar, por si, novos empreendimentos que absorvam mais trabalhadores em quantidade suficiente para arrancar mais-valor; considerando que a tendência mundial é o aumento da produtividade a partir do aumento do capital fixo e também pelo fato de que os investimentos se dirigem basicamente ao maior incremento do capital fixo (incluindo o trabalho morto); também considerando que a alta concorrência não permite que as bases de negócios, as pequenas empresas, os pequenos comércios, mesmo em rede, não têm a capacidade de extrair mais-valor por meio da força excedente de trabalho. O capital chegou ao ponto em que não pode ter na força de trabalho a sua

âncora segura e decisiva.

A evolução do número de empregadores não é significativa a ponto de absorver mais trabalhadores em escala possível de reverter o fim da produção de valor. Segundo a OIT, em 2010, havia um total de 90,5 milhões de empregadores no mundo, em 2018, chegou a 104 milhões e em 2019, 105,1 milhões. De 2010 para 2018, o aumento de empregadores foi de 14,92%; de 2010 para 2019, em 16,13%; de 2018 para 2019, o aumento foi de 1,06% (OIT, maio, 2018). Podemos fazer o mesmo cálculo proporcional relativo ao número de trabalhadores no mundo. A força de trabalho em 2010 era de 3,1973 bilhões de pessoas, em 2018 chegou a 3,4986 e em 2019, segundo ainda a OIT, alcançou 3,5317 bilhões. De 2010 para 2018 o aumento da força de trabalho no mundo foi de 9,42%. De 2010 para 2019, 10,46%. De 2018 para 2019, o aumento relativo foi de 0,94% (OIT, maio, 2018). Os empregados estavam assim distribuídos, a saber. Em 2010 eram 3,014 bilhões, em 2018, 3,3105 bilhões e em 2019, 3,3425 bilhões. Em outras palavras, respectivamente, 9,84%, 10,90%, 0,97% (OIT, maio, 2018).



Variação do número absoluto de Empregados, Assalariados, Força de Trabalho e Empregadores (2010-2019)

Fonte: OIT/2018

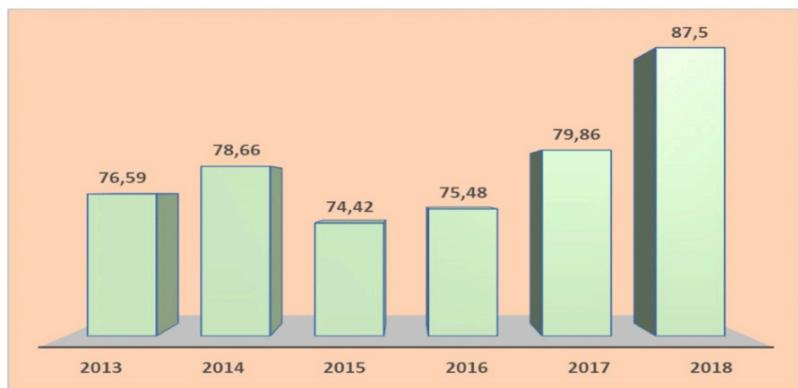
| | Empregadores | % | Força de Trabalho | % | Empregados | % |
|-----------|--------------|--------|-------------------|--------|------------|--------|
| 2010 | 90,5 | | 3,1973 | | 3,014 | |
| 2018 | 104 | 14,92% | 3,4986 | 9,42% | 3,3105 | 9,84% |
| 2019 | 105,1 | 1,06% | 3,5317 | 0,94% | 3,3425 | 0,97% |
| 2010-2019 | | 16,13% | | 10,46% | | 10,90% |

Anançô nominal e relativo entre empregadores, força de trabalho e empregados

Fonte: OIT/Elaboração Própria

Mesmo havendo um incremento entre os empregadores, de 2010 a 2018, de 14,92%, a força de trabalho cresceu 9,42% e o de empregados (os ocupados), bateu na casa de 9,84%. Entre 2018 e 2019, o aumento de empregadores foi ligeiramente maior que o da força de trabalho e ainda dos trabalhadores efetivamente empregados. Entre 2010 e 2019, maior margem cronológica – o número de empregadores aumentou em 16,13%, mas a força de trabalho não seguiu essa tendência, também os empregados no mundo estiveram abaixo do crescimento das empresas (ou empregadores). Os trabalhadores empregados tiveram menor incremento do que o de empregadores e a diferença pifia entre 2018 e 2019, demonstra que o sistema parece não conseguir雇用 em grande quantidade, mesmo com crescimentos robustos entre a faixa de tempo maior.

O maior crescimento se verifica entre os trabalhadores empregados no setor de comércio e serviços. Os dados mostram um aumento gradativo e robusto de 2001 a 2019, sem nenhuma queda ou estabilização. O setor que mais tem experimentado uma queda significativa foi o da agricultura, seguindo a tendência contrária dos serviços e comércio. Ao passo que a indústria não apresenta recuperação em seus postos de trabalho, ao contrário, verifica-se uma tendência também à sua diminuição gradativa. Se levarmos em conta que a maior parte da riqueza produzida pelos trabalhadores concentra-se no setor de serviços e comércio, significando que do total do PIB produzido em 2017, de 80 T, 50 couberam a esse setor em específico. Há um processo inercial incapaz de promover um aumento da base de valor por meio da exploração absoluta. Em 2018, a OIT já contava com 2 bilhões de trabalhadores na informalidade ou em processos de terceirização.



Evolução do PIB mundial, de 2013 a 2018 (em US\$ Trilhões)

Fonte: <http://zambiamf.opendataforafrica.org/IMFWEO2018Apr/imf-world-economic-outlook-weo-database-april-2018>

Ainda relativo ao ano de 2017, o setor de serviços e comércio empregou algo em torno de 1,6734 bilhão de trabalhadores e produziu, em relação ao PIB mundial, 50,053 Trilhões. A indústria empregou 735 milhões de trabalhadores e produziu 23,875 Trilhões e a agricultura produziu 5,084 trilhões e empregou 866 milhões (HOWMUCH, julho, 2018). O capital fixo está cada vez mais concentrado no conhecimento tecnológico, maior a sua concentração, maiores as condições de aumento da produtividade, o que gera uma superabundância de mercadorias que atravessam as fronteiras. Os salários não absorvem a circulação que, de modo bem simples de entender, encalha e deve ser compensado. É impressionante como o sistema financeiro, engatado nas 502 maiores corporações (FORTUNE GLOBAL 500, 2017), é capaz de gerar uma quantidade de capital inexistente a fim de compensar a diferença real entre o produzido e o adquirido pelo “mercado consumidor”.

O sistema econômico mundial conta com articulação orgânica entre as instâncias financeiras e as estruturas estabelecidas e organizadas pelas corporações que controlam os processos produtivos, as condições da força de trabalho. Decidem a sobrevivência de empresas em todos os ramos, controlam os preços locais e mundiais e, sobretudo, têm um papel especial nas relações de poder com os estados-nacionais. Todos os negócios entre corporações e as empresas, nas bases produtivas ou nas condições em que se realiza o mercado das mercadorias, são determinados e financiados pelos montantes de capital advindos dos vários setores do sistema financeiro. As corporações compram, vendem, desmembram, fundem empresas, o capital que lastreia essas operações vem do sistema financeiro e dos bancos em geral. As corporações têm um caráter estrutural, além disso, 201 corporações são controladas diretamente pelo sistema financeiro. Segundo a FORTUNE GLOBAL 500, 2017, em 2017, a receita das 502 maiores corporações foi de U\$ 31 Trilhões, ao passo que a receita dos 222 países somou U\$ 21 Trilhões. Ainda segundo a mesma fonte, as 10 maiores receitas corporativas excedem US \$ 3 trilhões, semelhante à receita de 196 países.

A estrutura sistêmica do capital está cada vez mais distante das condições humanas, este sistema se desprendeu gradativamente das relações concretas de dominação e cotidianidade e passa a controlar o mundo a partir de sua condição virtual de produzir o capital como forma emanada do valor e sua autovalorização.

A terceira etapa: em busca de adequação

Na primeira e segunda fases do capital, a riqueza dependeu exclusivamente da força de trabalho, de sua espoliação direta e, gradativamente, indireta, por meio das condições relativas de exploração, dadas pelas condições gerais de produção. A riqueza concreta era dada pela formação do trabalho concreto a riqueza abstrata era gerada pelo valor, isto é, pelo trabalho abstrato.

É por isso que o tempo se tornou a chave da exploração e do acúmulo de capital como riqueza abstrata, mas ainda, com enorme potencial de desenvolvimento da máquina

produtiva – a grande indústria. Com isso, socialmente medido, o tempo de trabalho havia se tornado a mediação da produção de riqueza. Na era da grande indústria, em que o capital, como formação ideal, encontrara a adequação mais que perfeita para a sua realização como forma social e como forma abstrata, a riqueza, fundamentalmente, pressupunha o trabalho e, dito de forma mais afinada, como a riqueza da não-liberdade.

Marx expõe as contradições internas da lógica do próprio capital, nos *Grundrisse*,

o capital limita – por meio de restrição artificial, como os ingleses o expressam – o trabalho e a criação de valor, e o faz, na verdade, pela mesma razão porque e à medida que põe trabalho excedente e valor excedente. Portanto, de acordo com sua natureza, o capital põe um obstáculo para o trabalho e a criação de valor que está em contradição com sua tendência de expandi-los contínua e ilimitadamente. E uma vez que tanto põe um *obstáculo* que lhe é específico quanto, por outro lado, avança para além de todo obstáculo, o capital é a contradição viva. (MARX, 2011, p. 558)

A contradição do capital não pode ser solucionada, não pode prescindir da exploração do tempo excedente de trabalho, ao mesmo tempo em que o valor obriga os produtores a expulsarem os trabalhadores, por meio das forças de produção que ampliam sua capacidade científica. Marx observa essa realidade no processo produtivo ainda quando historicamente a indústria se desenvolvia no interior da segunda revolução industrial, segue a linha da lógica da dialética hegeliana, cuja substância do movimento da contradição do real é a negação da negação. O capital nega a sua própria lógica, mas durante determinado período, segundo o qual Marx não tinha possibilidades empíricas para definir seus limites históricos, quando chega a terceira revolução, a grande-indústria deixa de ser a forma adequada do capital.

Se a grande indústria aparece como a negação do processo de trabalho, a pós-grande indústria é a segunda negação do processo de trabalho, e na realidade a negação da negação. Mas se a grande indústria representa a posição material (adequada) do capital no processo produtivo, poder-se-ia dizer também que a pós-grande indústria representa a segunda posição material (...) Assim, a pós-grande indústria é ao mesmo tempo a segunda negação do trabalho como princípio do processo produtivo, e a segunda posição do capital no processo material de produção. (FAUSTO, 1989, p. 49)

O capital está à procura de sua adequação, uma vez que a adequação perfeita ocorreu na segunda revolução industrial, agora, o sistema financeiro é o sintoma doentio de um processo de descolamento da lógica estrutural do conteúdo do capital.

O homem não é mais sujeito do processo de produção, ou antes, a segunda negação faz com que se rompa a estrutura do processo de produção como processo de trabalho. O homem é de certo modo “posto para fora”, liberado (*freigesetzt*) do processo, mas é assim mesmo que ele passa a dominar o processo. (FAUSTO, 1989, p. 52)

Como afirma Ruy Fausto acima, o “homem não é mais sujeito do processo de produção”. A consequência dessa condição é a total alienação dos trabalhadores sobre o que é produzido, dado o desenvolvimento das forças de produção, não apenas os trabalhadores, mas toda a humanidade não tem o poder de tocar naquilo que é produzido à revelia de sua própria vontade social ou política. O distanciamento da materialização da produção gera um conflito de natureza monstruosa, uma vez que não há condições de interferir nos destinos dos processos de produção, que se deslocam graças à inteligência científica posta a serviço como a Inteligência Artificial, que arranca das mãos humanas a possibilidade de interferir nos processos.

A riqueza não é mais produzida pelo trabalho, apesar de que a massa de trabalhadores não diminui em sentido oposto aos avanços da indústria e seu progresso tecnológico. Daí o fato de que o trabalho se torna precário ao extremo porque, contrariamente do que muitos ainda podem supor, quanto mais o setor de serviços emprega, quanto menos os setores da indústria e agricultura empregam, mais a sociedade, como um todo, empobrece, do ponto de vista das condições de geração de riqueza como ainda a entendemos.

Se, na grande indústria, tínhamos uma posição da forma na matéria através de uma organização material adequada, temos agora uma espécie de *posição na matéria da forma enquanto forma*. É a forma enquanto tal – mas, atenção, a forma *material*, a ciência, não a forma formal, o capital – que éposta na matéria. A ciência se objetiva *enquanto* ciência na matéria. Surge assim uma espécie de *ciência objetivada* na maquinaria da pós-grande indústria. (FAUSTO, 1989, p. 57)

O que Marx trata como a grande indústria e, por conseguinte, como a pós-grande-indústria, é, a expressão do processo das condições efetivas da substituição do trabalho vivo pelo capital fixo e em especial pelo trabalho morto, dado pela ciência – forma material condicionante dos processos produtivos objetivos e materiais. A pós-grande-indústria é a conjugação das forças de produção que impuseram, pela necessária ordem da lei do valor, a terceira revolução industrial que fez desmoronar as estruturas sociais organizadas em torno das condições gerais de produção da grande-indústria.

Para o capital em geral, ainda a sua forma está condicionada ao seu conteúdo. Forma que se expande para manter o conteúdo numa formalidade que não mais o sustenta. O capital encontra, então, a sua antítese, a sua negação em si mesmo, afinal, historicamente, se encontra consigo mesmo, o seu total negativo, que não apenas nega a si mesmo, como abre o caminho para a sua destruição. Sem que os agentes o percebam, o sistema se inverte, encontra o seu inverso, a riqueza abstrata se torna a realidade real enquanto a riqueza material deixa de compor a consciência dos indivíduos, há como uma sujeição absoluta a uma metafísica que tem um suposto lastro num sistema cuja riqueza de fato não existe, é uma ficção, uma mentira, porque não está com os pés no chão.

Por outro lado, o aumento gigantesco, em escala geométrica e não aritmética,

mostra que o sistema está totalmente à deriva, precisa aumentar cada vez mais os graus de refinanciamento das estruturas financeiras e para corroborar essa situação, as maiores corporações controlam toda a rede de produção, circulação e consumo, em contato direto com grupos financeiros que atuam em conjunto para controlar os preços e regular os fluxos de produção e do mercado de trocas em geral, ou, o mercado das mercadorias, tanto quanto a força de trabalho.

Também aumentam as dívidas privadas, numa proporção de 3 para 1 em relação às dívidas somadas dos estados-nacionais. O endividamento sucessivo pode ser observado nos dados apresentados em caráter simultâneo. Nenhuma dívida é estancada ou retrocede, ao contrário, todos os níveis de endividamento permanecem em estado de crescimento contínuo, como um moto perpétuo que age por si mesmo, sem nenhum controle efetivo, seja por parte dos estados-nacionais, seja por parte dos trabalhadores ou de organizações e movimentos sociais.

Mas não deixa de haver uma apropriação do tempo excedente de trabalho. Este não mais pode ser aplicado na forma tradicional da exploração na grande indústria. Agora, o próprio fato de haver uma quantidade enorme de trabalhadores no mundo dos serviços e comércio, mostra que o capital age de outra forma, está em busca de uma nova adequação que é a exploração do tempo livre, mãos-valor social, não como tempo de ociosidade, mas, sobretudo, como a consequência do incremento do capital fixo.

A riqueza abstrata atinge níveis nunca antes na história do capital. Ao que tudo indica, poderá haver não apenas uma crise, como uma espécie de crise que faça derreter o dinheiro que não existe, como pode também derreter a diferença entre o produzido e o pago. Seria então necessário aumentar o capital variável, a fim de que houve possibilidade de aumentar as margens, não somente de lucro, mas as margens de valor e de mais-valor.

No ritmo em que a economia mundial avança e a iminência de uma quebra generalizada que, em termos concretos, será, ao menos, 20 vezes maior que a de 2008, considerando um intervalo de 10 a 11 anos, será impossível aumentar o capital variável a ponto de reverter esse processo e lastrear o capital de volta a um leito mais confiável. Para aumentar o capital variável, seria então necessário um esforço global para introduzir além do número que tem se mantido relativamente constante de empregados, ao menos um ou dois bilhões de trabalhadores, num ritmo alucinado e improvável de acontecer.

Restam para o capital, poucas alternativas. Uma delas poderia ser o controle efetivo das commodities, as mercadorias e as matérias-primas que são a base de toda a produção de mercadorias. Esse controle poderia, se houver também um esforço concatenado, baixar os custos e os preços globais dessas matérias-primas a fim de fazer baixar o capital fixo. Contudo, para que o sistema encontre mecanismos para baratear as commodities, a fim de reduzir o capital fixo, seriam necessários esforços no sentido contrário, para aumentar a eficiência do próprio capital fixo, ou seja, a produção de commodities deverá seguir a mesma lógica das formas de produção em escala global. Ou, em outras palavras, é

possível que o capital fosse levado a mais uma armadilha.

Diminuir o capital fixo seria, por outro lado, uma possibilidade de atacar o capital variável. Mas caímos no esmo círculo vicioso, pois para diminuir o custo do capital fixo, seria necessária mais eficiência, concentração de conhecimento científico a fim de garantir o barateamento do capital fixo, o que não redunda em garantias para o aumento do valor e do mais-valor por meio da exploração do capital variável.

De uma forma ou de outra, o capital se depara com a cristalização do trabalho científico. Mesmo que as grandes corporações garantam o domínio completo das mercadorias de base e das matérias-primas de base, elas têm de garantir que as empresas que estão sob seu domínio, estejam aptas a concorrerem no universo concorrencial global. Se houver, em contrapartida, uma tendência a um monopólio, não haverá condições mais de exercer o capitalismo como sistema social do capital.

É por isso que, de modo esquizofrênico e paranoico, o sistema social do capital procura encontrar brechas por todos os lados, fazendo com que o tempo e o espaço do tempo coincidam, convirjam, a fim de que todos possam ser explorados no seu tempo livre. Quanto ao tempo livre, refiro-me ao tempo da não-produção concreta, real, o tempo da produção material que agora se torna produção imaterial. O tempo é o tempo total da vida dos seres humanos, só assim podemos imaginar que o capital esteja desesperado em encontrar uma nova forma de exploração, mas que permanece atada ao tempo. O capital coloca os 7,7 bilhões de seres humanos a trabalharem numa fábrica social.

O capital não consegue se desvincilar de sua concepção original, não consegue se desprender do tempo do trabalho, preciso transformar o imaginário, o abstrato, o tempo fora da produção, em tempo real abstrato, ou seja, uma forma de arrancar o impossível. Nessas pretensas condições, o capital avança sobre a humanidade como um todo, mas continua a produzir mercadorias e a rumar para a sua total impossibilidade, tanto histórica quanto lógica. As duas esferas parecem caminhar, por algum tempo, paralelas e até, em certo sentido, como que, autônomas, mas eis que agora, história e lógica se aproximam e quando de fato se tocarem, ambas cobrarão, uma da outra, a sua própria contradição e a impossibilidade de realizarem-se como formas adequadas ao próprio sistema.

Se o tempo do não-trabalho pode ser considerado substância da riqueza, então, o sujeito social agora não é tão-somente o trabalhador, somos todos nós. A classe trabalhadora continua a existir, continua a ser explorada pelo capital que não consegue mais arrancar dessa massa as condições reais para a geração do valor, sua rentabilidade está prestes a se tornar um deserto global.

A emergência do homem no processo material como vigia da máquina e não mais vigia da máquina indica o fim da subordinação do trabalho ao capital. (...) na primeira fase, a mau fatura, a subordinação é apenas formal, ela não existe no interior do processo material de produção, senão na relação para com uma subjetividade global (que, sem dúvida, nega à sua maneira

a individualidade, ela mesma reduzida a parte). Na segunda fase, a grande indústria, onde ocorre a primeira posição adequada da forma na matéria, se tem a subsunção real, isto é, formal e material. Com a pós-grande-indústria desaparece a subordinação material, e é nesse sentido e só nesse sentido que se retoma a primeira situação. Na realidade, se tem uma negação da negação. Se a subordinação material desaparece é porque o processo de trabalho perdeu plenamente o seu caráter de processo de trabalho. O processo de produção tem um caráter muito próximo ao de um processo de produção da ciência. (FAUSTO, 1989, p. 60)

Isto quer dizer que até certo ponto do processo produtivo material concreto, o trabalhador representava a subordinação formal e material da formação do capital como riqueza material e abstrata. Subordinação material que significa subsunção, isto é, o capital havia atingido a sua perfeição como conteúdo e como forma social, histórica e lógica, havia se transformado em uma tautologia social. O capital atingiu uma nova forma, mas isso não quer dizer que se tornou algo diferente de si mesmo, apenas exige formalmente novas adaptações ou adequações. Ocorre que tais não se verificam a contento, por isso, uma explosão ou podemos dizer, uma implosão da consciência quanto ao próprio trabalho, quanto ao estar empregado, quanto à exploração, quanto à consciência de classe.

Não há saída para o capital, não podemos transitar no interior de um sistema que chegou ao seu fim, mesmo que ainda haja bilhões que trabalhem em troca de um salário que não representa mais a real condição de sua natureza. Mesmo que haja a tentativa hercúlea de aumentar a base de exploração sobre os trabalhadores e sobre os seres humanos que são capturados pela nova forma, seu mecanismo lógico está entrando em rota de colisão com sua própria forma social global.

Não há mais estados-nacionais que sustentem essa condição, mesmo que se movam para a guerra, mesmo que se movam em direção à matança generalizada, mesmo que o fascismo se torne uma regra de controle social, mesmo até que a repressão aumente a níveis inimagináveis, mesmo que obriguem a humanidade a trabalhar 24 horas por 7 dias da semana, a base do capital parece não mais existir, como subordinação formal. O capital fixo é o exemplo disso. Concentração de poder expressa por meio da concentração de conhecimento, é a expressão desse desvario completo em nossa história.

Ao ruir o sistema financeiro, ruirão as forças que o sustentam. Mesmo que Rússia e China procurem cercar a economia dos EUA, mesmo que seus negócios sejam realizados em suas próprias moedas, mesmo que o cerco à dívida dos EUA seja uma bomba relógio, nem mesmo a crescente economia chinesa será capaz de ampliar a base de valor global. Assim, a riqueza não pode ser medida pelo tempo de trabalho. O novo ser humano que pretensamente surge dessa confusão, um sujeito social que caminha à deriva, numa nau que está afundando, mas este sujeito parece não se dar conta de que não há saída, mesmo que ele pule da nau, o oceano que o engolirá não o salvará, pois não há terra à vista, será afogado. O capital é agora esse oceano que sem forma e a nau é apenas um elemento

contingente. Os discursos, as narrativas, os movimentos sociais, os partidos políticos, os próprios políticos, os gurus, as viúvas, os satanistas, os sacerdotes de toda ordem, os militares de plantão, os meios virtuais, todos estão juntos, escondidos em suas gavetas ou em seus aposentos. Trata-se de uma forma social que coloca a humanidade em risco total, cegamente ainda tenta nutrir sua contradição sem qualquer possibilidade de solução.

O momento do impasse

Há um dilema para a burguesia mundial. Na prática, os estados-nacionais foram transformados em ficção para as massas trabalhadoras. O sistema financeiro e as corporações controlam todo o processo de produção, fluxos, circulação, preços, controlam fundamentalmente as empresas e o dinheiro global. Ao chegar a este ponto, fatalmente controlam os estados-nacionais e os manipulam a manutenção do controle dos trabalhadores no interior das fronteiras nacionais. Não há mais fronteiras para o sistema mundial do capital. À medida que as estruturas de produção e a crise do capital advindas das estupendas mudanças nos processos de produção, forçam a uma crise geopolítica em que as fronteiras passam a ser um problema a ser administrado em escala global. De fato, as fronteiras só existem para os trabalhadores, mas à medida que as relações de produção ficam reféns da globalização da economia e a massa de trabalhadores se torna não-rentável, manter os estados-nacionais será um dilema a ser enfrentado.

Como salientou Guy Debord, em seu livro *Comentários à sociedade do espetáculo*,

A sociedade modernizada até ao estádio do espetacular integrado caracteriza-se pelo efeito combinado de cinco traços principais, que são: a renovação tecnológica incessante; a fusão econômico-estatal; o segredo generalizado; o falso sem réplica; um presente perpétuo. (DEBORD, 2003, p. 15)

Ressalta-se a fusão total entre o econômico e o estatal. As burguesias, ávidas por manterem o funcionamento do sistema do capital, avançam sem piedade sobre os estados-nacionais, queimam todas as mediações, eliminam os intermediários institucionais, humilham e ridicularizam a política, os partidos, controlam financeiramente o poder estatal, determinam as funções tecnocráticas da economia e impõem os seus gestores – estatais e privados.

Eliminar as fronteiras é, por conseguinte, destruir os estados-nacionais, destruí-los, seria eliminar todas as fronteiras. Traz à tona um dos problemas centrais da estrutura de exploração da força de trabalho que ainda concentra o controle jurídico e territorial sobre os trabalhadores. Trata-se de uma fronteira histórica sem precedentes, a burguesia se encontra à beira de um desfiladeiro, um processo histórico que aponta para o fim trágico de um sistema social que não alcançou ainda 300 anos. A América Latina se encontra em franca desestabilização, assim como as crises que os estados-nacionais da Europa ocidental têm enfrentado. Estados como Rússia e China demonstram que suas fronteiras e marcos regulatórios concentram poder necessário para garantir a superprodução. A China

expande seu capital para além das fronteiras territoriais e investe pesadamente em várias partes do mundo – África, Oriente Médio, Europa, América Latina e EUA.

O neoliberalismo chega ao fim, mas ao tentar queimar todas as mediações que foram constituídas ao longo das décadas após a II Grande Guerra, as instituições liberais sorveram e absorveram os impactos dos conflitos internos ao processo de produção e das relações de exploração. A política, a democracia liberal e seus instrumentos legais, o ordenamento jurídico etc., foram planejados e adaptados para conter as forças destruidoras do capital e aquelas que pareciam, a um primeiro momento, externas e estranhas ao liberalismo, cuja face mais adequada era, num primeiro momento, o esteio liberal das individualidades e, em seguida, o neoliberalismo destrói esse cabedal a fim de que possam governar diretamente, sob o pretexto da tomada nas mãos das condições gerais de produção para aumentar a eficiência do sistema produtor de mercadorias.

A luta pelo domínio e controle dos recursos assim como a necessidade de extrair mais valor da força de trabalho, em escala mundial, não parecem ser capazes de estabelecer o equilíbrio da recomposição do capital para uma nova etapa de ganhos e controle político. Observa-se, em contrapartida, o fato de que as escolhas políticas, as estratégias estipuladas pela burguesia e seus gestores, fracassam em poucos anos de sua implantação. As escolhas das burguesias locais e mundiais tendem a um fracasso em seus resultados concretos, tanto para os trabalhadores quanto para a economia capitalista.

Com a perspectiva do fim, o capital procura adequar-se em duas esferas. A primeira, a forma que lhe dá continuidade no seu estrito campo de funcionamento – a produção de valor; a segunda, consequência da primeira, é a busca pela forma social adequada que implica, em seu interior, a forma política estatal necessária para controlar o trabalho em uma nova etapa. Mas, os resultados são os mais terríveis, pois a forma social é a que mais sofre os efeitos da destruição do sistema de produção do capital – todas as instâncias da sociedade mergulham na aventura desastrosa, uma vez que estamos a viver o fim de um período histórico que alcançou o planeta rapidamente e o coloca em risco iminente.

REFERÊNCIAS

DARDOT, Pierre, LAVEL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar. São Paulo Boitempo, 2016. (Estado de Sítio)

DEBORD, Guy (b). Comentários sobre A sociedade do espetáculo. In **A sociedade do espetáculo e outros textos de Guy Debord**, www.terravista.pt/lhadomel/1540, 2003, disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/comentariosse.pdf>, acesso em 15/01/2018.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo: Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FAUSTO. Ruy. A “pós-grande indústria” nos *Grundrisse* (e para além deles). **Lua Nova**, São Paulo, Novembro, 1989, N°. 19, pp. 47-67.

FORTUNE GLOBAL 500 (2017): <http://fortune.com/global500/list/> (downloaded 26 July 2018) in **CIA World Factbook (2017)**: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2056.html> (downloaded 26 July 2018).

HOWMUCH – Understanding Money. **Is Cryptocurrency ‘The Mother of all Bubbles?’** This Visualization Puts Things in Perspective. <https://howmuch.net/articles/visualizing-the-biggest-economic-bubbles>, 24 de julho de 2018.

OIT. Labour market projections -- ILO modelled estimates, May 2018 http://www.ilo.org/ilostat/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page3.jspx?MBI_ID=27, Downloaded from ILOSTAT. Last update on 03DEC18.

OIT. **Labour market projections - ILO modelled estimates**, may 2018 http://www.ilo.org/ilostat/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page3.jspx?MBI_ID=27, Downloaded from ILOSTAT. Last update on 03DEC18.

CAPÍTULO 11

PRÊT-À-PORTER: UMA ESTÉTICA DA VIDA CONTEMPORÂNEA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Gabriel Liberato Duarte dos Reis

UFCG

PPGCISH/UERN

Mossoró/RN

<http://lattes.cnpq.br/0351132190091535>

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

PUC/SP

UERN

(GECOM/UERN)

Mossoró/RN

<http://lattes.cnpq.br/4878147595860938>

RESUMO: Discutir e repensar essa temática da estética da vida contemporânea, torna-se pertinente por percebermos que estamos atravessados por uma grande crise que marca esse tempo presente. O modo como a questão geralmente é colocada hoje, nos distancia do que está no centro do problema: o sujeito. Nossas observações apostam no que parece configurar a verdadeira crise: a do sujeito tragado pelos novos ares da globalização, da informação, da instantaneidade, sujeito esse que é habitado pela cultura. A crise, assim, não seria necessariamente da sociedade contemporânea em seu caráter estrutural e simbólico, mas, à forma como essa sociedade tem convocado os sujeitos a se posicionar no mundo e na sua relação com o próximo. Para tal, será realizada uma revisão de literatura integrativa, buscando aproximações entre artigos levantados nos

documentos de referência. O propósito geral é reunir conhecimentos sobre o tópico, ajudando nas fundamentações do estudo. A crise, portanto, é a imagem que não entra na cena do projeto social de vida regida pelo consumo, a resposta mais evidente às demandas culturais não alcançadas, aquilo que escapa da estética da vida contemporânea prescrita no script *Prêt-à-porter* de ser.

PALAVRAS - CHAVE: Contemporaneidade. Cultura. Subjetividade. Estética. Crise.

PRÊT-À-PORTER: AESTHETICS OF CONTEMPORARY LIFE

ABSTRACT: Discussing and rethinking this theme of the aesthetics of contemporary life, becomes relevant because we realize that we are experiencing a great crisis that marks this present time. The way the question is usually asked today, distances us from what is at the center of the problem: the subject. Our observations bet on what seems to configure the real crisis: that of the subject swallowed by the new airs of globalization, of information, of instantaneity, a subject that is inhabited by culture. The crisis, therefore, would not necessarily be of contemporary society in its structural and symbolic character, but, in the way that this society has called the subjects to position themselves in the world and in their relationship with others. To this end, an integrative literature review will be carried out, looking for approximations between articles raised in the reference documents. The general purpose is to gather knowledge on the topic, helping with the study's rationale. The crisis, therefore, is the image that does not enter the scene of the

social project of life governed by consumption, the most evident response to unmet cultural demands, what escapes the aesthetics of contemporary life prescribed in the script *Prêt-à-porter* to be.

KEYWORDS: Contemporaneity. Culture. Subjectivity. Aesthetics. Crisis.

PARADOXOS DA CONTEMPORANEIDADE

Vivemos hoje uma educação na qual as famílias terceirizam o processo educativo dos filhos, preenchendo a infância em modalidades educativas que, desde cedo, tornam as crianças submetidas, geralmente a práticas de educação não formal, seja por meio de aulas de reforço, curso de idiomas, práticas de esportes, etc. Paradoxalmente, notícias na mídia escandalizam casos de jovens armados atirando em colegas durante a aula. Na saúde, novas doenças e transtornos são descobertos, ficando cada vez mais difícil estar saudável e viver sem precisar de algum tipo de tratamento de saúde. Na música, a massificação de alguns gêneros musicais em detrimento do empobrecimento das composições; simultaneamente, a ascensão dos “playlists” previamente escolhidas e caricaturadas que organizam nossas preferências musicais. No matrimônio colocamos no museu o obsoleto casamento tradicional – civil e religioso – aderimos ao “popularmente” conhecido “morando junto” ou, se juntar. O formato muda, todavia, o ordenamento ritualístico se dirige a outra esfera: a do consumo. Não pode faltar à viagem ou certa rotina ideal, a lista inclui: mobília do lar, academia, lugares (restaurantes, viagens), lazer, entre outros – já estão pré-definidos e pode ser encontrado nas lojas e agências – isso se sobreviver ao sexto mês e/ou o casal não for residir na casa dos genitores. No trabalho o percurso é simples: seja bem sucedido. Para isso, não importa a afinidade e o desejo com o que se propõe a fazer, se não conseguir a culpa é “sua”. Para esses casos, talvez um psicólogo ou psiquiatra resolva. No mundo digital o show do eu toma conta das redes sociais; pessoas cada vez mais conectadas e ligadas, mas sem que isso possibilite o contato face a face... De repente, para a surpresa de alguns, uma medida judicial suspende o *Whatsapp* por algumas horas e o caos se instaura: familiares são obrigados a se olharam e conversarem num almoço de rotina. Poderíamos escrever vários causos ilustrando o novo mundo.

Esse contexto tido como pós-moderno, é analisado aqui como atravessado por uma crise de mal-estar contemporâneo, própria desse mundo vitrine. O assunto não é novidade – de Zigmunt Bauman a Augusto Cury – muitos autores já discutiram sobre essa realidade, suas nuances e particularidades. Isso nos leva a questionar: será que não estamos diante de um falso problema? Não por arrogância ou pernósticidade, mas parece que o modo como a questão geralmente é colocada, nos distancia do que está no centro do problema: o sujeito.

Não é nosso objetivo fazer uma arqueologia do conceito de contemporâneo, mas evidenciar que alguns autores que já colaboraram na teorização do tema, sendo eles:

Jean-François Lyotard, Christopher Lasch, Marc Auge, Manuel Castells, Giorgio Agamben, Félix Guattari, Michel Foucault, Max Weber, Jürgen Habermas, Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky, *Slavoj Žižek*, dentre outros.

Nossas observações apostam no que parece configurar a verdadeira crise: a do sujeito tragado pelos novos ares da globalização, da informação, da instantaneidade, sujeito esse que é habitado pela cultura, ou seja, a crise não seria necessariamente da sociedade contemporânea em seu caráter estrutural e simbólico, mas, à forma como essa sociedade tem convocado os sujeitos a se posicionar no mundo e na sua relação com o outro. O desafio do viver-juntos como diria Bauman.

Antes de tudo, é preciso destacar que a compreensão de sujeito e subjetivação evoca uma dimensão constitutiva do ser humano como um efeito de uma estrutura social, metaforicamente falando, sua gestação ontológica é determinada pela placenta cultural.

"A cultura constitui a herança social do ser humano: as culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específico. Por isso, as culturas podem mostrar-se incompreensíveis ao olhar das outras culturas, incompreensíveis umas para as outras." (MORIN, 2002, p. 64).

Para compreender esse sujeito, lança-se mão em pensar o discurso capitalista como principal balizador das respectivas transformações, de modo que as relações humanas e laço social são orientados pelo consumismo.

O estatuto de discursos econômicos não é apenas um saber sobre a troca de produção de riquezas, anterior a isso: é uma prática disciplinar, uma moral de modelos pedagógicos de como se deve agir, como desejar, sendo, portanto, sistemas normativos de produção de condutas e gestão social de subjetividades.

O mundo da moda, da aparência e da estética, construído pelas imagens voltadas ao consumismo, pode nos ajudar a pensar melhor nisso, esse mundo no qual tudo está pronto para todos consumirem a qualquer hora.

Prêt-à-porter

O surgimento do *Prêt-à-porter* não é gratuito. Da simplicidade das costureiras aos refinados "maisons", até o início do século XX, as roupas em geral eram feitas artesanalmente, peça a peça era confeccionada sob encomenda, eram produções exclusivas e feita para uma única pessoa. Era única não porque as costureiras ou alfaiates não conseguiam produzir roupas similares e em grandes quantidades, mas, principalmente, porque não passava pela dialética da oferta e da procura uma lógica de consumo em massa de um produto idêntico. Não é o objetivo, aqui, aprofundarmos nos estudos dos pormenores do mundo da moda, contudo, nosso esforço é tentar demonstrar e aproximar a relevância das rupturas e consequências causadas pelo pioneirismo revolucionário desse novo conceito.

A expressão de origem francesa significa "pronto para vestir". Implica na criação e produção de roupas em escala industrial – em detrimento da alta costura. Em linhas

gerais, é isso que nos indica Gabardo (2012), após sucessivas crises dos primeiros anos do século XX e culminando com a segunda guerra mundial, quando a Europa se recuperava estruturalmente e muitas cidades eram reerguidas dos escombros, a escassez de dinheiro ocasionou algumas restrições econômicas e o momento vivido não era apropriado para extravagâncias; logo, o movimento nas *maisons* enfraqueceu (GABARDO, 2012). Nesse sentido, o *Prêt-à-porter* chega inicialmente como uma alternativa encontrada pelos renomados estilistas para sobreviver financeiramente às circunstâncias da época.

O movimento iniciado pelo *Prêt-à-porter* possibilita a massificação do desejo na medida em que organiza o padrão de consumo e representa o inicio de certa normatividade estética. Instaura-se a compulsão por um novo jeito de vestir-se, que atravessado por um ideal de imagem de si transforma a relação das pessoas com seu objeto de consumo e, fundamentalmente, com seu próprio desejo.

Outro atributo relevante seria no que concerne a “assinatura”, a marca. Não é somente a roupa que está cobrindo o corpo por meio de um tecido, mas, simbolicamente, o que representa para o sujeito poder usar/consumir determinada vestimenta (marca) em dado contexto cultural, ou seja, vestir-se de um tecido social. Eis que surgia às coleções/tendências: peças de roupas idênticas e com tamanhos fixos. Isso constrói certo tipo de sujeito no mercado e na cultura, um sujeito expropriado de suas próprias características e marcado pela identificação coletiva em torno de uma mesma estética de vida, na qual a imagem assume um papel fundamental na sua relação com o outro.

A condição humana

O humano, esse ser dotado de memória e consciência, só se torna possível a partir da cultura. O sopro de vida é a cultura, ela precede a existência e possibilita a produção simbólica do homem, assim, como ressaltou Morin, nota-se que o *homo sapiens* só se realiza plenamente na e pela cultura (2002). É possível aproximar a interdependência da vida ao carbono com o ser humano e a cultura, onde percebemos a determinação do elemento cultural na construção de toda uma rede de sentidos que permeia e possibilita a existência humana. Segundo Morin:

“A cultura é, repitamos, constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. A cultura acumula o que é conservado, transmitido, aprendido e comporta vários princípios de aquisição e programas de ação. O primeiro capital humano é a cultura. O ser humano, sem ela, seria um primata do mais baixo escalão.” (MORIN, 2002, p. 35).

A cultura não é algo que existe simplesmente em sua concretude material/física para prover as necessidades fisiológicas. Fundamentalmente, ela é matéria prima (linguagem) que permite que ocorra a constituição da subjetividade. Nela contém a substância que

possibilita a fabricação do homem. Por meio dela, desde bebê somos impregnados pelo mundo dos sentidos e, assim, recebemos a herança geracional que vai nos enfeitiçar por toda a vida: a palavra. Aqui o termo “sentidos” extrapola a fronteira somática e corpórea do sistema sensorial.

O animal homem utiliza a palavra para se encontrar em suas trocas e experiências com o meio, usando a imagem como representação que pode fundir-se e ligar-se no mundo do outro, criando, deste modo, o mundo compartilhado e o sentimento de existência. Segundo Todorov (1996, p. 78): “A linguagem é por si só social, visto que provem de outros homens que nos antecederam, e sua aquisição consagra a entrada definitiva e irreversível da criança na existência.”.

Nas palavras de Cyrilnik (2006) esse seria o encantamento com o mundo: o humano tem condições de historicizar aquilo que experiencia nas suas vivências, fazendo da sua vida uma cadeia articulada de sentidos que se entrelaçam e formam o que conhecemos por consciência, ou seja, a cultura é solo onde a “coisa humana” será cultivada.

Nesse sentido, a civilidade resolve o estar (só) no universo – a solidão, e, por conseguinte, cria uma estrutura sociocultural que através da linguagem dá sentido ao universo e a si próprio. Porém, a vida em sociedade traria consigo a construção de um sistema de regulamentações e disposições que determinaria as condições para esse homem viver coletivamente. Sua constituição se dá com sentimentos ambivalentes, pois se encontra no outro sua fonte de satisfação e que confere sentido à sua vida, bem como, fonte de desconforto e desprazer, comprometendo sua liberdade em diversos espectros, de modo que até seus desejos e necessidades mais íntimas, são privados por algum tipo imposição cultural.

Assim pensava Freud sobre a condição humana, desamparada por natureza e refém da chaga ontológica cultural. Em suas reflexões sobre a cultura, Freud (1996) crava como causa do mal-estar no mundo os conflitos entre o que o sujeito deseja e o que a cultura lhe exige. Para sobreviver em harmonia, à civilização consegue colocar dentro do próprio indivíduo um agente (superego) que possa controlar ele mesmo, dominando este perigoso impulso a transgressão, causando assim, o sentimento de culpa. O sujeito freudiano aparece atravessado pela moral civilizatória, o mal-estar é entendido como angústia, consequência da renúncia pulsional imposta pela exigência cívica que impede a vivência de alguns sentimentos de prazer, estabelecendo regras para a relação do sujeito com os outros e com seu próprio desejo.

Se numa ponta temos o projeto de felicidade, do outro, temos as restrições para sua plena realização. Esse paradoxo da cultura foi percebido por Freud em *O mal-estar na civilização* (1996). Sempre buscamos a felicidade, mesmo que seja por um precioso instante capaz de afastar-nos das perturbações da vida; entretanto, observamos que o esboço de felicidade, tal como imposto por nossa regulação psíquica, sob o comando do princípio do prazer, está fadada ao fracasso, pois todas as normas do universo lhe são

opostas. Freud aponta três principais fontes de sofrimento que acometem o sujeito e que impossibilitam a felicidade: o próprio corpo, o mundo externo (forças da natureza) e o relacionamento com seu semelhante (cultura), sendo o último, a mais penosa das três anteriormente citadas.

A condição humana é marcada, assim, por ambiguidades e paradoxos. Com a fábula do porco-espinho, da qual falava Arthur Schopenhauer (*apud Freud*, 2011, p.56), Freud nos mostra isto:

"Num dia frio de inverno, um grupo de porcos-espinhos se aconchegou bastante, para se esquentarem mutuamente e não morrerem de frio. Contudo, logo sentiram os espinhos uns dos outros, o que os fez novamente se afastarem. E quando a necessidade de aquecimento os aproximava de novo, repetia-se o segundo mal, de modo que eram impelidos de um sofrimento para o outro, até acharem uma distância média que lhes permitisse suportar o fato da melhor maneira."

Para Freud,

"As provas da psicanálise demonstram que quase toda relação emocional íntima entre duas pessoas que perdura por certo tempo - casamento, amizade, as relações entre pais e filhos - contém um sedimento de sentimentos de aversão e hostilidade, o qual só escapa à percepção em consequência da repressão" (1921, p.62).

Em outras palavras, as mesmas relações que possibilitam a existência humana, são, exatamente, as mesmas que provocam sofrimentos. As relações humanas afetivas trazem, em si, os mesmos paradoxos constitutivos da cultura. Toda cultura funciona com esse paradoxo: "Uma cultura orienta, desenvolve, domestica certas virtualidades humanas, mas inibe ou proíbe outras" (Morin, 2002, p.14).

A partir das leituras de Freud, Morin e Cyrulnik, dirigimos nosso pensamento para conceber a condição humana subordinada pelas normas da cultura. Como ressaltou Cyrulnik (1999, p.7): "Todos os nossos sofrimentos vêm daí, mas seria bem pior se estivéssemos só, sem ambiente. É por isso que nos precipitamos uns em direção dos outros, seduzindo-nos mutualmente, e, depois, sofremos com essa captura desejada." .

Tudo está atravessado pelo sentido que construímos, até o significado das emoções em uma sociedade, como por exemplo, o amor. Ele é universal? Todos o sentem e o compreendem da mesma forma? Evidentemente que não, basta perguntar aos adeptos do recente amor livre e/ou poliamor. Percebemos, com isso, que a experiência humana é marcada pelo sentido. Aquilo que construímos nas narrativas e das narrativas culturais e traduzidos pela racionalidade, encontra sua gramática na cultura. Se compreendermos tais pressupostos em sua radicalidade, perceberemos que a representação que uma expressão comporta, pode não estar em sintonia ao que o corpo está sentindo ou compartilhando, mas sim, ao que é esperado pela sociedade em determinada circunstância. Nesse sentido, Le Breton estabelece relações entre a afetividade e o vínculo social. Para ele: "a existência

é um fio contínuo de sentimentos mais ou menos difusos, os quais podem mudar e contradizer-se com o passar do tempo e de acordo com as circunstâncias (LE BRETON, 2009, p.111).". Segundo o mesmo:

"O sentimento manifesta uma combinação de sensações corporais, de gestos e significados culturais apreendidos por intermédio das relações sociais. A emoção é a própria propagação de um acontecimento passado, presente ou vindouro, real ou imaginário, na relação do indivíduo com o mundo." (LE BRETON, 2009, p.113).

A cultura - enquanto linguagem – demarca a superfície constitutiva da subjetividade, oferecendo condições para que cada pessoa construa sua identidade. Esse processo ocorre por meio da alienação das imagens presentes no campo social. Seguindo Bauman, as possíveis respostas para às perguntas, "Quem sou eu?", "Qual é meu lugar no mundo?", "Por que estou aqui?", precisam ser criadas, tal como são criadas as obras de arte (2009). É justamente no horizonte da invenção e da criação que o sujeito constrói uma história para sua vida. Mas, para o sujeito contemporâneo, a história já está escrita e contada, o saber já está pronto e revelado, restando apenas à escolha da reprodução desses saberes. Ou seja, aderindo e seguindo *scripts* existenciais inseridos no modo *Prêt-à-Porter* de ser.

Século XXI

As grandes multidões, a produção industrial em grande escala e o consumo exagerado é característico daquilo que Edgar Morin chama de cultura de massa. Ou seja: "... a cultura de massa.... constitui um corpo de símbolos, mitos e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária, um sistema de projeções e de identificações específicas" (MORIN 2002, p.15). Para ele, presenciamos no século XXI uma outra colonização e uma outra industrialização. A colonização é aquela que deixa de ocorrer na superfície física dos territórios, passando à superfície íntima do pensamento, do ser, penetrando na grande reserva que é a alma humana. "A alma é a nova África..." como ele mesmo diz (MORIN, 2002, p. 13). A outra industrialização é aquela que passa a ocorrer no espírito, que penetra no domínio interior do homem e ai derrama suas mercadorias para serem consumidas como desejos, sonhos, ideias, valores, reconhecimentos etc. A exploração e expansão desse mercado acontece estimulando, produzindo, multiplicando e desenvolvendo cada vez mais o modo *Prêt-à-porter* que atua sobre os corpos e as subjetividades humanas contemporâneas. Com isso, percebemos a produção e o consumo de uma vida planejada, fabricada e comercializada em grande escala, logo, não estimula a existência da alteridade, do outro, da diferença. Nas palavras de Morin acontece, assim, uma homogeneização da produção que se prolonga em homogeneização do consumo que tende a atenuar as barreiras entre idades (2002, p.39).

Somos levados a pensar que este século nos coloca no centro de nossas próprias interrogações, pois estamos diante de novos modos de ser, sentir e se colocar diante dos

outros. –

Alguém poderia questionar que “não se faz mais homens como antigamente”, ou que “as mulheres não são como em outrora”, ou que “não trabalhamos mais como nossos pais”, quiçá, transamos como nossos avós. Tudo está diferente, das gerações coca-cola, geração y ou z, até mesmo a recente geração “nutela” e a “raiz”. Está sendo experienciado modificações em todas as esferas da vida: no social, na saúde, na educação, na política, na economia, no trabalho, nas ciências, nos relacionamentos, na religião e nos afetos humanos, sobretudo, nesse mundo líquido do qual fala Bauman. Essa vida mercantilizada está a todo vapor e produz, simultaneamente, inquietações, desejos e profundas transformações socioculturais e subjetivas.

Como uma das testemunhas do século XX, Walter Benjamin apresenta-nos sua leitura acerca das causas do mal-estar na modernidade, proporcionado, sobretudo, pela intensificação do capitalismo, pela industrialização de grandes centros urbanos e metrópoles. Benjamin revela que a apreensão da temporalidade moderna está intrinsecamente ligada ao processo de produção capitalista, representado pela fragmentação inerente ao tempo da produção e do caráter obsoletescente e fetichista da mercadoria, novidade sempre em vias de tornar-se lixo (BENJAMIN, 1994). Nessa sociedade da produção e da descartabilidade das coisas, o luxo rapidamente se transforma em lixo.

As instituições e organizações estão cada vez mais sendo esvaziadas de valores e significados. O saber, o poder, o trabalho, o exército, a família, a Igreja, já não estão em funcionamento como princípios norteadores de ações e condutas éticas do sujeito no mundo. Assim, faz sentido, como Benjamim, nos questionar: como, então, elaborar narrativamente os sentidos da vida em nossos tempos, que não se estruturam em torno de referenciais anteriormente consolidados e que demarcavam uma unidade cultural?

Vitrine da vida contemporânea

Como falamos até aqui, é essa cultura que estimula e produz o estilo de vida *Prêt-à-porter*, algo que ocorre na tentativa de significar a vida como saída para os impasses do sujeito. Por força de contingenciamentos ou não, o que os estilistas conseguiram inventar representou algo de ordem muito mais ampla, provocando, ao mesmo tempo, um corte cirúrgico na dinâmica social mercadológica, como também, criou um dispositivo que personifica um antídoto no horizonte de crise. Percebe-se a intersecção entre a oferta e a procura e, como isso, gere nossos hábitos, nossas escolhas e legisla nosso ideal estético. A alta costura não permite a confecção de réplicas, cada peça existe em sua unicidade – por isso o preço elevado e a supervalorização. Isso, de cara, restringiria o público. Mas com a democratização *Prêt-à-porter*, as roupas de etiqueta (com a rubrica do estilista famoso) estão ao alcance de todos, basta fazer um esforço aqui, uma economia ali, e, finalmente, é comprado um pedaço do tecido social que presumidamente garantiria uma dose de bem estar e felicidade. Nesse mal-estar generalizado da cultura contemporânea.

A crise existe num processo em busca de legitimidade que é, sempre e necessariamente, construído na dialogia com o outro. A cultura com seus interditos acusa a coisa faltante em nossas vidas, a possível causa da nossa não felicidade – claro, ela aparece implicitamente em forma de demanda. Nesse sentido, a crise cria e é criada por novos dispositivos que tentam uma saída da mesma, ou seja, oferecendo referenciais para orientação dos desejos desses sujeitos. A noção de dispositivo aqui empregado está de acordo com a concepção de Agamben, para quem o dispositivo é:

“... dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fabricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder e em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma (...)” (AGAMBEN, 2007, p. 13).

As figuras que historicamente serviam de referencialidades para a constituição do sujeito não desapareceram. Pelo contrário, elas existem (igrejas, família conservadora, instituições totais, corporativismo, etc.) e são ovacionadas pela velha guarda que viveu o auge de sua representatividade em décadas passadas. Tudo leva a crer que essas referências perderam sua capacidade de identificação, de operar simbolicamente, sobrando um ser humano nu diante do mundo e que precisa se vestir de imagens. Carentes de imagens de si, terminam se vestindo de imagens produzidas em grandes escalas pelo mercado. Assim, agarra-se em algo para escapar da avalanche de informações e possibilidades.

O sujeito contemporâneo encontra-se exposto e se expõe à imagens e propagandas, a dispositivos de sociabilidade virtuais veiculadas em *gadgets*. Percebemos isso por meio da circulação da vida em torno do consumo, associada a velocidade e ao esvaziamento da narrativa do sujeito histórico de nossa época. O mundo contemporâneo traz a “emancipação” dos padrões morais, liberta do dever, mas não sem um preço. A contrapartida humana é se acorrentar a um imperativo – “goze, seja feliz!” – e entrega a chave a um carcereiro mercenário.

Regida pelos imperativos de gozo, a vida contemporânea demanda que o sujeito goze incessantemente. Para isso, o mercado se adapta as tais exigências oferecendo condições para que ocorra. Assim, um possível componente nocivo à vida é retirado e dessubstancializado das suas propriedades vitais. Žizek descreve muito bem essa postura atual de rejeição a toda a essência “negativa” que cada realidade impõe. Para atender o imperativo cultural, são apresentados atalhos que colocam à margem o “mal” presente em uma determinada experiência, na medida em que cria-se um recurso para seguir consumindo ininterruptamente, livres de ônus, pecado e/ou culpa (2003). Vivemos em tempos de leite sem lactose, doce sem açúcar, cerveja sem álcool, cigarro sem nicotina,

carne sem gordura, café sem cafeína, sexo com o outro sem toca-lo (online). São ofertas de alternativas para passar pelos prazeres da vida sem necessariamente sofrer os extravios impostos, ou seja, uma forma de burlar as consequências do consumo.

O discurso capitalista - esse que parece ser a única narrativa possível para nosso tempo - alicerçado nas palafitas do neoliberalismo, comercializa a ilusão de um refúgio seguro e protegido contra as intempéries da crise contemporânea. O advento do neoliberalismo representa um novo estágio *ethos* do capitalismo, distinto da ética do trabalho do mundo moderno; é definido não só por novas relações do mundo do trabalho, mas por uma nova forma de socializar, de conceber a família, o trabalho, a escola, o estado, o corpo. Isso representa o advento de uma nova gramática para expressão de indivíduo, fornecendo valores para a constituição da noção de sujeito na contemporaneidade.

Ora, se tudo posso, se somos iguais e todos os horizontes me são possíveis, é claro que isso abre infinitos caminhos para conduzirmos nossas jornadas existenciais, ao passo que, o mesmo princípio liberta e paralisa. Segundo Morin (2002, p. 36): “A cultura é o que permite aprender e conhecer, mas também é o que impede de aprender e de conhecer fora dos seus imperativos e das suas normas, havendo, então, antagonismo entre o espírito autônomo e sua cultura.”. Liberdade, nesse sentido, não significa autonomia, já que o sujeito contemporâneo segue a lógica heteronômica do “pronto para vestir” – *Prêt-à-porter*. Nesse movimento, cada vez mais adentrando em um espaço impessoal que é reproduzido como de ordem pessoal.

O cerne da questão passa pela dimensão performática em ser reconhecido pelo outro em determinados modos de ser, viver e sentir. Tudo isso, induzidos pelo sistema de relacionamentos, de valores e de crenças nos quais um indivíduo se desenvolve. Segundo Morin (2002, p. 77): “Em outras palavras, é por meio do estético que se estabelece a relação de consumo imaginário.” Mas é por meio desse consumo imaginário que, retroativamente, se constrói essa estética do tempo presente a que chamamos *Prêt-à-porter*.

Inconclusões

A sociedade está se transformando e apresenta uma série de mudanças. Como apontada por Bauman em sua literatura da liquidez, o fascínio pela felicidade poderia ser traduzido em forma de imperativo cultural que, simultaneamente, ordena e autoriza o sujeito a viver a experiência de vida e da felicidade a todo custo. Pode-se nomina-las de conquistas, seja material ou simbólica, chegar lá, ser feliz – passar pela vida –, torna-se um movimento de reconhecimento do outro em relação ao que cada um conseguiu fazer com o imperativo inicial que dava largada a corrida da felicidade. Na contemporaneidade, a vida parece estar orientada pela bússola do consumo, uma obrigatoriedade para que o cidadão lute pela sua felicidade a qualquer preço, ficando esse sentimento atrelado ao poder de compra, supostamente, a forma mais acessível de conseguir.

Como na experiência da moda, percebemos que não é simplesmente uma inovação

no sentido comercial na produção e *designer* das roupas – do *bwsiness* –, mas anterior a isso, funda-se uma nova maneira de consumir, criando uma demanda por algo que até então não existia. Cria-se, assim, o consumidor e não o produto. Na verdade, a criação do consumidor se torna o grande produto para o mercado, este que tem fome e sede de consumir outros produtos. Nesse mundo de vitrines, imagens e produtos, nada está pronto que não possa ser desfeito, refeito, inovado. Inclusive os sujeitos que vivem essa cultura do *Prêt-à-porter*.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Nós, os artistas da vida**. In: A Arte da Vida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Obras escolhidas, v. 1.).

CYRULNIK, Boris. **Do sexto sentido: o homem e o encantamento do mundo**. Tradução de Ana Rabaça. Lisboa: Instituto Piaget, Bertrand Brasil, 1999.

_____. Boris. **Falar de amor a beira do abismo**. Editora Martins Fontes, 1^a. edição. São Paulo, 2006.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard. Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1930).

_____. **Psicologia de grupo e análise do ego**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Trabalho original publicado em 1921)

GABARDO, Vanessa. Prêt-à-porter. In: **Revista Clichê**. 2012. Disponível em: <<http://www.revistacliche.com.br/2012/03/pret-a-porter/>>. Acesso em: 15 de Julho de 2019

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **O método V**: a humanidade da humanidade: a identidade humana. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: neurose. 9^a Ed, 2^a reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum**: ensaio de antropologia geral. Tradução: Denise Bottmann e Eleonora Bottmann. Campinas: Papirus, 1996.

ZIZEK, Slavoj. **O hedonismo envergonhado, caderno Mais!**. Folha de São Paulo, 19 de outubro de 2003. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200303.htm>>. Acesso em: 09 de Abril de 2020.

CAPÍTULO 12

TRÊS INTENÇÕES, UM OLHAR: EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO COLETIVA DE PROJETOS DE PESQUISA DE DOUTORADO

Data de aceite: 01/10/2020

Larissa Silva Gonçalves

Universidade Federal de Roraima.
Boa Vista-RR.

<http://lattes.cnpq.br/4284730616452174>

Lúcia Maria Barbosa Lira

PPGSCA/Universidade Federal do Amazonas.
<http://lattes.cnpq/6088723996595403>

Telma de Verçosa Roessing

PPGSCA/Universidade Federal do Amazonas.
<http://lattes.cnpq/4168955591007109>

RESUMO: Inseridas no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas - UFAM e vivenciando o refinamento de nossos Projetos de Tese, propusemos, neste artigo, um exercício teórico interdisciplinar de agrupamento de nossos três projetos de pesquisa, em um eixo temático comum. Relacionados a áreas de interesses particulares de cada uma de nós, que incluem os campos de conhecimento da educação, da cultura e do direito, quando postos em conjunto, possibilitam a visão de uma pequena trama de complexidades, representada a partir da reflexão do viver e das relações sociais que o compõe. Os três projetos objetivaram pesquisar vivências de pessoas em determinado contexto amazônico, a partir da escolha de categorias de análise, tais como Estado, políticas públicas, identidade, relações

intergeracionais, desenvolvimento humano, social, cultural e justiça. A partir da articulação de nossas temáticas e objetivos, refletimos interdisciplinarmente, sobre o viver e a vida, no âmbito da pesquisa social. Para tanto, nos embasamos nos conceitos de “localidade” de Appadurai, “reconhecimento” de Honneth e “Umwelt” de Uexküll, para experimentarmos um exercício teórico e poético, por meio de uma reflexão mais abrangente, que inspirou e indicou desafios para nossos trabalhos individuais. O reconhecimento do direito de todos a uma vida digna nos uniu e nos alimentou no caminho do Doutorado e acreditamos que os resultados das nossas pesquisas contribuíram para a compreensão da complexidade das relações sociais na região amazônica.

PALAVRAS - **CHAVE:** Pesquisa; Interdisciplinaridade; Viver.

THREE AIMS, ONE SIGHT: AN EXERCISE OF COLLECTIVE UNDERSTANDING OF DOCTORAGE RESEARCH PROJECTS

ABSTRACT: Inserted in the Postgraduate Program Society and Culture in the Amazon - PPGSCA of the Federal University of Amazonas - UFAM and experiencing the refinement process of our Thesis Projects, we proposed, in this article, an interdisciplinary theoretical exercise of gathering our three research projects, in a common thematic axis. Related to particular areas of interest of each one of us, which includes the fields of education, culture and law, when combined, it is possible to see a small network of complexities, stemmed from the reflection of

living and the social relations that compose it. The three projects aimed to research the life experiences of people in a given Amazon context, based on the choice of analysis categories, such as the State, public policies, identity, intergenerational relations, human, social and cultural development and justice. Based on the articulation of our themes and objectives, we reflected interdisciplinarily on living and life, within the scope of social research. For this purpose, we support ourselves on the concepts of “locality” by Appadurai, “recognition” by Honneth and “Umwelt” by Uexküll, to experience a theoretical and poetic exercise, through a more comprehensive reflection, which inspired and indicated challenges for our works individually. The recognition of everyone's right to a dignified life united us and fed us along the path of the Doctorate and we believe that the results of our research contributed to the understanding of the complexity of social relations in the Amazon region.

KEYWORDS: Research; Interdisciplinary; To live

1 | INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, tem como propósito os estudos da sociodiversidade em toda a extensão dessa região, levando em conta suas inúmeras polifonias.

Inseridas no mencionado Programa e vivenciando o refinamento de nossos Projetos de Tese, a partir das indicações propostas pelo Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho, nos encontros durante o Seminário Doutoral/2014, que compõe a grade curricular do referido programa, propusemos um exercício teórico interdisciplinar de agrupamento de nossos três projetos de pesquisa, em um único eixo temático.

Nossa intenção foi articular três projetos com especificidades distintas, relacionados a áreas de interesse e profissão, que incluíram os campos do conhecimento da educação e da arte, da cultura e do direito. Diversos em seus temas, os projetos, quando vistos em conjunto, possibilitam a visão de uma pequena trama de complexidades, representada a partir da reflexão de conceitos que se movimentam entre dimensões concretas e simbólicas que envolveram nossas pesquisas.

Os três projetos objetivaram pesquisar vivências de pessoas em contexto amazônico, a partir da escolha de categorias de análise, tais como Estado, políticas públicas, relações sociais e culturais, identidade, relações intergeracionais, contextos de coeducação, desenvolvimento humano e justiça. O reconhecimento do direito de todos a uma vida digna foi, portanto, o que nos uniu e nos alimentou no caminho do Doutorado, visando a contribuir, com os resultados das nossas pesquisas, para a compreensão da complexidade das relações sociais na região amazônica.

Nosso sentimento em relação à vida foi, aqui, representado pela Crônica *Viver* do escritor e poeta amazonense Tenório Telles e pela música *Renovação* dos compositores Candinho e Inês, também amazonenses, que nos serviram de inspiração à abertura

incentivada pelo Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho, de unir prosa e poesia, razão e sensibilidade.

O referencial teórico foi organizado em dois eixos principais, o dos estudos culturais, embasado especialmente no trabalho de Appadurai (2004) e no eixo complexidade, com referência às pesquisas a Honneth (2003), Uexküll (2004) e interlocutores destes.

A estrutura deste exercício parte da apresentação de nossas pesquisas para em seguida propor uma interface entre elas, com base nos conceitos/teorias elencadas. Evidenciada a trama na investida de interpretação, ampliamos e desfiamos outras linhas, para alimentar o exercício complexo de tecer o conhecimento, a vida, o mundo.

2 I A ESCOLHA DAS LINHAS PARA TRAMAR

O marco zero de nossas pesquisas surgiu do interesse pelas temáticas investigadas, que consideraram nossas áreas de atuação profissional, inquietações pessoais e reflexões acerca de questões que envolvem formação simbólica, a presença negra na Amazônia e o atendimento judiciário ao usuário de drogas. Como Morin (2013), entendemos que devemos encarar não apenas o conhecimento científico, mas também os problemas humanos, sociais e políticos. E que não se deve propor caminhos exclusivamente individuais ou comunitários, mas sim operar nos dois planos para criar um novo, ou seja, uma metamorfose que se transformará em um projeto novo.

O exercício de buscar compreender os três trabalhos de pesquisa, em conjunto, se norteia pelas problemáticas da realidade social que envolvem o contexto sociocultural, familiar e a identidade, levando em conta que viver:

É ser no mundo, participar do mundo, enraizar-se no mundo. Viver é tomar partido. Tomar partido do bem, da beleza, da mudança. Tomar partido do outro, do chão em que acordamos para os mistérios do mundo. É tomar partido das florestas, dos pássaros e das águas. Viver é acreditar que é possível construir um mundo mais limpo e justo. (TELLES, 2011, p. 11)

A partir da perspectiva da descoberta do viver do outro, podemos afirmar que nosso objetivo comum foi analisar conflitos e modos de vida de indivíduos residentes em cidades amazônicas e investigar quais políticas públicas e programas de governo lhes são oferecidos, bem como quais alternativas culturais e simbólicas estes sujeitos constroem e representam.

Nossas pesquisas enfocaram a contribuição de vivências intergeracionais para as aprendizagens simbólicas da criança, a visibilidade de atuais afrodescendentes e o perfil dos usuários de drogas que chegam ao sistema de justiça penal, respectivamente.

A Comunidade de São Raimundo Nonato em Boa Vista/RR, a Comunidade do Barranco, no Bairro Praça 14 de Janeiro, em Manaus/AM e a Vara de Execuções de Medidas e Penas Alternativas, da Comarca de Manaus/AM constituíram o universo das pesquisas.

Para tecermos nossas teses compreendemos a importância de estabelecer diálogo com vários campos do conhecimento a partir das escolhas de nossas categorias de análise.

Quando se busca conhecer o contexto familiar, que caracteriza a pesquisa na Comunidade de São Raimundo Nonato em Boa Vista/RR, por exemplo, é importante compreender que natureza e cultura fundem-se e o espaço que resulta desta articulação é pleno de representações, significações, experiências diversas. Nele residem as linhas que tecem um cotidiano repleto de interações, emoções, sensações, sentimentos, experiências. Esse “espaço vivido deve, portanto, ser compreendido como um espaço de vida, construído e representado pelos atores sociais que circulam neste espaço”. (GOMES, 1996, p. 19).

As dimensões do viver, importantes para as três pesquisas foram investigadas por meio das relações familiares, visto que a família desempenha o papel de mesclar valores, costumes, hábitos, normas, que são internalizadas e externalizadas, pelos sujeitos que compõem os grupos estudados. Impulsionados pelas relações familiares, o contexto cultural se evidencia nas apropriações simbólicas do viver e da própria existência, na tessitura das significações que compõem as identidades. Assim:

Viver é não perder a capacidade de amar e de se encantar. De ser amigo, de ser cavalheiro, até de ser um bom filho. Daqueles de antigamente, que tomavam a benção e beijavam a mão dos mais velhos quando se despediam. Viver é encontrar no companheiro o porto seguro depois de um dia de muita luta e cansaço. É encontrar na porta da casa, ao entardecer, a companheira com os braços abertos, acolhedora e carinhosa. Ter o rosto tocado pela ternura e receber um beijo de querer bem. Viver é compreender a singeleza das coisas e dos gestos. (TELLES, 2011, p. 12)

A “identidade surge não tanto da plenitude da identidade, que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior”. (HALL, 2006, p. 39). São pelas relações estabelecidas entre os espaços de representações vividas, que caracterizam os contextos afetivos, familiares e sociais, e os espaços de construção de significação, que os sujeitos criam e recriam, que se movimentam as identidades.

Para Bauman as noções de pertencimento e identidade não são sólidas tampouco tem longa duração. “Identidades flutuam no ar, algumas surgem de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. (BAUMAN, 2005, p. 19).

Processo em construção a identidade se apresenta como relação viva, a movimentar laboriosamente desequilíbrios com pretensões de equilibrar-se. A experiência humana é tramada na experimentação de interiores e exteriores, em movimentações de entrada e saída, do indivíduo e do social, na interface de sujeitos e ambientes múltiplos. Os sentidos de pertencimento e seus desdobramentos também foram pontos convergentes em nossas pesquisas, que se debruçam sobre o jogo dialógico entre o individual e o coletivo.

Acreditamos na importância de sonhar em

Construir um mundo que seja de todos. Dos seres humanos e também dos beija-flores, das joaninhas, das formigas, da garça e da jaçanã, da onça, do tatu, das águas e seus peixes, das árvores, das flores. E também dos bichos do fundo, dos encantados. Até dos seres invisíveis que habitam as florestas e a imaginação das crianças. Precisamos compreender que todos são filhos do mesmo milagre e que todos são feitos de sangue, carne e magia. Em todos, a vida pulsa, manifesta-se e floresce. (TELLES, 2011, p. 11)

Estamos diante de um mundo diverso e complexo, em experiências, sentidos e significações, que nos convida a dialogar com ele, se deixar tocar e transformar-se pela escuta que cada novo encontro renova. Em meio ao viver de nossas pesquisas, desafiamos dialogar as reflexões específicas de cada trabalho individualmente, com a escuta dos temas diversos que os três trabalhos evidenciam, quando postos em conjunto. Cada um de nossos diferentes olhares-experiências elabora e contribui para movimentar o ambiente reflexivo que nos impusemos ao buscar articular os três trabalhos.

3 I A CRIAÇÃO DE UMA TRAMA INTERDISCIPLINAR

Partimos das relações socioculturais e familiares, com o intuito de alicerçarmos as composições sociais, políticas e culturais, que compuseram nossos objetos de pesquisa individuais. Neste caminho elencamos os eixos de trabalho dos estudos culturais e da complexidade, articulados aos conceitos de *localidade* (APPADURAI, 2004), *reconhecimento* (HONNETH, 2003) e “*Umwelt*” (UEXKULL, 2004). Os três conceitos se realizam nos meandros de interrelações entre sujeitos, objetos e ambientes-contextos e nos auxiliaram a refletir sobre as possibilidades de leituras acerca da vida e do viver, no âmbito da pesquisa social.

Debruçamo-nos a respeito da localidade, no que concerne aos sentidos construídos pelo e no coletivo sociocultural de nossas pesquisas e ao papel do Estado e das políticas públicas a regulamentar, ou não, as práticas sociais dos indivíduos com os quais dialogamos em nossos trabalhos. Com relação direta aos nossos objetos de pesquisa interessou-nos investigar as políticas culturais de reconhecimento das tradições culturais e as relações envolvendo a política de enfrentamento de drogas.

Relacionamos as questões a serem enfrentadas em níveis social e político com as questões da formação da identidade, subjacente aos nossos temas de trabalho, fazendo referência à “luta por reconhecimento” das experiências subjetivas que, como esclarece Honneth (2003), se realizam na tríade das esferas emotiva, de estima social e do jurídico moral, perfazendo um sistema de relações propositores de formas diversas de reconhecimento de si mesmo, em meio ao encontro com outros e com a própria existência.

No que tange às aproximações com o conceito de *Umwelt* de Uexkull (2004) procuramos alinhavar nossos problemas de pesquisa dando ênfase ao ambiente que se

instaura pela ação orgânica e intelectual, de três pesquisadoras em busca do exercício de compor um sistema aberto de problematização dos próprios trabalhos, tendo em vista as vivências, experiências e desafios, quando do encontro de pessoas e temas que se mostravam dissonantes, em um primeiro momento, mas que pela movimentação da reflexão, se apresentaram como um universo de percepção e operação das semioses, que nos envolvem enquanto seres viventes e pensantes.

A proposta do encontro desta tríade de diversidade temática nos permitiu refletir sobre as mediações que nos compõe, sobre a movimentação de ambientes individuais e coletivos, sociais, concretos e simbólicos, dos quais somos frutos e ao mesmo tempo recriadores, enquanto indivíduos viventes cuja profissão é refletir. E assim como nós, nossos objetos de trabalho foram frutos dos ambientes simbólicos de nossas inquietações e dos ambientes socioculturais dos quais fazemos parte e de onde brotam os interesses de pesquisa.

Com isso, ratificamos a importância de interligar os problemas científicos com vidas a uma compreensão mais ampliada e quiçá mais eficiente, do ponto de vista da contribuição que a ciência representa para as transformações da realidade. Os problemas não são neutros tampouco puros, carregam as sementes de uma unidade diversa, ou seja, podem sempre ser articulados na medida em que são problemas humanos, advindos de uma mesma espécie, simbólica por natureza, mas possuem raízes infinitamente diversas nutridas pelos substratos de nossos propósitos únicos.

Retomando a materialidade de nossos trabalhos inferimos o papel social dos mais velhos para a educação humana, enquanto arcabouço de experiências a serem resignificadas pelas experimentações dos mais novos e que possibilitam amplificar as configurações de saberes e suas interpretações. Também problematizamos acerca das questões que envolvem o reconhecimento e a valorização das diferentes etnias humanas, mais especificamente envolvendo a presença dos negros em território amazônico. E, ainda, interrogamo-nos se o problema das drogas é exclusivo da justiça ou da saúde pública, ou também não seria problema da economia, da educação e das configurações familiares contemporâneas.

Segundo Uexkull (2004), “somos textos e nos reescrevemos constantemente”, em um movimento incessante de recriação de significados a serem compartilhados pelos parceiros da comunicação. “Os signos recebidos por sistemas vivos são, de certo modo, mensagens ‘privadas’ que só podem ser compreendidas pelo recipiente”. (UEXKULL, 2004, p. 32). Cabendo, assim, certa relação com a teoria da enunciação de Bakhtin (2014), na qual o próprio processo da comunicação cria sentidos no momento do encontro dialógico.

Vivemos em um *Umwelt* humano, mergulhados em uma realidade sínica, que ocupa vários níveis de complexidade. “Cada pessoa tem sua mundividência, porque cada um possui uma história e contextos sistêmicos de natureza familiar, cultural, de vida”. (VIEIRA, 2006, p. 81). Desse modo nossos temas de pesquisa não teriam qualquer sentido

entre si antes da proposição de reuni-los. Esta proposição caótica e incomunicável no primeiro momento, pela insistência no exercício do encontro dialógico, ou seja, na criação de *Umwelts* de percepção, nos permitiu ampliar consideravelmente nossa compreensão acerca da existência humana, a partir de existências localizadas e identificadas em seus contextos e sentidos de pertencimentos.

Vivemos interligados, de maneira sistêmica, compomos e decompomos sistemas, estruturas e compreensões, a partir dos sentidos que construímos ao longo das interações em nossas vivências. Sentidos estes, que como nos esclarece Honneth (2003), são compartilhados afetuosamente, quer dizer por meio de afecções e produção de significados que os encontros incitam. A interação possibilita a vivência do acolhimento concomitantemente à transformação dos conteúdos internos e externos.

A luta por reconhecimento, da qual nos fala o mencionado autor, prevê um conhecer-se-no-outro com vista à autorrealização positiva, na qual o indivíduo refere a si mesmo como sujeito, a partir das experiências do amor, que encaminha à autoconfiança; do reconhecimento jurídico que possibilita o autorrespeito; e da solidariedade, que potencializa a autoestima. (HONNETH, 2003).

Interações entre sujeitos, espaços e tempos, que ganham sentido a partir das experiências e interpretações humanas. Entendendo-se a localidade como produção de sentido de vida e elegendo-se o viver como elemento comum e essência de nossas buscas individuais, na trajetória de construção de nossas teses de doutorado, adotamos o conceito de localidade como alicerce reflexivo para esta experiência.

A localidade, pela ótica de Appadurai (2004) pode ser vista como espaço identitário relacional, ou melhor dizendo, como relação de indivíduos em determinado contexto, onde a ideia de Estado-nação se insere na base da problemática. Estado este, identificado com a ordem, no que tange as regulamentações e decretos, que ora segmentariza e esvazia sentidos de pertencimento e ações, para a inclusão e o fortalecimento dos protagonismos sociais, fazendo uso da força, seja ela declarada, ou não; ora funciona como recurso para legitimar práticas sociais ancestrais, que ganham visibilidade, quando são reconhecidas e validadas pelo Estado. Como no caso dos Mestres da Tradição Oral reconhecidos pelo então existente Ministério da Cultura do Brasil que até 2019, ano de sua extinção, desenvolvia o Programa Cultura Viva embasado no reconhecimento e fortalecimento de Mestres e Mestras da Cultura Popular Brasileira.

O Estado é incapaz, muitas vezes, de tolerar a diversidade, pois as respostas estatais partem da premissa que supõe a igualdade dos homens, sem levar em conta os condicionamentos sociais concretos, produzindo ordenações abstratas, gerais e impessoais e se colocando como fonte direta e exclusiva de todas as normas válidas. O Estado se organiza com características disciplinares em suas repartições e em suas políticas públicas: na saúde, na educação, na segurança pública, dentre outras. (APPADURAI, 2004)

O conceito de localidade nos incitou a movimentarmo-nos pelos meandros de

práticas socioculturais concretas envolvendo sujeitos em interrelação social e as dimensões moral e política. Distancia-se assim da neutralidade de uma contemplação espacial passiva e evidencia um irromper da paisagem. Ir além das recordações por si mesmas, da fixação das memórias relacionadas a um lugar, um momento, um acontecimento, para propor movimentar referências relativas às condições concretas dos sujeitos em interrelação, condições individuais e sociais, materiais e abstratas, na medida em que memórias movimentam afetos e entendimentos, a cada novo espaço-contexto vivido.

Acreditamos na busca pela construção de um mundo melhor, pela contribuição das reflexões envolvendo as possíveis transformações nas localidades humanas e nas relações de reconhecimentos individuais e sociais. Entendemos ainda que a viabilidade de tal ideal se realiza a partir da dimensão das políticas públicas, que representam a possibilidade de uma qualidade de vida digna, efetivando a realidade de um Estado que se revela em diretrizes, princípios norteadores de ação, regras e procedimentos, que eficazmente deem conta das mediações envolvendo atores diversos, para que as relações entre o poder público e a sociedade possam ser aclaradas e quiçá se tornem mais justas. (PEREIRA, 2008)

É objetivo do Estado democrático fazer política social, e tal demanda se mostra tarefa árdua, uma vez que uma sociedade pluralista supõe concorrência de diferentes valores, valores estes que estão sendo vilipendiados no contexto de crise política do Brasil de 2020 (BIANCHINI, 2006). Ao se pesquisar contextos de vida, há que se identificar e analisar, também, as políticas públicas, compreendendo que algumas atitudes das pessoas que integram os grupos a serem pesquisados, podem ser justificadas pela falta de efetivação das mesmas, em vários segmentos, como saúde, cultura, trabalho e educação, pois:

Viver é saber que somos responsáveis pelo planeta, que é a nossa casa. É não ser indiferente. Entender que cada gesto nosso terá consequências na vida da sociedade. Viver é saber que na existência temos que fazer escolhas – e que as escolhas erradas podem nos trazer muitos dissabores. E que, por isso, devemos ouvir ensinamentos das pessoas mais experientes, os conselhos dos sábios e as lições que os livros encerram em suas páginas. Aprender que as respostas que buscamos para as nossas dúvidas e temores estão dentro de nós. (TELLES, 2011, p. 11)

Na empreitada de compreender o viver, posicionamos o papel da memória, das resignificações de saberes e fazeres, do que é ser-viver em meio às intrincadas redes de produção de sentidos que compomos enquanto seres humanos. Os caminhos da memória envolvem em nossas trabalhos a formação simbólica das crianças em encontros intergeracionais pesquisados na Comunidade de São Raimundo Nonato em Boa Vista/RR; o reconhecimento político da coletividade vivencial histórica e cultural da Comunidade Quilombola do Bairro Praça 14 de Janeiro, em Manaus/AM e a escuta dos indivíduos envolvidos com drogas ilícitas na Vara de Execuções de Medidas e Penas Alternativas, da Comarca de Manaus/AM.

Guardião de lembranças das experiências vividas, cabe aos velhos o papel social de integrador da experiência humana e quando no encontro com as gerações mais novas, se torna possível visualizar a completude da trama do desenvolvimento humano, onde as possibilidades de vivências da criança em um início de vida em potencial, se encontra com o arcabouço de saberes e conhecimento experimentados pela maturidade de quem as viveu. Tal processo envolve trajetórias do imaginar e simbolizar investigados por meio das histórias de vida de uma família pertencente à Comunidade de São Raimundo Nonato em Boa Vista/RR.

Na Comunidade do Barranco do Bairro Praça 14 de Janeiro, em Manaus, o ponto forte da cultura que identifica os moradores é a religiosidade e a fé em São Benedito, cuja imagem do santo trazida pelos afrodescendentes do Maranhão no ano de 1890, irrompe uma profusão de imbricamentos da presença maranhense e negra, em ambiente indígena; a manutenção de práticas culturais de resistência que se mantém historicamente, apesar dos preconceitos e esquecimentos, culminando com o reconhecimento de um quilombo em plena capital amazonense.

Compreender os sentidos da criminalização e da punição impostas aos usuários de drogas que chegam ao sistema de justiça penal, implica no olhar para sua condição humana, em análise sistêmica, a fim de compreender a complexidade que informa o indivíduo no contexto das drogas, ou seja, os aspectos sociais, culturais, emocionais e psicológicos, assim como as configurações socioeconômicas e familiares que permeiam suas realidades.

Indivíduos tão diferentes em suas condições e contextos de existência, mas irmãos, companheiros de vida. O que reforça nosso sentimento de que:

Viver é compreender que não estamos sozinhos no mundo. Que fazemos parte da grande família que se chama vida. E que devemos estar atentos ao que ocorre ao nosso redor. Viver significa que devemos exercitar a nossa cidadania, participar da luta pela construção de um mundo novo, fundado no respeito a todos os seres, na tolerância e na fraternidade. Afinal, o que somos? Independentemente da cor da pele e de nossos olhos, somos todos irmãos. Viver é cuidar do outro, do lugar onde vivemos, da cidade e do país onde somos. Do planeta, que é a nossa cidadela no grande oceano cósmico. (TELLES, 2011, p. 12)

Cada pessoa que vive individualmente ou em comunidade deverá ser respeitada, independentemente de suas crenças, tradições, costumes e hábitos, em prol de uma sociedade feliz, harmoniosa e justa. Como afirma Carvalho (2012, p. 74), “para se ter esperança é preciso colocar a mão na massa”, por isso, devemos ter um papel ativo na sociedade e entender que:

Viver é ter coragem de ser bom, num mundo dominado pela injustiça e pela ambição. É ser capaz de atitudes de delicadeza e bondade. De acreditar nos valores humanos e na liberdade. É crer que o mundo tem jeito – e fazer-se um

operário da mudança e da construção de uma sociedade onde o ser humano será considerado e respeitado não pelo poder ou pelo dinheiro, mas pelo exemplo e pela grandeza do seu coração. Viver é crer na força libertadora da claridade, da poesia e da bondade. (TELLES, 2011, p. 12)

Em consonância ao fluir das palavras de Telles (2011) ao longo do texto de sua poesia, entendemos que viver é tramar histórias, memórias, identidade e cuidados, em contextos diversos, mas interligados pelo próprio conceito e experiência da vida humana, biológica e cultural. De se compreender vivendo, em meio a interesses e ambientes diversos e um desejo em comum, ou melhor, compreender a realidade para transformá-la, experimentar novos significados em prol do bem comum.

4 I O QUE CONSEGUIMOS ENXERGAR DO TRANÇADO PROPOSTO

Entendemos a necessidade em extrair nossas bases conceituais de um diálogo interdisciplinar, o qual se constituiu em localidades – sentidos em construção, referenciados na experiência do viver e no estímulo a reflexão da vida social humana. Na estruturação dos fenômenos em estudo, indicamos o modo de nosso uso particular do debate interdisciplinar, extraíndo de outras pesquisas, o que importa para o trabalho visando a construir nossos próprios cenários, nossos próprios ambientes – *Umwelt*, significações e sentidos novos a propor movimentações de leituras para os trabalhos individuais de cada uma de nós três.

Ao olharmos os objetos de pesquisa sob o ponto de vista interdisciplinar fez sentido também identificarmos como ocorrem esses processos na Amazônia, partindo de uma ontologia regional, com a perspectiva de um olhar ampliado. Enraizados em ambiente físico, natural e social específico, nos permitimos projetar simbólica e abstratamente, o crescimento dos troncos, corpos e ramificações, de cada pesquisa. A abertura para experimentar o diálogo com nossos três temas “distantes” de pesquisa permitiu retomar as próprias bases, raízes de nossas pesquisas particulares e reposicionar os objetivos de cada trabalho e a relevância dos mesmos, em um movimento de compreensão mais amplo articulado à experiência do viver humano.

Na nossa trajetória doutoral, detectamos algumas ausências em nossas pesquisas. A dificuldade em nos firmarmos na interdisciplinaridade também foi comum. Ao cruzarmos nossos projetos, ficou claro, porém, que precisávamos incluir outras linguagens, respeitando, contudo, as questões éticas que a pesquisa científica impõe, pois estávamos no campo, como técnica de pesquisa, cada uma dentro da sua temática, mas todas visando à leitura social, a partir das vivências de pessoas na Amazônia. Neste sentido, lançamos mão da letra da música “Renovação”, que representa, de forma singela, nossos sentimentos em relação as nossas buscas:

É hora de jogar as coisas velhas, fora desse quarto

Tomar nas mãos o leme desse barco

Sair da tempestade, pôr ordem no tempo

Sair de contra o vento e, cheio de vontade

Sair desses porões e cantar ao céu, de novo

A voz já não aguenta e o peito já não cabe mais.

É hora de tomar nas mãos de novo a nossa geografia

Pintar de liberdade o verde desse mapa

Contar de novo a história como há muito tempo

Já não se ouve mais nem se contou verdade

Bater na mesma nota e na mesma canção

Cantar de braços dados, levantar a mão.

Canta coração,

Por essa voz que canta em mim

Esse desejo sem medida e paciência

Quase já desesperado de esperar

Todo esse tempo e, esse grito

Sufocando a garganta sem parar.

Canta coração,

Por essa voz que canta em mim

E esse desejo sem medida e paciência

Quase já desesperado de esperar

Todo esse tempo e, esse grito

Sufocado na garganta sem sair.

(CANDINHO e INÉS, 2016)

Munidas de sentimentos e conceitos, de três intenções em um só olhar, finalizamos este exercício teórico-poético, enfatizando que a vida e as reflexões que se propõe dela e com ela, é feita de localidades interdisciplinares, vivenciadas processualmente em *Umwelt* diversos, a serem vitalizados em frutos tão complexos, quanto à potencialidade das sementes que o geraram.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia. PPGSCA/UFAM. **Apresentação**. Manaus. Disponível em: <www.ppgsca.edu.br>. Acesso em 05 jun. 2016.

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. Lisboa: Editorial Teorema, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BIANCHINI, Alice. Do sistema nacional de políticas sobre drogas. In: LUIZ, Flávio Gomes [et al.]. **Nova Lei de drogas comentada artigo por artigo**: Lei 11.343/2006, de 23.08.2006. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Ação Griô**. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/category/cultura-e-cidadania/acao-grio/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CANDINHO e INÉS. **Renovação**. Música. Disponível em: letras.mus.br>MPB. Acesso em: 05 jun. 2016.

CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria Conceição de. **Cultura e pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

PEREIRA, Potiara P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania In: BOSCHETTI, Ivanete (org.) **Política Social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Editora Cortez, 2008, p.87-108.

TELLES, Tenório. **Viver**. 2^a ed. Manaus: Valer, 2011.

UEXKULL, Thure von. **A teoria da Umwelt de Jakob von Uexküll**. São Paulo: Revistas PUCSP, Galáxia. V.4, n.7, abr2004, 2004.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento – arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2006.

CAPÍTULO 13

DISCURSO JURÍDICO E PRÁTICAS SOCIAIS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 24/06/2020

Heliud Luis Maia Moura

Universidade Federal do Oeste do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Curso de

Letras

Santarém – Pará

https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=E7028D6615D5125E622ABFD33F89BDC8

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar elementos caracterizadores do discurso jurídico na sua relação com práticas sociais relativas aos direitos do menor. Para as análises, tomo como referencial teórico as postulações de Fairclough (1992, 2001), Bittar (2001), Swales (1993), Bhatia (1994), para os quais o discurso jurídico, no âmbito da Petição Inicial, especificamente estudada nos gêneros Ação de Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos, Ação de Alimentos, Ação de Guarda e Ação de Adoção, constitui um evento sociorretórico dinâmico e cíclico, coadunado com as práticas inerentes aos direitos da criança e do adolescente, o que referenda o fato de que as atividades jurídico-textuais são autônomas e deliberativas, capazes de construir injunções próprias, influenciando os outros discursos que as circundam.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso jurídico; linguagem; práticas sociais.

LEGAL SPEECH AND SOCIAL PRACTICES

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyze characteristic features of legal discourse in its relationship with social practices relating to the rights of minors. For the analysis, I take as a theoretical reference the postulations of Fairclough (1992, 2001), Bittar (2001), Swales (1993), Bhatia (1994), for which the legal discourse within the Initial Petitions, specifically studied in the genres of Paternity Investigation Action & Provisions Action, Provisions Action, Child Custody Action and Child Adoption Action, is a dynamic and cyclical sociorhetorical event, connected with the practices inherent rights of children and teenagers, which reinforces the fact that the juridical-textual activities are autonomous and deliberative, able to build their own injunctions, influencing other discourses that surround them.

KEYWORDS: juridical discourse; language; social practices.

11 INTRODUÇÃO

Segundo Bittar (2001), a textualidade jurídica constitui uma manifestação semiótica. Isso é dito no sentido de esclarecer que podemos falar de uma linguagem jurídica de modo especial. Isto não implica pensar que essa linguagem se separe dos processos comuns de produção de significado. Para se manifestar, essa linguagem vale-se dos elementos de uma linguagem verbal, assim como dos elementos

de linguagens não-verbais. Nesse âmbito, a linguagem verbal representa, de acordo com Bittar (2001), “a maior base de manifestação jurídica, sobretudo grafando-se por meio da escrita”. (BITTAR, 2001, p. 167). O autor chama a atenção para o fato de que o campo das práticas jurídico-textuais constitui um universo de discurso que se apresenta como autônomo, sendo capaz de construir suas injunções específicas e de influenciar os demais universos de discurso que o circundam. Enquanto prática de linguagem, o discurso jurídico exerce uma função essencialmente reguladora sobre outros discursos, ao mesmo tempo que se deixa nortear por uma multiplicidade de práticas. As análises realizadas centram-se em quarenta petições, a partir das quais procedo a incursões mais gerais acerca da constituição do discurso jurídico, mais precisamente no gênero petição inicial. Para isso, tomo como fundamento as teorias de Swales (1993), Bhatia (1994), Fairclough (1992) e Bittar (2001), com vistas a analisar elementos de caráter discursivo e genérico, de forma a discutir estruturas comunicacionais inerentes ao discurso em questão.

2 |UNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 O Discurso Jurídico

De acordo com Bittar (2001), o discurso jurídico pode ser compreendido como um sistema de práticas diretamente imbricado na prática social, ou seja, nos outros discursos que permeiam essa prática, nutrindo-se das estruturas sociais preexistentes para se estabelecer, para se constituir, sem perder, no entanto, suas características centrais, seu próprio feitio, frutos do processo histórico a que foi submetido, mas em cuja base está também a sociedade. Por outro ângulo, só é possível conceber as várias facetas do discurso jurídico e suas implicações se observamos todo um conjunto de crenças, valores, comportamentos, posicionamentos e manifestações ocorrentes no seio da sociedade. Em outras palavras, segundo as formulações de Fairclough (2001), se observarmos as formações ideológicas e as relações de poder intrínsecas e manifestas nas várias sociedades.

Assim, dada a importância da concepção de discurso jurídico para este trabalho, apresento a seguinte formulação de Bittar:

O discurso jurídico não é um discurso descontextualizado, mas sim um discurso que se produz no seio da vida social. [...] O aspecto macrossemiótico de que reveste a problemática permite a inserção da discursividade jurídica em meio a um conjunto de sistemas em verdadeira dinâmica de fluxos e refluxos reciprocos, intromissões e extromissões, o chamado inferno dos intercâmbios signicos; a participação do discurso jurídico no conjunto das relações sociais dota-lhe dessa especial característica que é a constante mutação. Ao contrário do que se pensa quando se refere a normas, a leis, a códigos, não é a imutabilidade a característica do sistema jurídico, mas sua transformação dialética, movimento que vivifica sua estrutura em permanente contato com os demais sistemas sociais. (BITTAR, 2001, p. 169-170)

O posicionamento de Bittar nos faz constatar a ambivalência existente entre o discurso jurídico e os outros discursos, numa espécie de realimentação recíproca, o que retira o discurso, em questão, da concepção de sua estaticidade ou mera normatividade. Ressalto ainda o fato de que o discurso jurídico, em razão de ser heterogêneo, comporta variadas nuances ou aspectos, sendo possível afirmar que comprehende outros discursos, conforme apontei na seção anterior. Tal característica se deve à existência de diferentes práticas sociais historicamente construídas, as quais determinam a constituição desses discursos; ao mesmo tempo que estes constituem, de modo particular, uma dada prática. Assim, não é possível falar em discurso jurídico sem nos reportarmos ao discurso legal e, a partir dessa interseção, ao discurso cível, ao discurso jurídico-burocrático, ao discurso jurídico normativo, etc. Cada um desses discursos está ligado a uma “atividade socialmente ratificada”. (FAIRCLOUGH, 1995).

O discurso jurídico congrega uma série de aspectos internos diferenciados; isto o torna characteristicamente eclético. Cada um desses aspectos constitui e representa determinado tipo de prática social. No entanto, mesmo constatando-se essas diferenciações, Bittar (2001) propõe uma certa uniformização do discurso jurídico, ao dizer que este contém alguns traços elementares em sua formação, o que torna diferente de outras práticas de linguagem. Assim, nessa perspectiva, considera:

se se puder resumir o enquadramento do discurso jurídico [...] de modo a se obterem alguns traços elementares de sua formação diferenciada em meio a outras práticas sociais de linguagem, deve-se dizer que: 1) é linguagem técnica, 2) constrói-se a partir de experiências de vida ordinária, 3) ocorre intraculturalmente, 4) possui ideologia, 5) exerce poder, 6) seu caráter é, normalmente, performativo, e sua apresentação se faz, fundamentalmente, por meio de pressupostos lógico-deônticos. (BITTAR, 2001, p. 178)

No que se refere à linguagem técnica, Bittar afirma que o perfeccionamento do discurso jurídico a partir da língua natural levou ao condicionamento e à especialização de sua linguagem em relação àquela. Desse modo, a linguagem comum converteu-se em linguagem técnica. O autor referido nos informa que alguns autores “pugnam” pela abolição de termos e expressões técnicas, advogando pela laicização da linguagem jurídica. No entanto, reitera Bittar, esse tecnicismo, essa constante especialização ou até mesmo cientificização da linguagem jurídica, não evita que esses termos técnicos estejam fadados à ambiguidade ou mesmo que termos advindos de outras áreas do saber entrem no seu campo; isto ocorre, de acordo com o autor, para a inserção de problemas originários dessas áreas de conhecimento.

Para Bittar (2001), a não utilização de uma linguagem técnica não descaracteriza ou anula a existência do discurso jurídico. Para esse autor, de um modo geral, na circulação de textos jurídicos tem-se a “intervenção” de elementos jurídicos, ou seja, não profanos; tal fenômeno pressupõe conhecimento técnico e habilidade de manipulação de uma linguagem

mais estrita, direcionada, específica. Assim, nessa situação, verifica-se a formação de discursos jurídicos “recheados” de palavras e expressões jurídicas. Por outro lado, quando se tem a intervenção de pessoas não conheedoras das praxes vocabulares da linguagem jurídica, constroem-se discursos destituídos de termos técnicos; isto não descaracteriza a construção desses discursos como jurídicos, já que sua função é de produzir efeitos jurídicos. Daí, segundo Bittar (2001), poder-se dissociar as ideias de vocabulário jurídico e de discurso jurídico, pois o vocabulário não detém a propriedade exclusiva de determinar a qualidade do discurso, do mesmo modo como o discurso também não determina, de forma exclusiva, o emprego vocabular.

O segundo e terceiro pontos colocados por Bittar, em sua citação, também contribuem para uma caracterização geral do discurso jurídico: o fato de que ocorre intraculturalmente e de que se desenvolve no bojo das experiências da vida comum. Portanto, de acordo com as afirmações do citado autor, uma estrutura discursiva como construída nos limites de uma teoria visa a compreensão da totalidade do discurso, o qual se constitui como instrumento de comunicação, como instância de poder e dominação, como instituição de natureza social, como expressão de valores culturais e, sobretudo, como modo de ação social. Logo, em face desse pressuposto, concebe-se o discurso jurídico como permeado de todo um conjunto de fatores culturais, dos quais é parte intrínseca e dos quais não pode se dissociar, se autonomizar por completo, tendo sentido somente a partir desses elementos. Assim, a juridicidade se produz a partir da e na cultura na qual foi engendrada e que passa, consequentemente, a representar, a significar. Nessa perspectiva, o discurso jurídico e os vários discursos que se lhe afiliam veiculam as experiências da vida comum, reatualizam o *modus vivendi* de uma dada comunidade, de um dado povo, de modo a reforçar ou representar as várias contradições existentes numa cultura. Daí ser o discurso jurídico eminentemente consuetudinário, ou seja, construído a partir de práticas sociais comuns, de forma a se enquadrar concretamente nas várias modalidades dessas práticas.

O quarto ponto colocado por Bittar referente à caracterização geral do discurso jurídico diz respeito ao fato de ser este “investido de ideologias” (FAIRCLOUGH, 1992, p.8). Nesse aspecto, afirma Bittar (2001, p.181), “nenhum discurso está isento de ideologia, o sentido de que sempre pressupõe atitudes e escolhas por parte daquele que o constrói, que o formula”. Para o autor citado, tal pressuposto torna-se mais evidente se pensarmos que os discursos jurídicos, como o normativo, o decisório, o burocrático, o científico, etc. normalmente refletem o poder de instituições às quais estão ligados, o que se concretiza através de práticas discursivas próprias dessas instâncias (Legislativo, Cartório, Executivo, Judiciário, Academia, etc.). Desse modo, ao reiterar sua posição, o autor em questão esclarece que o discurso jurídico é ideológico porque implica decisões; também pelo fato de que essas decisões não podem excluir fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e históricos. Daí que, continua Bittar, a suposta “estrutura límpida e cristalina, desprovida de paixões, sobretudo inspirada em ideais racionalistas [...], não deixa de se apresentar como

movimento contínuo em dialética com os fatos sociais”.

Com fundamento nas proposições de Fairclough (2001, p. 117) o discurso jurídico constitui um conjunto muito amplo e profundo de “significações/construções da realidade [...] que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas”. Essas significações/construções da realidade constituem a ideologia e implicam exercício de poder, o que vem a ser manifesto no discurso jurídico, estando tal poder embutido nas relações jurídicas em suas mais diferentes manifestações, esta é a quinta característica apontada por Bittar no que concerne ao discurso em questão.

Por fim, Bittar (2001) nos indica o sexto ponto caracterizador do discurso jurídico, qual diz respeito ao fato de que esse discurso é normalmente performativo, apresentando-se por meio de pressupostos lógico-deônticos, ou seja, tal discurso opera como instrumento de força e de dominação dentro das estruturas de comunicação social. Nesse sentido, como nos esclarece o autor, o discurso constitui uma ordem de signos que substitui a violência no sentido de edificação da “ordem social”, tendo como aliados o discurso racional e o monopólio da violência na acepção do controle da conduta humana em sociedade. Logo, no exercício de tal controle, o discurso jurídico “faz” coisas com palavras, executa ações, impõe práticas sociais e regula-as, de modo que seu dizer constitui um fazer (AUSTIN, 1962) e suas manifestações linguísticas são formas de construção das relações sociais.

2.2 A Função do Poder Judiciário e os Direitos do Menor

Ao se referir aos atributos do Poder Judiciário, De Plácido e Silva esclarece que: “no cumprimento de sua precípua missão, ao poder judiciário compete aplicar as leis, vigiar sua execução e reparar, fundado nelas, e em nome do Estado, as relações jurídicas, que se tenham violado”. (DE PLÁCIDO E SILVA, 2004 p. 1051). Como se pode observar, de acordo com o teórico citado, o Poder Judiciário é um órgão essencialmente regulador, aplicativo e controlador das relações jurídicas. Nessa perspectiva, qualquer violação ou descumprimento de algum direito previsto em lei, de cujo usufruto devam gozar pessoas ou instituições, compete ao Poder Judiciário intervir, devendo, para isso, ser acionado. As prerrogativas do Poder Judiciário não são estáticas e imanentes, mas estão correlacionadas com a própria dinâmica dos fatos sociais, nos quais as pessoas e instituições, reconhecendo-se como detentoras de direitos e deveres previstos nas leis, recorrem aos tribunais de diversas hierarquias para fazer valer tais benefícios e obrigações.

Para o exercício da tutela jurisdicional, o Poder Judiciário institui os órgãos jurisdicionais, sendo estes organizados por meio de uma ordem administrativa e de um regime legal de constituição. Segundo Palaia (2004), a jurisdição é dividida de acordo com a hierarquia dos órgãos jurisdicionais. Tal hierarquia pressupõe instâncias ou graus, ou seja, instância inferior e superior ou primeiro e segundo grau. A existência desses dois graus se dá em razão de possíveis erros cometidos pelo julgador; caso isso aconteça, a parte que se sentir insatisfeita ou prejudicada com a decisão, poderá recorrer a uma outra

instância.

Frente ao exposto, verifica-se ser a função primordial do Poder Judiciário exercer a jurisdição, a qual se manifesta através de uma de suas principais instâncias, que é a Justiça Estadual, encarregada de julgar e executar ações judiciais que envolvam o direito de família e as relativas aos direitos da criança e do adolescente. Nessa sua função precípua, o Poder Judiciário tem por atributo zelar pelos interesses dos cidadãos na medida em que estes estejam sendo afetados ou violados e que, neste trabalho, estão mais especificamente direcionadas para quatro tipos de ação a saber: Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos, Alimentos, Guarda e Adoção. Tais ações recobrem uma variedade de comunicações escritas, dentre as quais a Petição Inicial, de cujo instrumento se servem os advogados para referendar a execução dos direitos dos menores, o que vem a reafirmar, mais uma vez, as atribuições do Judiciário em relação às prerrogativas e deveres das pessoas no âmbito das diversas relações sociais.

Embora Swales (1993) e Bhatia (1994) não definam diretamente *Movimentos Retóricos*, podemos, a partir de suas observações, defini-los como categorias discursivas, constituídas de subcategorias (passos), através das quais o pesquisador ou qualquer outro profissional de um determinado ramo do conhecimento organiza e situa um evento comunicativo, valendo-se de um gênero específico para alcançar seus propósitos comunicativos dentro de uma comunidade discursiva.

2.3 Os Movimentos Retóricos Constituintes dos Quatro Gêneros Peticionais Pertencentes À Vara de Família

2.3.1 1º Movimento Retórico: Identificação das Partes e da Ação

Constitui o Primeiro Movimento Retórico e neste se verifica tanto a identificação das partes (pessoas) envolvidas diretamente no processo judicial quanto da ação. Nos gêneros Ação de Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos e Ação de Alimentos, as partes identificadas são: *o menor*, que é instituído o autor das referidas ações, sendo representado, na maioria das vezes, pela mãe, cuja identificação encontra-se expressa neste movimento; *o pai ou suposto pai*, denominado, geralmente, nesse contexto retórico de *requerido* e contra o qual está sendo movida a ação. Por conseguinte, nos gêneros Ação de Guarda e Ação de Adoção, o requerente pode ser o pai, a mãe ou qualquer outra pessoa interessada em obter a guarda ou adoção do menor, que, por sua vez, está também identificado neste movimento. Tal Movimento, na parte inicial mais fixa, tem por finalidade introduzir a retórica do texto peticional, de modo a qualificar as partes através de nomes, prenomes, idade, estado civil, profissão, domicílio, assim como indicar o tipo de ação que está sendo implementada e a instituição a que pertence(m) o(s) advogado(s) representante(s) do requerente. Sendo que os advogados são apenas referidos, apontando-se, nesse contexto, para sua identificação, que vem expressa no fechamento (adendo) da

petição.

Este Movimento não se confunde com item ou parte, pois constitui uma estratégia discursiva através da qual o escritor do gênero contextualiza os participantes e a ação retórica, nomeando-os. Constitui um elemento vestibular da retórica, pois é a partir daí que os outros movimentos passam a se estabelecer. Enquanto Movimento, como o próprio nome já indica, não fica restrito ao preâmbulo do documento, mas se encontra, algumas vezes, presente noutros Movimentos; o que pode ser comprovado pela re-identificação das pessoas que já foram citadas ou pela re-qualificação da própria ação. Tal procedimento evidencia o cuidado do escritor em esclarecer quem são os indivíduos diretamente envolvidos na atividade sociorretórica, e como esta está expressa através dos gêneros.

Observe-se o exemplo:

X. menor impúbere, neste ato representado por sua genitora. Vivia Coração, brasileira, solteira, dona-de-casa, residente e domiciliada nesta cidade, na Rua Pitangueira, s/n, portadora do CIC nº XXX.X e RG nº XXX.X SSP/PA, vem ante V. Exa., por meio de seus procuradores firmatários, UT MANDATUM junto (doc. 01), com o devido acatamento, propor a presente

AÇÃO DE INVESTIGAÇÃO DE PATERNIDADE C/C ALIMENTOS

Em face de Zelino Kaiser, brasileiro, casado, professor e músico, residente e domiciliado nesta cidade, na Rua Rosa, s/n, em virtude das razões de fato e de direito a seguir enumeradas:

O exemplo é representativo dos quatro gêneros em análise: Ação de Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos, Ação de Alimentos, Guarda e Adoção, já que existe uma similaridade no que se refere à estrutura comunicativa destes, sendo que cada um dos quatro movimentos citados ocupa um lugar mais ou menos fixo dentro da retórica, além de estarem presentes noutros contextos. Assim, a forma do escritor do gênero organizar as informações dentro desse Movimento é semelhante nos quatro gêneros petacionais.

De acordo com as análises que realizei, pude observar que este Movimento é o mais tipicamente formatado e fixo, ocorrendo, quase sempre, da mesma maneira, com uma ciclicidade mínima, já que é o Movimento que menos se desloca do seu *ambiente característico*, conformando-se, em grande parte, com os modelos prescritos pelos manuais de prática forense.

2.3.2 *Movimento Retórico: dos Fatos*

A função deste 2º Movimento é reforçar ou ancorar o propósito comunicativo geral veiculado pela atividade retórica e colaborar para a consecução desta. Tais elementos factuais são dirigidos ao juízo competente e atuam como instrumentos de convencimento do que está sendo solicitado no 4º Movimento Retórico (Do Pedido), contribuindo também para embasar a retórica do Movimento do Direito, dando sustentação à ação que está

sendo pleiteada, considerando o objeto desta como encampando o direito do(a) pleiteante. O emprego de factualizações constitui um dos cernes da retórica expressa pelo gênero. Sem elas a autoridade judiciária não poderia avaliar a própria ação e decidir em favor (ou não) do(a) peticionário(a).

Observem-se os exemplos:

1 ... O autor nasceu em 06 de janeiro de 2000, conforme prova declaração do hospital (doc. 04), visto que o menor não é ainda registrado pois o requerido não aceita registrá-lo como se filho seu fosse, negando-se a reconhecer a PATERNIDADE alegando simplesmente que não é o pai da criança...

2 ... A peticionária manteve um curto relacionamento amoroso com o requerido durante o ano de 1992, do qual resultou o nascimento do menor X, filho legítimo de ambos, conforme comprova a certidão de nascimento em anexo (doc. 02). Apesar disso, o requerido jamais prestara auxílio alimentício ao seu filho, salvo vagas promessas nesse sentido, fato este que obrigou a requerente a procurar o Núcleo de Prática Jurídica da UFPA, com o nobre objetivo de obter devido amparo legal de alimentos...

3 ... O menor começou a viver sob os cuidados da requerente a partir de 23 de março de 2002, perfazendo o período de 09 (nove) meses até então, pelo que possuem uma relação de afetividade favorável ao deferimento da guarda em comento (doc.05-V).

4 Vale frisar que a requerente é balconista, mãe de duas filhas adolescentes, companheira de Silvio Alves, possuindo ambos emprego fixos e renda mensal total no valor de R\$ 540,00 (quinhentos e quarenta reais), conforme declarações em anexo (doc. 13 e 16).

5 ... Assim, a criança adotada está com os requerentes desde quando nasceu, sendo que estes já lhe dedicam todo o amor e carinho, além dos bens materiais que têm para lhe oferecer.

Os requerentes apresentam uma situação financeira estável, além de viverem em completa harmonia conjugal, podendo dar ao menor, assim como dão à filha biológica, uma excelente formação moral...

Os exemplos 2, 3, 4 e 5 pertencem respectivamente aos gêneros: Ação de Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos, Ação de Alimentos, Ação de Guarda e Ação de Adoção. Como se pode observar, os excertos dos relatos fazem parte do tipo de atividade retórica que está sendo proposta, desse modo, todo um conjunto de relatos de um dado texto peticional é único para aquele tipo particular de atividade peticional. Por outro lado, a função dos relatos, dentro do 2º Movimento, é justificar a razão pela qual tal atividade está sendo desenvolvida no âmbito das solicitações presentes no Movimento do Pedido. Daí haver uma ligação intrínseca entre os relatos e os fins a que se propõe

a petição, não se podendo desvinculá-los das demais estratégias retóricas que lhe são concorrentes, havendo sempre uma espécie de cronologia no modo como o escritor do gênero organiza as informações próprias desses movimentos retóricos.

Segundo as análises que realizei, este movimento constitui o menos “preso” ou restrito aos modelos peticionais. É nele que o escritor do gênero se “coloca” mais enquanto produtor do seu próprio texto, pois em razão da singularidade de cada uma das ações dentro dos diversos processos existentes no âmbito jurídico, não se pode descrever um fato inerente a determinada ação retórica do mesmo modo que outro pertencente a uma ação distinta. Daí que cada advogado(a) relata determinados fatos utilizando o seu próprio estilo, sem extrapolar, é claro, o padrão retórico exigido pelo movimento. Assim, devido os fatos serem únicos, com poucas similaridades, o 2º Movimento Retórico adquire um caráter específico de mostrar fatos ou reconstitui-los, estando também sujeito a deslocar-se para outros movimentos, fora do ambiente característico que deve ocupar da retórica, possui, portanto, um caráter cíclico.

2.3.3 3º Movimento Retórico: do Direito

Este Movimento é amparado pelo Movimento dos Fatos e vai buscar na Lei os elementos que fundamentam e amparam os pedidos feitos ao juiz, tendo por instrumento não só a Lei, mas também a Jurisprudência e a Doutrina, sendo que estas não constituem por si mesmas o Direito, mas são recursos retóricos que visam, antes de tudo, garantir e legitimar o que está sendo pleiteado. Dessa forma, o modo pelo qual o escritor do gênero faz a interpelação à Lei é que constitui o cerne do movimento em análise, podendo isto ocorrer também com a Jurisprudência e com a Doutrina.

A partir desta perspectiva, é possível afirmar que as estratégias que o escritor do gênero usa para declarar ou explicitar que a alguém é devida uma determinada prerrogativa material ou moral, é que constituem a essência desse movimento, uma dessas formas é apontar para os dispositivos legais a fim de corroborar o direito a essa prerrogativa. Ao declinar a norma jurídica, o advogado indica implicitamente que há um direito do requerente a um determinado bem social que lhe é devido.

Observem-se os exemplos:

A investigação de paternidade tem por base o art. 363 do CCB c/c os arts. 20 do Estatuto da Criança e do Adolescente e art. 227 da Constituição Federal.

O pedido de alimentos fundamenta-se na Lei 5.468, de 05.07.1968 que dispõe sobre alimentos, no art. 397 do Código Civil Brasileiro, no art. 244 do Código Penal e na Lei nº 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe no art. 27 o reconhecimento do estado de filiação como um direito personalíssimo, indisponível e imprescritível.

A requerente tem o direito de pedir pensão alimentícia ao pai do seu filho

menor X, conforme lhe permite a Lei nº 5.478/68 (Lei de Alimentos), c/c os artigos 852/854 do Código de Processo Civil, e ainda com o artigo 396 do Diploma Civil Brasileiro.

Por outro lado, tem o requerido a possibilidade econômica de prestar auxílio alimentício ao seu filho legitimamente registrado, conforme atesta os dados anteriormente relatados.

A Legislação e a Jurisprudência Pátrias têm se firmado no sentido de que a guarda do filho deve ficar com aquele que melhor atender às necessidades vitais do menor, atuando de acordo com os próprios interesses deste. Na realidade, isto quer dizer que, a guarda será atribuída àquele que tem condições sociais, psicológicas e financeiras de manter o rebento.

Afinal, a lei magna estabelece em seu art. 227:

“Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão...”.

... XI – Dessa forma, configurado está os requisitos para adoção do menor, pois é ela que, in casu, “surge como a medida que mais atende aos superiores interesses da menor”. (TJSP – AC 034.933-1-CE-Rel. Des. Carlos Ortiz – J.06.03.1997), desta forma esteve aos cuidados da Requerente, e que deve ser mantido. É líquido, por outro, inexiste qualquer desrespeito ao ordenamento jurídico, sendo até recomendável pela moral e pelo ECA, em seu art. 43, *in verbis*:

“Art. 43. A adoção será deferida quando apresentar reais vantagens para o adotando e fundar-se em motivos legítimos”.

Os exemplos 6, 7, 8 e 9 são excertos dos quatro gêneros em estudo, sendo que cada trecho transcrito é inerente ao tipo de ação pleiteada, contemplando um direito específico, ou seja, quando a ação é de Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos, o direito aí explicitado tem estreita vinculação com a prerrogativa do autor a esse benefício social, cujo fundamento tem respaldo em leis específicas, que para ações dessa natureza tem-se, por exemplo, como uma das bases legais mais recorrentes o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Isto também é válido para os demais gêneros, nos quais, como já afirmado, o direito aí reivindicado está intimamente relacionado com uma prerrogativa social devidamente amparada pelas leis, cujo objetivo maior é garantir os direitos próprios do menor.

É válido esclarecer que o Movimento do Direito é eminentemente dinâmico e cíclico,

pois, interpenetra partes mais fixas de outros movimentos como o da Identificação das Partes e da Ação, o dos Fatos e do Pedido, sendo, às vezes, co-ocorrente com estes em determinadas porções do texto peticional.

Por outro âmbito, é importante reafirmar que esse movimento tem como uma de suas características centrais o fato de recorrer a trechos pertencentes a outros gêneros, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Jurisprudência, entre outros, cuja função é reforçar do ponto de vista legal o direito do autor ou requerente. Algumas vezes, esse intertexto é apenas referenciado, como é o caso dos exemplos 6 e 7, outras vezes é citado diretamente, como nos exemplos 8 e 9.

De acordo com as análises feitas, a Retórica do Direito não é um fato concreto que está sendo relatado, mas pode ser uma teorização acerca deste, com fundamentação tanto na lei quanto na teoria do direito, com o intuito de esclarecer “a natureza do direito pleiteado” (BORTOLAI, 2003, p. 25).

2.3.4 4º Movimento Retórico: Do Pedido

Neste Movimento, em sua porção final, tem-se uma espécie de conclusão da ação que foi implementada no 1º Movimento, com a identificação das partes e da própria ação, que ancorou-se nos Fatos (2º Movimento) e teve respaldo no Direito (3º Movimento), para finalmente desembocar no Pedido que está sendo efetivado, agora, diretamente à autoridade judiciária. O tipo de ação é que direciona os pedidos que estão sendo feitos. Nos quatro tipos de petição que analisei, os pedidos manifestam-se diferentes, pois cada uma dessas ações aponta um propósito comunicativo específico, e o modo como o escritor do gênero elabora o pedido tem uma implicação direta com o que melhor atende aos interesses do(a) peticionário(a).

Apresento, nas Tabelas a seguir, a interpenetração dos quatro Movimentos uns nos outros, que se verificou nos dois gêneros acima referidos.

| Entradas | I. Partes (%) | Fatos (%) | Direito (%) | Pedido (%) | Total (%) |
|-------------------|---------------|------------|-------------|-------------|-----------|
| Ident. das partes | - | 3 (25%) | 2 (16,66%) | 7 (58,34%) | 12 (100%) |
| Fatos | - | - | 11 (68,75%) | 5 (31,25%) | 16 (100%) |
| Direito | 11 (25,58%) | 5 (11,63%) | - | 27 (62,79%) | 43 (100%) |
| Pedido | 14 (53,85%) | 8 (30,77%) | 4 (5,3%) | - | 26 (100%) |

Múltiplas Inserções dos Movimentos Retóricos no Gênero Ação de Investigação de Paternidade
Cumulada com Alimentos

Fonte: Corpus peticional

| Entradas | I. Partes (%) | Fatos (%) | Direito (%) | Pedido (%) | Total (%) |
|-------------------|---------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| Ident. das partes | - | 2 (18,19%) | 3 (27,27%) | 6 (54,54%) | 11 (100%) |
| Fatos | 2 (15,38%) | - | 8 (61,54%) | 3 (23,08%) | 13 (100%) |
| Direito | 5 (10,64%) | 11 (23,40%) | - | 31 (65,96%) | 47 (100%) |
| Pedido | 13 (52%) | 8 (32%) | 4 (16%) | - | 25 (100%) |

Múltiplas Inserções dos Movimentos Retóricos no Gênero Ação de Alimentos

Fonte: Corpus peticional

De acordo com as quantificações e porcentagens, verifica-se nos gêneros Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos e Ação de Alimentos, que o Movimento do Direito apresenta-se como o mais cíclico, tendo uma inserção significativa no Movimento do Pedido. No primeiro gênero, acima citado, o percentual dessas inserções é de 62,79% em relação ao total de inclusões nos demais movimentos, enquanto que no gênero Ação de Alimentos esse percentual está em torno de 65,96%.

Ainda nos gêneros já referidos, o Movimento do Pedido apresenta uma quantidade relevante de inserções no Movimento de Identificação das Partes em comparação com os outros movimentos, nos quais também se inseriu, porém em menor quantidade. Nas Ações de Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos o índice percentual dessas inclusões é de 53,85% e nas Ações de Alimentos, essa percentagem é de 52,0%.

Assim, com base nos dados exibidos nas tabelas, verifica-se que, nos gêneros em questão, os Movimentos do Direito e do Pedido apresentam-se como os que mais se inserem em outros movimentos, o que traz evidências da importância desses movimentos para o êxito da atividade retórica. É possível afirmar que, no caso do Movimento do Direito, sua inserção no Movimento do Pedido se dê em razão do fato de que as solicitações feitas ao juiz devam se ancorar numa prerrogativa legal a que faz jus o requerente. Daí que, ao fazer o pedido, o escritor do gênero aponta com grande frequência para um direito aí imbricado ou implícito; tal direito, na maioria das vezes, encontra-se manifesto no Movimento do Pedido através de citações às leis.

Analizando a “infiltração” do Movimento do Pedido no Movimento de Identificação das Partes, é provável que tal inclusão se dê pelo fato de que é oportuno e conveniente identificar, nesse ambiente retórico, não apenas as partes envolvidas, mas também definir previa e concomitantemente, através de um Pedido, qual o objeto da ação que está sendo impetrada. Tal procedimento discursivo confere maior objetividade àquilo que o produtor do gênero pretende alcançar na atividade peticional.

Nas tabelas abaixo estão demonstradas as quantificações e percentagens das

inserções dos Movimentos Retóricos uns nos outros, que ocorrem nos gêneros Ação de Guarda e Ação de Adoção analisados neste trabalho.

| Entradas | I. Partes (%) | Fatos (%) | Direito (%) | Pedido (%) | Total (%) |
|-------------------|---------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| Ident. das partes | - | 33 (68,75%) | 3 (6,25%) | 12 (25%) | 48 (100%) |
| Fatos | - | - | 38 (77,55%) | 11 (22,45%) | 49 (100%) |
| Direito | 12 (16,68%) | 22 (30,55%) | - | 38 (52,77%) | 72 (100%) |
| Pedido | 12 (63,16%) | 1 (5,26%) | 6 (31,58%) | - | 19 (100%) |

Múltiplas Inserções dos Movimentos Retóricos no Gênero Ação de Guarda de Menor

Fonte: Corpus peticional

| Entradas | I. Partes (%) | Fatos (%) | Direito (%) | Pedido (%) | Total (%) |
|-------------------|---------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| Ident. das partes | - | 27 (54%) | 5 (10%) | 18 (36%) | 50 (100%) |
| Fatos | - | - | 22 (71%) | 9 (29%) | 31 (100%) |
| Direito | 21 (30,44%) | 22 (31,88%) | - | 26 (37,68%) | 69 (100%) |
| Pedido | 12 (57,14%) | 2 (9,52%) | 7 (33,34%) | - | 21 (100%) |

Múltiplas Inserções dos Movimentos Retóricos no Gênero Ação de Adoção

Fonte: Corpus peticional

No gênero Ação de Guarda, conforme se pode verificar na Tabela acima, o Movimento do Direito apresentou, como já afirmei anteriormente, um dinamismo/ciclicidade expressivos, com um percentual de 52,77% de inserções no Movimento do Pedido e 30,55% no Movimento dos Fatos; por sua vez, no gênero Ação de Adoção os percentuais de “infiltrações” do Movimento do Direito no Movimento do Pedido e no Dos Fatos, estão na ordem de 37,68% e 31,88% respectivamente, percentuais esses que ratificam a importância e significância do Movimento do Direito para a fundamentação e embasamento dos demais Movimentos dentro da Ação Peticional, por isso a presença ou quase onipresença desse movimento nos demais, ancorando-os e sustentando-os, com a finalidade de promover o êxito da Ação Judicial.

Ainda nesses mesmos gêneros, observa-se uma significativa inserção do Movimento de Identificação das Partes no Movimento dos Fatos, em relação aos outros Movimentos nos quais também se inseriu, apresentando uma percentagem de 68,75% nas Ações de

Guarda e 54,0% nas Ações de Adoção.

Como já afirmei no comentário dos exemplos relativos a essa inserção do Movimento de Identificação das Partes, é possível que tal fenômeno se deva à perspectiva do escritor do gênero de estabelecer um elo entre os fatos que são apresentados e os participantes destes, compreendendo, pois, a importância dos atos dessas pessoas para os fins a que a ação retórica se propõe. Daí o retorno à identificação das partes nos vários Movimentos, caracterizando uma estratégia discursiva voltada para a definição dos objetivos comunicativos dos gêneros em análise.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se inferir, portanto, que o fenômeno da inserção ou ciclicidade dos movimentos retóricos se dê em função da dinamicidade das atividades retóricas peticionais, as quais, embora possam estar vinculadas a modelos ou padrões pré-estabelecidos pela comunidade discursiva, não constituem simplesmente textos escritos estanques, mas são eventos comunicativos portadores de nuances específicas, devidamente coadunadas com as mais diferentes, múltiplas e heterogêneas atividades sociais, comportando um dinamismo e uma peculiaridade próprios de cada situação comunicativa.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1962.

BHATIA, Vijak K. **Language and professional settings**. New York: Longman, 1994.

BITTAR, Eduardo. **Linguagem Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2001.

DE PLÁCIDO E SILVA. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **The appropriacy of “appropriateness”**. In FAIRCLOUGH, Norman (Ed.). **Critical Language Awareness**. London: Logman, 1992.

_____. Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. In: FAIRCLOUGH, Norman. **Critical and Descriptive goals in Discourse Analysis**. *Journal of Pragmatics*, 1995.

_____. Análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. Tradução Célia Maria Magalhães. In MAGALHÃES, Célia. **Reflexões sobre A Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdades de Letras – UFMG, 2001.

_____. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

PALAIA, Nelson. **Técnica da Petição Inicial**. São Paulo: Saraiva, 2004.

SWALES, John M.. **Genre Analysis English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CAPÍTULO 14

I.A.: CONSIDERAÇÕES JURÍDICAS E ASPECTOS ÉTICOS ACERCA DO ARTIFICIAL E NOVAS FORMAS DE INTELIGÊNCIA

Data de aceite: 01/10/2020

Mateus Catalani Pirani

Universidade Católica de Santos

Daniel Stipanich Nostre

Historiador

RESUMO: O avanço constante dos progressos social, científico e tecnológico desencadearam novas abordagens acerca das relações humanas correlacionando conhecimento e às máquinas. Busca-se ao longo deste trabalho analisar questões sobre modelagem da sociedade que resultou na chamada “Inteligência Artificial” (IA) e seus impactos no contexto social, partindo de um olhar histórico, enfatizando os questionamentos que este emergente ramo da ciência ocasiona. Analisar-se-á o modelo básico e fundamental da perspectiva jurídica, que fundamenta a proposta da Inteligência Artificial que, supostamente, pode se “comportar” ou “pensar” de maneira inteligente. Com a possibilidade de criar máquinas com Inteligência, é importante haver uma preocupação com a questão ética das máquinas acerca das condutas delas para que não ocorra prejuízos aos seres humanos e outros seres vivos, questionando o alcance do Artificial enquanto conceito que influencia diretamente o que entendemos por Inteligência.

PALAVRAS CHAVE: Inteligência Artificial; Evolução; Direito Digital; Ética; Privacidade.

ABSTRACT: The constant advance of social, scientific and technological progress has

triggered new approaches about human relations, correlating knowledge and machines. Throughout this work we seek to analyze questions about the modeling of society that resulted in the so-called “Artificial Intelligence” (AI) and its impacts on the social context, starting from a historical perspective, emphasizing the questions that this emerging branch of science causes. We will analyze the basic and fundamental model of the legal perspective, which underlies the proposal of Artificial Intelligence that, supposedly, can “behave” or “think” in an intelligent way. With the possibility of creating machines with Intelligence, it is important to be concerned with the ethical question of machines about their behavior so that there is no harm to humans and other living beings, questioning the reach of Artificial as a concept that directly influences what we understand for Intelligence.

KEYWORDS: Artificial Intelligence; Evolution; Digital Law; Ethic; Privacy.

11 INTRODUÇÃO

O mundo das comunicações tem evoluído de maneira veloz, durante essa evolução, há a busca por atender às necessidades humanas com maior eficácia nos processos diários, proporcionando maior assertividade nas tarefas. Neste cenário, que remonta ao período da Segunda Guerra Mundial com a invenção do primeiro decifrador de códigos, a ciência da computação vem evoluído para a construção de um “ser” capaz de simplificar e pensar ações.

O surgimento da Inteligência Artificial

(IA) chega unido a máquinas desenvolvidas especialmente para utilizar esse recurso, são elas: robôs, drones, veículos autônomos, membros artificiais e, o mais comum, smartphones. Estes que unidos convidam a questionar a própria essência do que constitui a vida e sua evolução ao longo de dezenas de séculos.

Desse modo, por seu caráter indeterminado em certo sentido, por possuir a capacidade de surpreender¹, os modelos da Inteligência Artificial apresentam, assim como nós humanos, questões éticas, sociais e culturais, pelo fato do avanço tecnológico provocar e implicar alterações no possível comportamento humano, resultando assim em novas relações do homem com esta sociedade em constante e crescente mutação.

No entanto, é preciso se trabalhar a questões jurídicas que intermedeiem e limitem os avanços, preservando-se a privacidade dos indivíduos, pois bem, como é proposto à Inteligência Artificial, evoluir seu conhecimento com humanos, a fim de proporcionar experiências cada vez mais amistosas assemelhando-se a seres humanos durante o contato com o usuário.

Ressalta-se sobre a ferramenta IA estar obrigatoriamente ligada a um dispositivo físico, cujo armazenamento de informações processará na referida Inteligência. Desta experiência é comum percebemos, a exemplo, um verdadeiro exagero de publicidade baseada em fala, escrita e localização GPS, captada por nossos *gadgets* de uso diário.

A partir desta abordagem, com explicação das devidas diretrizes e parâmetros legais, podemos seguir com o pensamento filosófico e ético, com os quais uma linha de discorrimento será assinalada, propondo a reflexão acerca da influência ocasionada pela comodidade e uso da Inteligência Artificial em nossa vida.

2 | INOVAÇÃO E EVOLUÇÃO

Inovação é o que move o mundo, estamos caminhando para um novo presente a todo instante, a toda época, investigando novos caminhos e desdobrando-os sobre as perspectivas que assombram as grandes ideias que se difundiram pelo mundo de acordo com o necessário naquele período. Algumas ideias, até mesmo as que ocorreram por acidente, estão presentes e são base dos inventos que temos cotidianamente.

Partir em busca de uma inovação é também estudar a origem, bem como o tão importante presente, pois é desta origem que nos reencontramos com diferentes caminhos, que poderiam ser seguidos ou não, se desenvolvendo distintamente. Em um breve exemplo, Foucault consagra a oposição feita por Nietzsche para definir o conceito de origem, vista por ele como uma forma de pesquisar e reencontrar a forma original e mais exata de algo antes de se desenvolver e assim estudar os vieses que tal ponto de partida poderia seguir, logo articulando uma superfície com as marcas que nela foram deixadas pela história

1 Frequentemente as máquinas agem de maneira inesperada porque seu conjunto de condições iniciais é muitas vezes desconhecido, então, uma previsão acurada de todos os possíveis comportamentos dos mecanismos seria impossível (TURING, 1950, p. 450).

(VEYNE, 1971, p. 17).

Um desses caminhos foi escrito e com ele movimentos, obras e objetos foram criados de acordo com a tecnologia e tal necessidade de diferentes períodos. Em um panorama intelectual e tecnológico, como planejamos abordar, temos exemplos de movimentos que atravessam diversas barreiras históricas e culturais, a primeiro exemplo a Escola dos Annales, desenvolvida durante o Século XX, quando busca compreender e explicar o mundo às gerações posteriores, revolucionando as práticas historiográficas da época, as quais baseavam-se nos grandes feitos de grandes homens, políticos e militares, adicionando a chamada “história da sociedade”, preocupada com a moral, costumes, leis, comércio e, principalmente, a sociedade, reconstruindo valores intimamente ligados a arte, literatura, música e micro história (BURKE, 1992, p.12).

Do lado tecnológico, pode se dizer que o primeiro grande movimento documentado e efetivo foi a Revolução Industrial, que elevou as definições do povo europeu, contrastando-o com o restante do mundo, seja pela evolução dos meios de transporte, como pelos meios de comunicação. É certo que a comunicação deu início aos avanços da civilização humana, vez que a partir da difusão da comunicação de massa, iniciaram-se as mudanças críticas na evolução. Assim, a história humana pode ser contada a partir do desenvolvimento da comunicação, cujo alcance “foi assegurado de maneira definitiva pela invenção dos meios eletrônicos que aproveitam diversos tipos de ondas para transmitir signos: o telegrafo, o telefone, o rádio, a televisão e, finalmente, o satélite” (BODERNAVE, 2013, p. 30).

A Internet cria uma nova esfera pública, denominada segundo Pérez Luño de *nuevo tejido comunitario*, ressaltando que houve uma mudança qualitativa radical no que se refere ao acesso à cultura, ao conhecimento e à informação. Ao contrário do que alguns podem afirmar o mundo virtual não é antagônico ao real, não é um mundo inexistente, imaginário. É um novo tipo de realidade, um outro eixo de existência. Esse novo plano de relações sociais provocou modificações no plano real ou tradicional de existência (LUNO, 2005). No entanto, essa esfera pública, infelizmente, reproduz em seu meio problemas similares aos do mundo real.

Enquanto estrutura social, a chamada “sociedade informatizada” tem sido possível graças a um conjunto de tecnologias de comunicação e de informação (FLORIDI, 2001, p.1). Esta sociedade é essencialmente caracterizada pelo acesso, comunicação e armazenamento de informações em seu sentido mais amplo, bem como o fácil acesso esses conteúdos, desconectando o mundo virtual do mundo físico. Esta transição une as mais modernas ferramentas informacionais, como a *Internet*, inserindo-as no meio digital.

Como toda mudança, a revolução digital trouxe em si uma profunda influência nas normas, princípios e valores que subjazem a vida social humana e se desenrolam em crises e questionamentos acerca da ética que sustenta essas relações. Desse modo, podemos dizer que as sociedades informacionais cada vez mais dependem da tecnologia para prosperar, mas por outro lado também precisam de um ambiente saudável e natural

para florescer (FLORIDI, 2009, p. 8).

Esta perspectiva, que reúne as revoluções científicas, para muito além da atualmente arcaica Revolução Industrial, pode proporcionar o contexto ideal no qual natureza e tecnologia se misturam. A indústria de produção de informação, bem como agências de notícias, meios informatizados de trabalho e estudo, rede de propagandas e as recentes *Startups* têm se desenvolvido à margem das revoluções, absorvendo assim as suas características mais marcantes, uma vez que estas provocam inovações, como as vistas por toda nossa história.

As evoluções científicas mudam nossas percepções do mundo externo e, consequentemente, nosso interior, desde modo de pensar ao agir. Destacamos a exemplo destas evoluções, cientistas como Nicolau Copernicus (1473-1543), que consagrou a cosmologia heliocêntrica transmutando o centro do universo; e Charles Darwin (1809-1882) que provou a evolução das espécies a partir de ancestrais comuns e da seleção natural. (FLORIDI, 2009, p. 9-10).

Tais menções honram essa evolução, que traçaram o linear e referência o conhecimento que temos hoje, pois as máquinas, enquanto ferramentas de informação, parecem interagir diretamente no processo de aquisição, manipulação e conservação informacional e, consequentemente, do conhecimento, no entanto, precisam deste para ministrá-lo. Os artefatos artificiais, uma vez existentes e presentes no ambiente orgânico, participam do processo dialético do fenômeno da informação, transformando-se em agente de manipulação, armazenamento e dissipaçāo da informação.

A fusão entre homem e máquina acontece há anos, mas é na Inteligência Artificial que será incumbida à sociedade pensar sobre as questões além do mundo físico. As características que consolidam as Inteligências se baseiam em algoritmos, os dados que novamente se baseiam no comportamento humanos na Internet, como também na utilização de equipamentos eletrônicos, aprendendo cada vez mais com o usuário, como atender ao usuário.

3 I INTERNET, PRIVACIDADE E DADOS: MARCO REGULATÓRIO

Um elemento basilar do Estado Democrático de Direito, fundamentado no artigo 1º, II, da Constituição Federal Brasileira é a *cidadania*. Conceito este que pode ser dirimido como:

[...] conjunto de direitos e deveres ao qual um indivíduo está sujeito em relação à sociedade em que vive. O conceito de cidadania sempre esteve fortemente ligado à noção de direitos, especialmente os direitos políticos, que permitem ao indivíduo intervir na direção dos negócios públicos do Estado, participando de modo direto ou indireto na formação do governo e na sua administração. (MADRIGAL, 2012, s.p.).

Por sua vez, Marshall assevera que “com o passar dos tempos, entretanto, o conceito de cidadania passou a se referir a outras esferas que não apenas à política (...) situando a cidadania também na esfera jurídica e moral” (MARSHALL, 1967, p. 63-65).

Logo, o conceito de cidadania não está somente ligado a uma mera participação no processo eleitoral, mas de um indivíduo ativo, fiscalizador e controlador da atividade do Estado. O que só se faz possível uma vez que o cidadão tenha acesso aos muitos setores governamentais de transparências e portais eletrônicos, aquilo que se denomina *eDemocracia* – Não há que se falar em “e” de “eletrônico” sem rememorar o quanto fundamental é o acesso qualitativo à Internet.

Assim, a cidadania constitui instrumento importantíssimo na construção e manutenção de um Estado Democrático de Direito, uma vez que presume participação social em todos os níveis e envolve direitos primordiais a cada ser humano. Por meio da cidadania, que a população aponta para determinados assuntos insatisfatórios que merecem mudanças.

Atualmente, com a informatização e virtualização de diversos serviços, os dados pessoais são cada vez mais requisitados para acessar as mais diversas plataformas, seja em lojas de departamento, em redes sociais, em plataforma de jogos *online*s ou até mesmo cadastros em jornais virtuais. A utilização destes dados pessoais, coletados através dos meios digitais, de maneira inadequada (como por exemplo, comercialização sem consentimento do usuário), constituem um abuso ao conceito de direito de privacidade.

Derradeiramente, constitui fato notório importância a proteção dos dados pessoais atualmente, como forma de inibir as violações ao direito fundamental da privacidade e, por consequência, afastar quaisquer possibilidades de influenciar na escolha do cidadão no processo eleitoral.

Quando se fala em direito à privacidade, deve se ter em mente o exercício da liberdade. Gilberto Haddad Jabur, em sua obra intitulada *“Liberdade de pensamento e direito à vida privada: conflito entre direitos da personalidade”*, preceitua que:

O direito à privacidade decorre do direito à liberdade, na medida em que o primeiro abriga o direito à quietude, à paz interior, à solidão e ao isolamento contra a curiosidade pública, em relação a tudo o quanto possa interessar à pessoa, impedindo que se desnude sua vida particular; enquanto o segundo resguarda o direito a uma livre escolha daquilo que o indivíduo pretende ou não expor para terceiros, protegendo o seu círculo restrito da forma como lhe aprouver. (JABUR, 2000, P.260)

O direito à privacidade, em si, se tornou pauta mais influente a partir da década de 1960, época marcada pelo exponencial crescimento da circulação de informações, de aparatos tecnológicos que começaram a possuir funções de coleta e armazenamento de informações (DONEDA, 2006, p. 12).

Além disso, as novas formas de relações sociais entre os indivíduos contribuíram

para o crescimento exponencial do direito à privacidade, sobretudo a relação dos indivíduos com os espaços públicos em si.

Em que pese a característica de negação do direito à privacidade, no decorrer do século XX, com a evolução tecnológica aliada ao desenvolvimento da função social do Estado, o direito à privacidade se constituiu como um alicerce base para todos os regimes democráticos de direito, sendo inerente a cada cidadão, garantindo uma espécie de controle sobre suas próprias informações, desde dados pessoais até sua intimidade. Sendo assim, o direito à privacidade passou a ter como característica um aspecto positivo.

Assim, com o desenvolver de novas tecnologias, sobretudo com o armazenamento de dados, o direito à privacidade trouxe à tona a necessidade proteger, especificamente, estes mesmos dados armazenados dos indivíduos que utilizavam tais tecnologias.

Logo, percebe-se que o direito à privacidade sofreu mutações ao longo de todo o tempo. Se antes era entendido como um direito negativo, de se abster, agora, e por base das legislações que foram promulgadas ao longo do tempo disciplinando este tópico, adotou uma característica mais “positiva”, ou seja, de imposição à terceiros ou o Estado para que não influam na esfera privada de outro.

Uma das primeiras legislações brasileiras que buscou proteger os dados pessoais, bem como a esfera privada da pessoa no âmbito da rede mundial de computadores, tendo por sua característica a especificidade, foi a Lei nº 12.737/2012, popularmente conhecida como Lei Carolina Dieckmann.² A lei ficou conhecida dessa maneira em razão do caso de uma atriz brasileira, Carolina Dieckmann, que teve seu computador invadido por um grupo de crackers, que obtiveram acesso ao conteúdo de suas fotos íntimas e pessoais e chantagearam a vítima, exigindo um pagamento de uma quantia em dinheiro (SILVEIRA; SOUSA; ALCÂNTARA; MELO, 2017, s.p.).

Vislumbra-se que a referida legislação guarda uma lacuna normativa, contudo tal lacuna fora suprida com a promulgação do Marco Civil da Internet, Lei nº 12.965 de 2014, que garantiu aos usuários alguns essenciais, como o disposto no caput do artigo 7º da referida lei,³ a qual dispõe que o acesso à internet é essencial ao seu exercício da cidadania.

A proteção da privacidade e dos dados pessoais é tema central do referido diploma legal, vez que seu artigo 3º já determina que o uso da internet no Brasil terá como princípios a proteção da privacidade (II) e a proteção dos dados pessoais (III), assim como a garantia da liberdade de expressão, comunicação e manifestação de pensamento.

Contudo, o Marco Civil da Internet, ao disciplinar que o uso da internet seguirá o princípio de proteção de dados pessoais, dispõe apenas em linhas gerais a proteção. Entretanto, a referida lei tem uma conotação penal, vez que alterou o Código Penal Brasileiro e introduziu os artigos 154-A e 154-B, tornando crime a invasão de dispositivos de informática, em sentido amplo, para obter dados considerados pessoais

³ Art. 7º O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania, e ao usuário são assegurados os seguintes direitos: I - inviolabilidade da intimidade e da vida privada, sua proteção e indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

de dados pessoais, não sendo tratada de forma mais profunda pelo legislador brasileiro (TEIXEIRA, 2016, s.p). Por exemplo, não há uma definição explícita do que seria um dado pessoal, apenas verifica-se uma preocupação do legislador de proteger este campo da vida virtual, com especial fim de resguardar os direitos fundamentais na vida real.

O fato é que tal legislação carece de uma complementação: a Lei n. 13.709 de 2018, denominada Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD, que trata mais especificamente desde do que seria um dado pessoal, assim como sua forma de tratamento e término do tratamento.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais tem por sua finalidade a proteção de direitos fundamentais, como a privacidade e todos os seus consectários corolários (intimidade, honra, direito de imagem e dignidade), em razão de suprir uma lacuna normativa decorrente da proteção de dados pessoais deixados pelo Marco Civil da Internet. Assim, foi promulgada em 14 de agosto de 2018, com objetivo de entrar em vigor a partir de 2020.

Percebe-se que a privacidade é um dos fundamentos principais da proteção de dados pessoais, uma vez que está disposta no artigo 2º, inciso I da Lei Geral Proteção de Dados Pessoais. Contudo, ainda existem diversos outros fundamentos, expostos no mesmo artigo, como:

(...) autodeterminação informativa”, “liberdade de expressão, de informação, de comunicação e de opinião”, “inviolabilidade da intimidade, da honra e da imagem”, “o desenvolvimento econômico e tecnológico e a inovação”, “a livre iniciativa, a livre concorrência e a defesa do consumidor” e “os direitos humanos, o livre desenvolvimento da personalidade, a dignidade e o exercício da cidadania pelas pessoas naturais (BRASIL, 2018, s.p).

O direito da autodeterminação informativa se consubstancia na tutela, pelo próprio cidadão, das suas próprias informações que foram colhidas. Tem que haver garantia que as informações colhidas estejam dentro da seara de controle daquele cidadão, ou seja, dever de ser protagonista de quaisquer temas relacionados ao tratamento de seus dados.

4 | ASPECTOS ÉTICOS

“Os fins justificam os meios?” É uma das principais questões éticas que o homem faz para si e para seus semelhantes. A ética é voltada aos pensamentos, atos e comportamentos do homem dentro da sua sociedade. Todo avanço tecnológico vem acompanhado de inúmeros questionamentos éticos por estar se propondo a mudar a vida e com isso alterar possíveis relações e comportamentos humanos. No campo da Inteligência Artificial não é diferente. Este tema vem sendo motivação para pesquisas e divagações das pessoas, que dentre os possíveis benefícios trazidos, se preocupam também com as questões sociais a serem consideradas.

As máquinas, enquanto estruturas artificiais de informação influenciam a constituição

do ser orgânico e social, estabelecendo uma relação intrínseca: se por um lado o orgânico possui características próprias e particulares (como as emoções, dor, perecer em relação ao tempo), as máquinas por sua vez também possuem características próprias: ainda não são abaladas por sentimentos ou emoções. Podemos dizer que a partir das características próprias tanto do orgânico quanto do artificial, estes dois elementos até então distintos se misturam e se complementam. Tal relação necessita de um novo conjunto de subsídios éticos para se desenvolver de uma maneira sustentável.

Deste cenário insurge outro apontamento intrigante: o momento em que o ser humano não será mais o ser mais inteligente do seu habitat. Esse tipo de equipamento singular traz consigo questionamentos que dialogam entre artificial e natural. Robôs deveriam ser aparentes como humanos? É direito saber se está dialogando com um robô ou um ser humano? Quais implicações disto? Inteligência Artificial terá consigo Inteligência emocional? Meu robô se ofenderá por não ouvir um ‘obrigado’ toda vez que cumprir uma tarefa?

São questões complexas, algumas delas debatidas há muitos anos e que agora ganham mais espaço do que nunca, cujo debate é necessário, todavia, a perspectiva é sobre o Futuro, que chegará em forma de Agora e acompanhado de palavras como “E aí, Siri” ou “Ok, Google”.

Problemas éticos de cunho social se desencadeiam uma vez que a relação homem-máquina é estabelecida de uma forma quase visceral. Tal situação tem produzido exclusões, como a digital, que segundo Floridi (2001, p.3) “pode gerar novas formas de colonialismo e apartheid, que devem ser evitados, contrariados e, finalmente, erradicados”⁴. Colonialismo por parte dos detentores da informação e dos meios segundo o acesso a ela é possível e apartheid entre os informatizados, inseridos em redes de informações (insiders) e os desinformatizados excluídos (outsiders), sem acesso à informação e ao direito de equidade informacional⁵.

Por outro lado, o mau uso e má manipulação da informação, acarretando um tipo de vandalismo informacional, é outra consequência ética da revolução tecnológica. Como ressalta Floridi (2001, p. 3):

Naturalmente, outras inovações tecnológicas tinham suas próprias consequências éticas (como a impressão ou revoluções industriais, por exemplo). No entanto, o impacto ético das tecnologias passadas ocorreu dentro de um contexto em que a natureza desempenhou o papel de rainha e nós éramos seus trabalhadores.

4 It can engender new forms of colonialism and apartheid that must be prevented, opposed and ultimately eradicated.

5 O termo “equidade de informação” é aqui usado no sentido de igualdade de condições ao acesso, desenvolvimento e comunicação da informação.

5 | FUSÃO ENTRE NATURAL E ARTIFICIAL

Embora seja um assunto de alta indagação, hoje típico de produções cineastas, como *I, Robot*, ou o clássico *I.A.*, de Steven Spielberg, a Inteligência Artificial é parte da nossa evolução em um cenário cultural em rápida mudança, impulsionada pela tecnologia.

Já vivemos em um mundo em que cada momento é quantificado, desde o número de passos que damos ou não, vezes que visitamos um website, produtos em que temos interesses, destinos de viagens e até a qualidade do nosso sono. Recorremos a “medicamentos” tecnológicos, como os dispositivos leitores de ondas cerebrais, para exames médicos, que consequentemente prolongam nossa vida e ainda são capazes de aprimorar o desempenho em esportes ou em outras situações de muita pressão; ou ainda, acrescentamos membros robóticos aos nossos corpos, com a finalidade de acrecer qualidade à vida de quem precisa. No geral, esses avanços nos conduzem a uma era da inclusão, acolhendo sujeitos periféricos junto com modelos algorítmicos e computacionais altamente sofisticados, que proporcionam a um mortal tomar ações, as quais levaria toda uma vida para realizar.

O amanhã se encaminha para a Inteligência super-humana, combinando a cognição do homem e da Inteligência Artificial em um espaço onde nossas memórias vivem mais do que nós mesmos; atualmente é comum dedicar à memória de entes queridos, serviços em plataformas online, que garantem o sobreviver da memória. E, em um futuro em que a Inteligência Artificial vive para sempre no circuito conectado que envolve o planeta, vamos manter nossas mentes vivas, independentemente da forma assumida pelos nossos corpos.

[...] as questões éticas ainda poderiam ser interpretadas como mera atualização de versões tecno-clássicas de velhos problemas. A revolução computacional aumentou ainda mais a magnitude do impacto ético das inovações tecnológicas e finalmente chegaram a um limiar crítico de mudança (FLORIDI, 2001, p. 3)

A nova ética chamada de informacional carrega em si o germe da descentralização do “eu”, pessoal e orgânico, uma vez que se pauta pelo equilíbrio das partes envolvidas, naturais ou artificiais. O desenvolvimento ético da informação e o desenvolvimento sustentável de uma sociedade informacional equitativa, implica uma infosfera pública e segura para todos, na qual a comunicação pode fluir (FLORIDI, 2001, p. 3).

Neste cenário de fusão a nova ética (informacional), ainda com a necessita ser pensada e inserida seria baseada em conceitos universais, mas sem excluir o lado singular de pontos de vista e dos fatos históricos e geográficos que definem culturas atualmente. (CAPURRO, 2010, p. 14).

A ética da informação, enquanto disciplina filosófica fornece subsídios para se pensar na possibilidade de conciliar natureza e tecnologia e assim proporcionar uma interpretação filosófica da infosfera. Além de ser uma ferramenta poderosa na luta contra a destituição,

empobrecimento e vandalismo dos recursos naturais e dos recursos humanos (incluindo a seu aspecto histórico e cultural), a implementação tecnologia, nesta seara cultural, permite que esta se expanda e se consolide mediante o mundo altamente miscigenado que encontramos, trazendo de volta à importância os aspectos originários de um povo ou uma nação.

Insta salientar que não é apenas no mundo moderno em que se é ávida a transmutação cultural, bem como em séculos passados, à tecnologia da época, povos foram adaptados até perderem suas características originais, a exemplo nativos americanos, vítimas dos primeiros colonizadores. Resta agora, não nos deixarmos sermos dependentes da utilização de Inteligência Artificial para acender uma luz.

Nos parâmetros que formam esta infosfera seria promovido o desenvolvimento de normas éticas acerca do compartilhamento e acesso a comunicação e informação. A humanidade agora convive com formas distintas de elementos e todas elas constituem e interagem no mesmo meio. Essa situação exige do homem uma postura mais branda, reconhecendo sua dependência e limitações. Finalmente, a longo prazo, a humanidade parece se tornar criatura de suas próprias criações.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto Elon Musk, quanto Stephen Hawking já se pronunciaram e nos alertaram sobre os potenciais perigos da IA quando usada para o mal. Não precisamos voltar muitos anos para perceber a notável evolução no correr da história humana e conceber a ideia de que somos sim capazes de usar novas tecnologias também para o mal e para a guerra. Infelizmente nosso individualismo tem falado muito alto do que nosso senso de coletivismo e isso é muito preocupante.

Em suma, neste trabalho procuramos trazer à baila, questões acerca dos impactos éticos causados pela inserção de elementos que se diferem da humanidade enquanto constituição física e operacional. O novo elemento que se apresenta é o artificial, com suas engrenagens, circuitos, metal e rodas.

Nesse contexto, uma vez que é instituído um novo ambiente com a presença do artificial, um novo sistema ético deveria também fundamentado a fim de sanar as novas problemáticas que envolvem os homens e suas possíveis máquinas. Por conta desta nova ética, reformulada a fim de se adequar a um novo contexto, o homem e o seu conceito de humanidade se deslocam de si mesmos e passam a perceber e considerar um ambiente mais amplo, um plano macroscópico.

Devemos, enquanto sociedade, estar preparados para este novo modo de relação em lugar de nos adequarmos a um fato já instalado. O desenvolvimento tecnológico deve estar em sintonia com as questões sociais para não trazermos mais diferenças sociais, escravidão, exclusão de qualquer espécie a qualquer espécie de ser componente da

sociedade ou a qualquer ser dotado de Inteligência e sentimento e com isso passível ao sofrimento.

Os profissionais de IA devem estar em sintonia com a população e conceitos éticos para orientar seus estudos e não causarem prejuízos a humanos e suas criaturas. Apesar de seu caráter subjetivo, a ética é a melhor maneira de guiar os rumos dos avanços não apenas em IA, mas também em outros campos do conhecimento.

O entendimento sobre o que é Inteligência e sobre o que seria um programa ou máquina pensante deve ser trabalhado para que não ocorram impasses e turbulência social no futuro. Liberdade e livre arbítrio são noções que estão envolvidas a vários grandes incidentes sociais da humanidade e que podem adentrar e ocasionar problemas éticos no campo IA. Estas discussões sobre a ética na IA podem ajudar a nos auto entender e agir, além de desenvolvemos uma noção de ética na sociedade.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929 – 1989**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CAPURRO, R. **Desafíos y prácticos de la ética intercultural de la información**. In: **Ética da Informação: conceitos, abordagens e aplicações**. Freire, G. H. A (org). P.11-51, 2010.

DONEDA, Danilo. **Da Privacidade a Proteção de Dados**. 2^aed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2019.

FLORIDI, L. **Informational Ethics: An Environmental Approach to the Digital Divide**. Philosophy in the Contemporary World, v. 9, n1, 2001.

FLORIDI, L. **The Information Society and Its Philosophy: Introduction to the Special Issue on “The Philosophy of Information, its Nature and Future Developments”**. The Information Society, v25: 153–158, 2009.

JABUR, Gilberto Haddad. **Liberdade de pensamento e direito à vida privada: conflito entre direitos da personalidade**. São Paulo: RT, 2000.

MADRIGAL, Alexis. **O exercício da cidadania no desenvolvimento da sociedade**. Jus, 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/48124/o-exercicio-da-cidadania-no-desenvolvimento-da-sociedade> - Acesso em 23 de junho de 2020, às 13h15.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVEIRA, Neil; SOUSA, Miriam L.; ALCÂNTARA, Antônia M.; MELO, Jorge. **Crimes cibernéticos e invasão de privacidade à luz da lei Carolina Dieckmann**. Jus, 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/61325/crimes-ciberneticos-e-invasao-de-privacidade-a-luz-da-lei-carolina-dieckmann>>. Acesso em: 26 de junho de 2020, às 19h10.

TURING, A.M. **Computing machinery and intelligence**. In: Mind: A quarterly reviews of psychology and philosophy. Vol. LIL. Nº 236, 1950.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História e Foucault revoluciona a História**. Brasília: Ed. Da Universidade de Brasília, 1971.

TEIXEIRA, João Pedro Ferraz. **Comentários à Lei Geral de Proteção de Dados**. JusBrasil, 2019. Disponível em: <<https://joaopedrofotexira.jusbrasil.com.br/artigos/753086549/lspd-101-comentarios-a-lei-geral-de-protectao-de-dados>> Acesso em: 24 de junho de 2020, às 23h10.

CAPÍTULO 15

RESPONSABILIDADE PENAL DA PESSOA JURÍDICA NOS CRIMES ECONÔMICOS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 01/07/2020

Maiara Motta

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Franca/SP

<http://lattes.cnpq.br/9528772029674305>

Gabriel Moura Aguiar

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Franca/SP

<http://lattes.cnpq.br/1192944223101700>

sociedade. Alia-se, ainda, ao raciocínio dedutivo para elaboração de uma investigação do tipo jurídico-descritivo.

PALAVRAS-CHAVE: responsabilidade penal da pessoa jurídica, crimes econômicos, anteprojeto do novo código penal.

CORPORATE CRIMINAL LIABILITY IN ECONOMIC CRIMES

ABSTRACT: Corporate criminal liability is still only applicable to both environmental crimes law and to crimes against economic and financial order. Thereby, the present work aims to analyze the effects towards the insertion of corporate criminal liability in the general part of the new criminal code preliminary drafts regarding economic crimes. In order to do so, it's necessary to distinguish the called classic criminal law from the secondary, explaining the field of criminal economic law. After a brief history of corporate criminal liability and the distinction between administrative treatment to criminal law and a punitive administrative law, it's discussed the option made by the legislator of the new code and what advantages are expected. In order to do so, the theoretical frame of reference is Winfried Hassemer and there will be used both juridical-theoretical and juridical-sociological methodologies for a better comprehend the juridical phenomenon and how it interacts with society. Alongside, it will be used deductive reasoning to elaborate a juridical-descriptive investigation.

KEYWORDS: corporate criminal liability, economic crimes, new criminal code preliminary drafts.

1 | INTRODUÇÃO

Com a evolução da sociedade, as condutas humanas moldam uma nova realidade, culminando na ocorrência de diferentes crimes. As mudanças legislativas correspondem às expectativas de quais valores devem ser tutelados penalmente, e, assim, quais condutas serão tipificadas pelo legislador e com qual intensidade.

Ainda assim, no Brasil, o direito penal é costumeiramente relacionado a penas privativas de liberdade, com punição de agentes que cometem crimes de fácil percepção material. Com a globalização e a difusão de novas tecnologias, as formas de criminalidade também sofreram avanços, não se limitando mais ao plano nacional e, além disso, com atos ilícitos difíceis de serem detectados e que atingem a coletividade como um todo, sendo difícil detectar quais as efetivas vítimas.

Outra importante mudança consiste na utilização de pessoas jurídicas para que dirigentes, diretores e empregados da empresa realizem o ato ilícito. Nisso, surge um novo problema aos operadores do direito: quem seria o efetivo autor do delito, se a pessoa jurídica poderia ser responsabilizada pelos atos cometidos em seu favor por pessoas físicas e se o processamento daquela seria dependente do indiciamento destas.

A responsabilidade penal da pessoa jurídica é controversa, sendo que na legislação pátria se aplica apenas aos crimes ambientais e crimes contra a ordem econômico-financeira. Nos demais casos, a responsabilidade se limita às esferas cível e administrativa. Assim, faz-se necessária a discussão presente neste trabalho diante da mudança proposta pelo legislador no anteprojeto de código penal, inserindo a responsabilidade penal das pessoas jurídicas para os crimes econômicos.

Para melhor compreensão do tema, e sem a pretensão de esgotá-lo, aproveita-se para explicar a evolução do direito penal por meio dos crimes de justiça e do direito penal secundário até o chamado direito penal econômico.

Para isso, o trabalho utilizará alguns conceitos importantes trazidos por Hassemer, quais sejam, da utilização do direito penal como o primeiro, senão único meio escolhido para resolver os problemas sociais bem como a importante ponderação entre administrativização do direito penal e o direito administrativo sancionador.

A metodologia a ser utilizada é a das vertente jurídico-teórica e jurídica-sociológica. A primeira se justifica por conter elementos conceituais, ideológicos e doutrinários, enquanto que a segunda comprehende o fenômeno jurídico de modo mais amplo, inserindo-o no contexto social, do qual depende e recebe influência.

Além disso, será utilizado o raciocínio dedutivo, o qual parte de premissas existentes como as leis e as doutrinas para análise do caso concreto. A investigação será, ainda, do tipo jurídico-descritivo (ou jurídico-compreensivo), o qual decompõe os aspectos de um problema jurídico a fim de melhor interpretá-los.

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, faz-se necessária a discussão sobre crimes de justiça e direito penal secundário. O direito penal clássico, produto do iluminismo, decorre da separação entre o direito e a moral, delimitando princípios aos direitos material e processual para a intervenção estatal no poder de punir. Prioriza os bens individuais, com lesão a bens subjetivos cujos resultados são de fácil identificação.

O Direito Penal Moderno, por sua vez, concebido a partir da percepção do Estado, em meados dos anos setenta, de que determinados comportamentos, antes descriminalizados, estavam afetando bens jurídicos coletivos (saúde, economia e meio ambiente), tem como características principais a responsabilidade penal objetiva, a proteção de bens jurídicos supra-individuais, a antecipação da tutela penal a esferas anteriores ao dano, criando inúmeros tipos de perigo abstrato e normas penais em branco e a responsabilização penal, desmedida, das pessoas jurídicas (RESENDE, 2001, p. 28).

A globalização e o avanço tecnológico ocasionaram a sensação da chamada sociedade de risco, na qual é possível lesionar bens coletivos, de titulares indeterminados, com resultados difíceis de serem verificados.

Essa dita “criminalidade moderna” tem uma dinâmica estrutural e uma capacidade de produção de efeitos incomensuráveis, que o Direito Penal clássico não consegue atingir, diante da dificuldade de definir bens jurídicos, de individualizar culpabilidade e pena, de apurar a responsabilidade individual ou mesmo de admitir a presunção de inocência e o *in dubio pro reo* (BITENCOURT, 2007, p. 15).

Isso forçou o pensamento de novos critérios de imputação, além do uso de tipos penais de perigo abstrato e das normas penais em branco com maior frequência. Tais características são atribuídas ao que se conhece por expansão do direito penal, inflando o campo de ação do direito penal “com a implementação de tipos penais de conteúdo econômico, social, tributário, financeiro e de proteção do meio ambiente” (ALMEIDA, 2012a).

A expansão do Direito Penal nos termos acima considerados tem apresentado, dentre outros, os seguintes obstáculos ao pleno exercício das garantias constitucionais de que é detentor qualquer indivíduo envolvido numa investigação criminal ou na persecução penal: a) mitigação do princípio da legalidade, devido a criação de tipos penais abertos em demasia (por exemplo: o crime de gestão fraudulenta); b) o uso excessivo das chamadas normas penais em branco, com especial gravidade quando o legislador penal confere a administração pública a possibilidade de complementar o núcleo do tipo penal, por meio da edição de normas e regulamentos infra-legais ou administrativos; d) criação de crimes de perigo abstrato, sem que seja levada em consideração a relevância penal do fato em concreto, ou a efetiva lesividade ou danosidade do fato praticado, editando o legislador penal verdadeiros crimes de mera presunção de lesão ao bem jurídico

que se busca tutelar; e) desconsideração, em situações de fato, no curso da persecução penal, do princípio da culpabilidade, notadamente quando as supostas ações delituosas são praticadas no âmbito e no interesse de pessoas jurídicas (ALMEIDA, 2012a).

Conforme Hassemer, outra importante característica é a substituição do direito penal de *ultima ratio* como *sola ratio*, pois “[...] a resposta penal surge para as pessoas responsáveis por estas áreas cada vez mais frequentemente como a primeira, senão a única saída para controlar os problemas” (HASSEMER, 1993, p. 48). Desse modo, a prioridade deixa de ser a punição, observada no direito penal clássica, em prol da prevenção.

Em uma classificação diferente, defendida por Silva Sánchez, haveriam duas velocidades no direito penal. Concorda que atualmente há a expansão e a flexibilização enquanto o direito penal se moderniza. Porém, defende que nunca houve o direito penal clássico por serem as regras garantistas em tal situação “[...] apenas um contrapeso ao autoritarismo e ao extraordinário rigor das sanções impostas, de modo que não eram verdadeiramente voltados à exclusiva proteção de bens altamente pessoais” (MACHADO; GIACOMO, 2009, p. 43).

Assim, Direito Penal de primeira velocidade é aquele setor do ordenamento em que se impõem penas privativas de liberdade e no qual devem manter-se de modo estrito os princípios político-criminais, as regras de imputação e os princípios processuais clássicos. A segunda velocidade destina-se àquelas infrações combinadas com penas pecuniárias e restritivas de direito, tratando-se, portanto, de figuras delitivas de cunho novo, onde então caberia flexibilizar de modo promocional esses princípios e regras clássicos (MACHADO; GIACOMO, 2009, p. 43).

Atualmente, já são quatro as velocidades defendidas por Silva Sánchez: a terceira velocidade seria o direito penal máximo, assemelhando-se ao direito penal do inimigo de Günther Jakobs, com amplas sanções (em especial penas privativas de liberdade), flexibilizando regras de imputação e garantias de direitos material e processual penais. Já a quarta velocidade, neopunitivista (termo cunhado pelo professor argentino Daniel R. Pastor), versaria sobre violações a tratados contra direitos humanos e cometimento de crimes contra a humanidade, geralmente por parte de chefes de Estado. Nessa quarta velocidade, ressalta-se a competência do Tribunal Penal Internacional (GERLACK NETO, 2014).

Nesse contexto de expansionismo do direito penal, destaca-se o ramo do direito penal econômico, protegendo a integridade da ordem econômica

(...) contra os abusos e excessos do mercado, violadores da livre iniciativa e da livre concorrência, incorporando também em seu rol de proteção outros valores do sistema econômico que lhe são correlatos, tais como a tutela do meio ambiente, contra atividades econômicas predatórias que possam de algum modo colocar em risco a sustentabilidade de seu uso e a existência digna da humanidade, valores estes todos elevados à categoria de direito

fundamental de todos os indivíduos e, portanto, com características de interesse coletivo e difuso, assegurados pela Constituição Federal (artigos 170, 192 e 225).

[...]

É de se destacar, outrossim, como extensão também do objeto e finalidade do Direito Penal Econômico, a tutela das finanças públicas, da higidez dos mecanismos de arrecadação do Estado, que por certo, colocados em risco, terão grave reflexo nessa mesma ordem econômica que se busca tutelar mediante a intervenção do Direito Penal (artigo 163, da Constituição Federal) (ALMEIDA, 2012b).

Diferente da criminalidade que ocorre com as camadas sociais mais baixas, nessa criminalidade coletiva ressalta-se a utilização de pessoas jurídicas para realização de atos encomendados pelos dirigentes e sócios. Geralmente são crimes sem violência, visando ganhos financeiros, que envolvem transações complexas para dificultar investigações.

Sutherland foi um dos primeiros estudiosos a respeito de tais infrações, em 1939, ao falar sobre os crimes de colarinho branco (*white collar crime*) cometidos por profissionais de alto escalão – advindo, então, a associação a crime dos poderosos – e, como consequência, rodeados de impunidade apesar da danosidade social envolvida. Depreende-se de seus estudos que

os crimes das classes baixas são perseguidos pelos policiais, promotores, juízes, punidos com prisões. Já os crimes praticados por membros de classes superiores não resultam em ações oficiais, ou se restringem a reparações de danos em juízos civis, ou ainda, são sancionados na esfera administrativa com advertências, perda de licenças e em alguns casos com multas. Portanto, os criminosos do *white collar* são tratados de forma distinta dos criminosos comuns, e consequentemente não são considerados criminosos por eles próprios, pela sociedade em geral e pelos criminólogos. A diferença na implementação da lei penal se deve principalmente à posição social dos dois tipos de criminosos (VERAS, 2006, p. 39).

Os crimes de colarinho branco estariam englobados no direito penal econômico que, consoante Boullanger, “reúne as violações à ordem pública econômica e a delinquência cometida no âmbito da empresa” (SANTOS apud BOULLANGER, 2011). Pela definição de Fragoso, no crime econômico a “objetividade jurídica reside na ordem econômica, ou seja, em bem-interesse supra-individual, que se expressa no funcionamento regular do processo econômico de produção, circulação e consumo de riqueza” (SANTOS, 2011).

Assim, essa nova categoria de delitos não mais se adequa à estrutura clássica do direito penal, necessitando de alterações nos instrumentos e nas imputações. Importante tendência é a responsabilidade penal da pessoa jurídica, a qual se explica a seguir.

Dentre os princípios do direito penal clássico, encontra-se a culpabilidade. O crime, praticado por um indivíduo, deveria somente a ele ser imputado sem extrapolar à sua pessoa

e a culpabilidade possuía três papéis: o primeiro, como requisito de aplicação da pena; o segundo, como limite desta pena e o terceiro como “conceito contrário à responsabilidade objetiva” (BITENCOURT, 2012b, p. 62).

Como primeiro requisito, elencam-se subcategorias, a exemplo de capacidade de culpabilidade, consciência da ilicitude e exigibilidade de conduta diversa. Já os parâmetros de determinação e de limite da pena “[...] devem ser proporcionais à gravidade do fato realizado, aliado, é claro, a determinados critérios de política criminal, relacionados com a finalidade da pena” (BITENCOURT, 2012b, p. 62). No último caso, não se previa a responsabilidade penal objetiva, vigendo à época o entendimento de que ninguém responderia “[...] por um resultado absolutamente imprevisível se não houver obrado, pelo menos, com dolo ou culpa” (BITENCOURT, 2012b, p. 62).

Por isso, comprehende-se a resistência à tendência atual da responsabilidade do ente coletivo. Pela herança do direito romano, a qual pregava a máxima *societas delinquere non potest*, às pessoas jurídicas cabiam apenas punições civis e administrativas.

No mesmo sentido, a teoria do final do séc. XVIII de Feuerbach e Savigny defendia que “a pessoa jurídica é pura ficção jurídica e como tal não pode ser objeto de autêntica responsabilidade penal, que somente pode recair sobre os reais responsáveis do delito, que são os homens que estão por trás das pessoas jurídicas” (SMANIO, 2001, p. 163). Igualmente, grandes autores da Alemanha, como Jescheck e Roxin, além do italiano Pagliaro, defendiam que a sanção penal era cabível apenas aos agentes humanos. Apesar de tal posição, Roxin já previa a importância da responsabilidade da pessoa jurídica ao afirmar que

Porém, as sanções a pessoas jurídicas desempenharão um grande papel no futuro. Afinal, as formas mais socialmente lesivas da criminalidade econômica e ambiental têm sua origem nas grandes e poderosas empresas; também a venda dos mais diversos produtos lesivos à saúde será um problema cada vez maior para o direito penal. Quando, nestes casos, se realiza um tipo penal, é frequentemente difícil, senão mesmo impossível, descobrir os responsáveis na empresa, pois a responsabilidade distribui-se por várias pessoas, e a culpabilidade de uma delas dificilmente pode ser provada (ROXIN, 2006, p. 27).

Embora menos difundida, há uma teoria intermediária entre a responsabilidade civil e a responsabilidade criminal, por meio da adoção de medidas preventivas especiais. Conforme Hassemer, trata-se de meio termo entre o Direito Penal e o Direito Administrativo, para “[...] que não aplique às pessoas sanções de Direito Penal, especialmente a pena privativa de liberdade, mas que seja eficaz e possa ter, ao mesmo tempo, garantias menores que as do Direito Penal tradicional, para combater a criminalidade coletiva” (SMANIO apud HASSEMER, 2001, p. 165).

Até o início do século XVIII, vigia a ideia de que “as empresas não possuíam corpos para serem punidos, nem almas a serem condenadas, e, por isso, eram incapazes de

serem consideradas ‘culpadas’” (THE ECONOMIST, 2014, tradução livre).

Esse entendimento foi sendo alterado conforme o tempo. Tamanha sua importância que em julho de 1979, na cidade Nova York, a Organização das Nações Unidas realizou o VI Congresso para Prevenção do Delito e Tratamento de Delinquentes, no qual recomendou a responsabilidade penal da pessoa jurídica, sem prejuízo das sanções individuais dos diretores.

Desse modo, um novo sistema dogmático foi elaborado, considerando os conflitos supra-individuais e a realidade social. Apesar de viger por um curto período na Idade Média e na Idade Moderna, a responsabilidade penal da pessoa jurídica caiu em desuso, retornando com a teoria da realidade de Gierke em oposição à teoria da ficção. De acordo com essa teoria,

a pessoa jurídica é um autêntico organismo, realmente existente, ainda que de natureza distinta do organismo humano. A vontade da pessoa jurídica é distinta da vontade de seus membros, que pode não coincidir com a vontade da pessoa jurídica. Assim, a pessoa jurídica deve responder criminalmente pelos seus atos, uma vez que é o verdadeiro sujeito do delito (SMANIO, 2004).

A pessoa jurídica passa a ser vista como um sujeito penalmente responsável, posto que os crimes realizados em seu benefício são uma ação própria, diferente dos atos realizados pelos diretores, administradores e sócios. Por isso mesmo a responsabilização de um não obsta a do outro, o que já ocorre em outros ramos do Direito, mas ainda está se solidificando no âmbito criminal.

A diferença consiste no afastamento de conceitos clássicos da imputação, como dolo/culpa e tipicidade. Em divisão baseada por Baigún, são três elementos essenciais: a) decisão institucional (produto normativo com responsabilidades definidas pela lei e por estatutos), b) organização (sistema de controle interno, englobando as pessoas físicas envolvidas na empresa), c) interesse econômico (elemento essencial à maioria das empresas, que visam lucro nas atividades econômicos, abarcando a interação dos elementos anteriores na produção da empresa) (SMANIO, 2004).

Quanto às sanções, defende Roxin que estas

se acoplem a uma falha da organização (independente de quem, individualmente, seja o culpado), podem ter intensos efeitos preventivos. Elas devem abranger desde consideráveis pagamentos em dinheiro até o fechamento da empresa. [...] sanções a pessoas jurídicas, paralelas à punição dos autores individuais, desempenharão um grande papel no futuro, no combate à criminalidade de empresas (ROXIN, 2006, p. 28).

No Brasil, a responsabilidade penal da pessoa jurídica é cabível apenas nas hipóteses de crimes ambientais (artigo 225, §3º, CF) e de crimes contra a ordem econômico-financeira (artigo 173, §5º, CF). Nas legislações já positivadas nacionalmente, as sanções previstas são pecuniárias, restritivas de direito, prestação de serviço à comunidade e, como

consequência mais grave, dissolução compulsória.

Ampla doutrina ainda critica a falta de capacidade da ação e culpabilidade, somado com o princípio da personalidade das penas, para a defesa de que apenas as pessoas físicas seriam destinatárias das normas penais.

Apesar da previsão expressa de responsabilização civil e administrativa das empresas na Lei Anticorrupção de 2013, estuda-se a opção, o cabimento e a ampliação da responsabilidade penal da pessoa jurídica, ainda mais com a previsão a ser inserida na parte geral do anteprojeto do novo código penal.

Desse modo, faz-se oportuna a diferenciação entre as consequências da opção legislativa de qual ramo do direito tutelará a responsabilização da pessoa jurídica.

Discutem-se as diferenças sobre a escolha do legislador entre a administrativização do direito penal e o uso do direito administrativo sancionador, caso da Lei Anticorrupção.

Nas lições de Hungria,

a punição de certos ilícitos na esfera do Direito Administrativo, ao invés de o ser na órbita do direito penal comum, não obedece senão a razões de conveniência política: para o direito penal comum é transportado apenas o ilícito administrativo de maior gravidade objetiva ou que afeta mais diretamente o interesse público, passando, assim, a ilícito penal. O ilícito administrativo de menor entidade não reclama a severidade da pena criminal, nem o vexatório *strepitus judicii* (HUNGRIA, 19--, p. 27).

A expressão latina *strepitus judicii* significa o escândalo do processo. Também chamado de *strepitus judicii* ou *strepitus fori*, diz respeito à repercussão diante do caráter público da ação, o que pode causar maiores prejuízos a vítima expondo sua intimidade do que a própria persecução penal do autor.

Apesar de os atos ilícitos serem os mesmos para Hungria, variando apenas a gravidade do ato, muitos autores optam por discernir ainda mais as duas vertentes. A partir das diferenças funcionais, possuem como critérios de distinção

(a) as sanções aplicáveis em cada um deles, bem como seu potencial simbólico; (b) especialização de seus agentes; (c) os critérios de imputação de responsabilidade em cada um destes ramos; (d) os procedimentos próprios de cada esfera (incluindo-se, aqui, seus respectivos instrumentos de produção de prova); (e) as garantias disponíveis aos acusados em cada um destes procedimentos (LUZ, 2011, p. 10).

O procedimento do processo e a investigação são outros pontos importantes que os distinguem. No âmbito do direito administrativo, além da base comum de garantia do contraditório e da ampla defesa, vigem princípios específicos, por exemplo, “a legalidade, a finalidade, a motivação, a razoabilidade, a proporcionalidade, a moralidade, a ampla defesa, o contraditório, a segurança jurídica, o interesse público e a eficiência” (LUZ, 2011, p. 16).

Alguns desses princípios findam por permitir maior flexibilização do processo,

diferente do processo penal – embora Silva Sánchez defende que

a exigência de garantias mais rígidas no Direito Penal estaria ligada à gravidade da pena de prisão. Ou seja, a rigidez das garantias formais desse modelo não corresponderia a uma inspiração ontológica do sistema, mas sim a um contrapeso historicamente consolidado frente ao sensível rigor das penas privativas de liberdade (LUZ, 2011, p. 16).

Quanto à instrução probatória, as possibilidades de investigação devem ser ressaltadas ao se analisar os limites de

instrumentos de produção de prova. Alguns instrumentos importantes (como escutas telefônicas e ambientais) são atualmente restritos ao Direito Penal e, dependendo da constelação de casos que se tenha em mãos e o *modus operandi* mais frequente das condutas implicadas, tais instrumentos podem ser fundamentais à Administração na elucidação dos casos. O Direito Administrativo, por sua vez, também teria suas *armas* para investigar casos – por exemplo, o acordo de leniência no âmbito do Cade, bem como a possibilidade de sancionar aqueles que não contribuem com a investigação (LUZ, 2011, p. 18).

Logo, o legislador deve se atentar às particularidades de cada área e sopesar qual a melhor opção – o direito administrativo sancionador que permite maior flexibilidade processual, apesar da restrição probatória, ou a escolha pelo direito penal administrador com maiores rigidez e garantias processuais em troca de farto meio probatório, além da força de aplicação, mesmo que simbólica, de sanções criminais. O PLS 236/2012, o anteprojeto do novo código penal, que aguarda designação, optou pela administrativização do direito penal, pois,

se considerarmos que a pessoa jurídica não está sujeita à privação de liberdade, não parece haver qualquer distinção em termos de possibilidade de pena aplicável entre as sanções disponíveis na esfera penal e administrativa. A distinção entre essas duas áreas, em termos de sanção, estaria no que muitos autores indicam como efeito simbólico superior da sanção penal (LUZ, 2011, p. 17).

Na parte geral do anteprojeto, no artigo 41, está prevista a responsabilidade penal da pessoa jurídica, sem prejuízo de pessoas físicas autoras ou coautoras,

pelos atos praticados contra a administração pública, a ordem econômica, o sistema financeiro e o meio ambiente, nos casos em que a infração seja cometida por decisão de seu representante legal ou contratual, ou de seu órgão colegiado, no interesse ou benefício da sua entidade.

Desse modo, aplicam-se as lições de Cepeda, a qual defende que “sempre que possível, deve-se imputar o ato delitivo aos indivíduos que, amparadas pela pessoa jurídica, cometem tais ilícitos” (2012, p. 106, tradução livre).

Os artigos 42 a 44 do anteprojeto do novo código penal preveem as penas

específicas, posto a necessidade de adaptação da prevalência das penas restritivas de liberdade no Código Penal. O rol do artigo 42 dispõe como substituição à pena de prisão pelas seguintes, de modo cumulado ou alternado: multa, penas restritivas de direitos, prestação de serviços à comunidade e perda de bens e valores, podendo culminar na liquidação forçada.

Já o artigo 43 dispõe sobre as penas restritivas de direito, cujo rol inclui suspensão parcial ou total das atividades da empresa; interdição temporária; proibição de licitar e de contratar com a Administração Pública; proibição de subsídios públicos pelo período de um a cinco anos; e, pelo mesmo prazo, proibição de parcelar tributos. A prestação de serviços à comunidade, prevista no artigo 44, consiste em:

I – custeio de programas sociais e de projetos ambientais;

II – execução de obras de recuperação de áreas degradadas;

III – manutenção de espaços públicos; ou

IV – contribuições a entidades ambientais ou culturais públicas, bem como a relacionadas à defesa da ordem socioeconômica.

A punição da pessoa jurídica, sem prejuízo das pessoas físicas, já se encontra em consonância com a prescrição legal e a jurisprudência, a exemplo do respaldo em decisões do Supremo Tribunal Federal. Embora antes, no julgamento de crimes contra o meio ambiente, os Ministros exigissem a imputação do ente coletivo com ao menos uma pessoa física, o entendimento foi alterado entre 2013 e 2014.

Em 2013, o STF permitiu o processamento penal contra uma pessoa jurídica sem que houvesse uma ação penal tramitando contra uma pessoa física (BRASIL, 2013). Já no RE 548.181, publicado em 30 de outubro de 2014, inovou com a exclusão do polo passivo de pessoas físicas por ausência de comprovação de conduta delitiva, apesar do poder de gerência na empresa. Desse modo, somente serão denunciadas as pessoas físicas com provas suficientes de autoria e materialidade delitiva, sem que se impeça o devido processamento da pessoa jurídica (AZEVEDO, 2015).

Pondera-se a decisão considerada acertada dos nobres Ministros no cumprimento da lei penal, pois somente devem responder penalmente os indivíduos com dúvida provável, com justa causa e suporte de farta diliação probatória. Ao possibilitar sanar a sensação de impunidade que paira sobre a sociedade brasileira, a responsabilidade penal da pessoa jurídica parece cada vez mais medida acertada do legislador.

Afinal, em linhas gerais, as duas principais finalidades da pena são punição (repressão) e prevenção (para que não se delinqua novamente). No primeiro caso, na qual se insere a teoria absoluta, a sanção era associada à retribuição e à reparação do mal

reparado, ainda associando a criminalidade com preceitos ético-religiosos.

Já no segundo caso, inserido na teoria relativa da pena, o foco consiste na prevenção para evitar a prática de novos delitos. Divide-se em prevenção geral e prevenção especial, as quais se subdividem em positiva e negativa.

A prevenção geral consiste na ameaça de punição no plano abstrato (normativo) para que não se realizem os fatos típicos e se sofram as consequentes sanções, desestimulando, assim, a atividade criminosa. Na modalidade negativa,

[...] ou intimidatória, que assume a função de dissuadir os possíveis delinquentes da prática de delitos futuros através da ameaça da pena, ou predicando com o exemplo de castigo eficaz; e, de outro lado, a *prevenção geral positiva* que assume a função de reforçar a fidelidade dos cidadãos à ordem social a que pertencem (BITENCOURT, 2012b, p. 140).

A prevenção especial consiste no cumprimento de tal ameaça e a interação da pena não mais com a sociedade como um todo, mas com um indivíduo em especial.

A teoria da prevenção especial geral dirige-se exclusivamente ao delinquente em particular, objetivando que este não volte a delinquir. De acordo com a classificação sugerida por Ferrajoli, as teorias da prevenção especial podem ser formalmente divididas em teorias da prevenção especial positiva, dirigidas à reeducação do delinquente, e teorias da prevenção especial negativa, voltadas à eliminação ou neutralização do delinquente perigoso. Vale ressaltar que essas vertentes da prevenção especial não foram apresentadas de forma contraposta, nem se excluem entre si, podendo concorrer mutuamente para o alcance do fim preventivo, de acordo com a personalidade corrigível ou incorrigível daquele que delinque (BITENCOURT, 2012b, p. 140).

Nos delitos de cunho econômico, especialmente pela prática envolvendo pessoas jurídicas, o direito penal deve se posicionar de modo diverso ao entendimento que por tanto tempo perdurou.

Afinal, não há como se impor penas privativas de liberdade, muito menos provocar a sensação de culpa por parte do apenado. Todavia, as esferas de punição e prevenção são possíveis com as estudadas penas pecuniárias, restritivas de direito e prestação de serviços à comunidade, bem como o caráter preventivo desestimulando o abuso da personalidade jurídica para a prática de ilícitos.

Ponderando-se acerca da retribuição da pena, uma sanção restritiva de liberdade não possui o condão de compensar à vítima o ato ilícito que foi cometido. Entretanto, as penas previstas para as pessoas jurídicas, apesar de igualmente pós-violatórias, podem ser revertidas em prol das vítimas, buscando-se tanto quanto possível a situação anterior ao crime.

Afinal, de modo geral, os crimes econômicos envolvem bens fungíveis – dinheiro. Com as sanções de serviços à comunidade espera-se não apenas o retorno à situação pré-crime, dentro dos limites aceitáveis, como também a melhoria das condições das vítimas

diretas e indiretas da prática delinquente.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem grandes novidades quanto às penas, a inserção legislativa da responsabilidade penal da pessoa jurídica gera grandes discussões. Afinal, sua implementação depende da superação de teorias e modos de imputação que por tantos séculos vigeram.

Importante alteração reside também na sociedade brasileira, a qual associa exclusivamente o direito penal a penas privativas de liberdade. Considerando os objetivos esperados com as sanções criminais, a responsabilidade penal da pessoa jurídica se mostra muito mais interessante do que penas privativas de liberdade às pessoas físicas envolvidas no delito.

Afinal, em se tratando em crimes financeiros, faz-se de suma importância a devolução de ganhos ilegais, além da prestação de serviços à comunidade, o que implica em melhorias para a população que em um primeiro momento foi vítima dos crimes empresariais. A imposição de multa e as penas restritivas de direito igualmente suprem o caráter sancionatório aliado ao desestímulo da prática de novos crimes, para que a empresa opte pelas vias legais para não ter suas atividades nem sua imagem prejudicadas.

Cabe ainda a indagação acerca da opção pela administrativização do direito penal ao invés do direito administrativo sancionador. Como pelo ponto de vista sancionatório não há diferenças, espera-se que o fato de a característica de *ultima ratio* ser desconsiderada possa ser refletida nas garantias processuais próprias em prol dos acusados, assim como a maior gama de meios probatórios.

Não sendo possível esgotar o tema escolhido, o presente trabalho visa fomentar a discussão sobre uma das mudanças no direito penal para superar o preconceito concernente à responsabilidade penal da pessoa jurídica. Embora o direito penal não seja o procedimento mais célere e apesar do estigma que o envolve, espera-se pelo avanço do anteprojeto para que, ao entrar em vigor, as expectativas reflitam em resultados positivos.

Desse modo, busca-se por um lado afastar a sensação de impunidade que paira sobre a sociedade (a qual anseia por penas de prisão, por mais que não resolvam problema algum concernente ao dano causado, e para que perceba o efetivo combate à criminalidade corporativa), aplicação de pena ao ente beneficiado pelo crime, mesmo que conte com pessoas físicas para realizar os ilícitos, além de medidas sancionatórias que não só reparem efetivamente os danos causados como beneficie a população por meio da prestação de serviços à comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arnaldo Quirino de. **Síntese de direito penal econômico:** a criminalidade econômica e a expansão do direito penal. Publicado em: 11 fev. 2012. Disponível em: <<http://arnaldoquirino.com/tag/direito-penal-secundario/>>. Acesso em: 06 set. 2017.

ALMEIDA, Arnaldo Quirino de. **Síntese de direito penal econômico:** conceito, objeto e características da criminalidade econômica. Publicado em: 09 jan. 2012. Disponível em: <<https://arnaldoquirino.com/2012/01/09/sintese-de-direito-penal-economico-conceito-objeto-e-caracteristicas-do-direito-penal-economico/>>. Acesso em: 06 set. 2017.

AZEVEDO, Carlos Henrique. **STF reconhece a responsabilidade penal isolada da pessoa jurídica em crimes ambientais.** Publicado em: 24 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.azevedosette.com.br/sustentabilidade-ambiental/artigos/exibir/5662>>. Acesso em: 06 set. 2017.

BITENCOURT, Cesar Roberto. **Erro de tipo e erro de proibição:** uma análise comparativa. 4^a edição. São Paulo: Saraiva, 2007.

BITENCOURT, Cesar Roberto. **Tratado de direito penal, volume 2:** parte especial – dos crimes contra a pessoa. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

BITENCOURT, Cesar Roberto. **Tratado de direito penal:** parte geral. 17^a edição revista, ampliada e atualizada de acordo com a Lei nº 12.550, de 2011. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de lei do senado nº236, de 2012:** anteprojeto de código penal. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Primeira Turma admite abertura de ação penal contra Petrobras.** Publicado em: 06 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=244969>>. Acesso em: 06 set. 2017.

CEPEDA, Ana Isabel Pérez. Criminalidad de empresa: problemas de autoría y participación. In: **Revista Penal**, nº 9. Espanha: 2012. Disponível em: <<http://www.uhu.es/revistapenal/index.php/penal/article/view/131/126>>. Acesso em 30 jan. 2017.

GERLACK NETO, Martinho Otto. O Direito Penal das Velocidades. **Revista Científica Eletrônica do Curso de Direito FAEF.** 6 ed., jul. 2014. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/9QAl6cjrm4CBnEH_2014-12-15-19-0-56.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re)pensando a pesquisa jurídica:** teoria e prática. 2^a ed. rev., ampl., e atual. pela BBR 14.724 e atual. Pela ABNT 30/12/05. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

HASSEMER, Winfried. **Três temas de direito penal.** Porto Alegre: Publicações Fundação Escola Superior do Ministério Público, 1993.

HUNGRIA, Nélson. **Ilícito administrativo e ilícito penal.** [s.l.], [19--]. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/download/8302/7076>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

LUZ, Yuri Corrêa da. O combate à corrupção entre direito penal e direito administrativo sancionador. In: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, vol. 89, mar-abr, 2011, p.429-470. Doutrinas Essenciais de Direito Penal Econômico e da Empresa, vol. 4, julho, 2011.

MACHADO, Fábio Guedes de Paula; GIACOMO, Roberta Catarina. Novas teses dogmáticas jurídico-penais para a proteção do bem jurídico ecológico na sociedade do risco. **Revista Liberdades**, nº 2, setembro-dezembro de 2009. Publicação Oficial do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais.

PEREIRA, Vania Samira Doro. A responsabilidade penal da pessoa jurídica nos crimes contra a ordem econômico-financeira. In: **Revista Liberdades**, Publicação Oficial do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, nº 09, pp. 80-102, janeiro - abril de 2012.

RESENDE, Henrique Barbosa. **A medida da intervenção penal no estado democrático de direito**. 70fl. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Direito, 2001.

RODRÍGUEZ, V. G. O. **Fundamentos de direito penal brasileiro - lei penal e teoria geral do crime**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROXIN, Claus. **Estudos de direito penal**. Tradução de Luís Greco. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

SANTOS, Juliana Pinheiro Damasceno e. Questão conceitual: Crimes de colarinho-branco ou crimes econômicos?. In: **Âmbito Jurídico**, v. N° 85, 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9179>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SMANIO, Gianpaolo Poggio. A responsabilidade penal da pessoa jurídica. In: **Caderno jurídico – novas formas de criminalidade**. Ano I, nº3, outubro de 2001. Imprensa Oficial SP.

SMANIO, Gianpaolo Poggio. A responsabilidade penal da pessoa jurídica. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 443, 23 set. 2004. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/5713>>. Acesso em 10/08/2015.

THE ECONOMIST. **The criminalisation of American business**. Publicado em: 28 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.economist.com/news/leaders/21614138-companies-must-be-punished-when-they-do-wrong-legal-system-has-become-extortion>>. Acesso em 30 jan. 2017.

VERAS, Ryanna Pala. **Os crimes do colarinho branco na perspectiva da sociologia criminal**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CAPÍTULO 16

RESPONSABILIDADE CIVIL MÉDICA E O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 01/07/2020

Maiara Motta

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Franca/SP

<http://lattes.cnpq.br/9528772029674305>

Kelly Cristina Canela

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Franca/SP

<http://lattes.cnpq.br/6737222960956459>

RESUMO: O consentimento informado diz respeito ao direito do paciente compreender a situação de sua saúde, os procedimentos propostos, os benefícios, os riscos e a que possíveis consequências pode se submeter antes da realização dos mais variados procedimentos médicos disponíveis. Esse ato é fundamental em prol da autonomia do paciente, além de comprovar a boa-fé do médico, pautado nos princípios éticos. O estudo avaliará os parâmetros de feitura desse termo por escrito e em que medida sua utilização auxilia o médico durante a apuração de sua responsabilidade civil. Desse modo, busca-se estudar os elementos do consentimento informado, do instituto da responsabilidade civil no Brasil para, enfim, compreender-se os termos da responsabilidade civil do médico, elementos cujo conhecimento é indispensável para a prática médica. Para isso,

serão utilizados como referenciais teóricos o autor Orlando Gomes e as resoluções administrativas do Conselho Federal de Medicina (CFM). Quanto à metodologia, utiliza-se a vertente jurídico-teórica com raciocínio dedutivo para realizar essa investigação de tipo jurídico-descritivo.

PALAVRAS-CHAVE: bioética, termo de consentimento livre e esclarecido, responsabilidade civil médica.

MEDICAL CIVIL LIABILITY AND INFORMED CONSENT FORM

ABSTRACT: Informed consent is the right that the patient has to understand his health situation, the proposed procedures, the benefits and the risks, as well as to which consequences he may have to go through before he is submitted to one of the many available medical procedures. This action is essential to guarantee the patient's autonomy, in addition to prove the physician's bona fide, guided by ethical principles. The study will analyze the guidelines to fabric such forms and how their use can help in establishing the doctor's civil liability. Therefore, this work aims to study informed consent elements and the Brazilian institute of civil liability in order to, finally, understand the terms of medical civil liability in Brazil, elements which knowledge is indispensable to medical procedures. In order to do so, there will be used as theoretical frame of reference the author Orlando Gomes and CFM's administrative resolutions. Concerning the methodology, it will be used legal-theoretical theory along with deductive reasoning to conduct this legal-descriptive investigation.

KEYWORDS: bioethics, informed consent form,

medical civil liability.

1 | INTRODUÇÃO

A bioética é uma ciência multidisciplinar e aplicável a várias situações cotidianas, especialmente nas relações médico-paciente, e é pautada por cinco princípios. O primeiro é autonomia, possibilitando aos indivíduos capazes ou a seus representantes legais o direito de escolha e de respeito a essa decisão. O segundo, não-maleficência, significa evitar causar males ou danos ou, não sendo possível, atenuá-los. O terceiro, beneficência, implica em agir para o benefício do outro ao maximizar as vantagens e minimizar as desvantagens, interagindo, assim, com o princípio anterior. Por fim, justiça e equidade se complementam por meio da distribuição igualitária dos recursos comuns, tratando cada indivíduo de modo adequado e imparcial.

A medicina e seus agentes lidam com bens jurídicos preciosos e constitucionalmente tutelados como vida (art. 5º, *caput*, CF), dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF), saúde (art. 6º, *caput*, CF), autonomia da vontade, integridade física e moral. Com o avanço da sociedade e das técnicas disponíveis, a legislação também se molda para regulamentar as necessidades que surgem.

Trata-se de uma ciência complexa com pouquíssimo conhecimento do público leigo. Por isso, após o diagnóstico a informação é imprescindível para que o paciente e seus familiares tenham conhecimento sobre o verdadeiro estado de saúde, quais os tratamentos indicados, abarcando as vantagens e as desvantagens, técnicas alternativas disponíveis, bem como estimativas de tempo e do custo total.

A decisão deve ser feita de modo livre, sem interferência dos médicos, e proferida por pessoa capaz, na pessoa do próprio paciente ou, na impossibilidade, de seu representante legal. Além disso, o esclarecimento é essencial, sanando todas as dúvidas para possibilitar maior autonomia da escolha, a qual deve ser respeitada pelo médico.

Quando há uma vida em risco, nem sempre existe a possibilidade de devidamente informar e esclarecer sobre todas as etapas a serem seguidas, os benefícios, os efeitos colaterais e eventuais tratamentos. Nesses casos, o médico é dispensado de obter o consentimento para agir, bastando o dever que possui de salvar seu paciente, sob pena de responder administrativa, civil e criminalmente.

Todavia, na maioria dos casos o tempo não resultará em prejuízo à saúde, propiciando a chance de o médico conversar calmamente com o paciente para elucidar todas as questões sobre sua situação. Nesse caso, após esgotar as explicações necessárias, a expressão da vontade por pessoa capaz e de modo livre, completará o consentimento livre e esclarecido.

Embora o ato escrito seja o indicado, é possível ser realizado de modo oral, pois não há previsão legal sobre a forma. O Código de Nuremberg somente exige a redação

do termo na realização de pesquisa com seres humanos, todavia, a prática deve ser incentivada. Assim, em decorrência da parca difusão no cotidiano e da inexigibilidade, a regulamentação se dá apenas por meio de Resoluções e Recomendações do Conselho Federal de Medicina, sem força impositiva.

Há cada vez mais processos envolvendo a atuação médica, priorizando-se nesse trabalho o estudo sobre a responsabilidade no âmbito cível e a importância do consentimento informado tanto para a informação do paciente quanto para resguardar a atuação dos médicos. O assunto é de grande importância para os operadores do Direito e para os médicos. A cidade de Franca já conta com tradição no curso de Direito e, após o início do curso de Medicina em 2012, o tema deve difundido para os formados e formando das duas áreas, além da comunidade em geral para melhor compreensão de suas garantias.

Como referencial teórico, será utilizado o doutrinador Orlando Gomes para definição das características contratuais. Quanto ao regramento médico específico, serão utilizados como base as definições constantes nas Resoluções e Recomendações do Conselho Federal de Medicina, pois, apesar da falta de impositividade, são os regramentos que devem ser utilizados como parâmetros em decorrência da omissão legislativa.

A metodologia a ser utilizada é a da vertente jurídico-teórica por se utilizar dos aspectos conceituais e doutrinários do campo a ser investigado, sem se restringir aos limites do ordenamento jurídico como na vertente dogmática, pois serão utilizados regramentos administrativos, sem os rigores da lei positivada e de observação facultativa tanto por parte dos operadores do Direito como dos médicos.

Para isso, o raciocínio dedutivo, o qual parte de premissas existentes como as leis para análise do caso concreto, será empregado para realizar essa investigação de tipo jurídico-descritivo (ou jurídico-compreensivo), o qual decompõe os aspectos de um problema jurídico para melhor interpretá-los.

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O termo de consentimento livre e esclarecido é um contrato realizado entre o médico e o paciente e, por isso, faz-se necessário estudar os elementos contratuais. A doutrina os subdivide em elementos extrínsecos (ou pressupostos) e elementos intrínsecos (também chamados de requisitos).

Conforme as lições de Orlando Gomes, “*pressupostos* são as condições sob as quais se desenvolve e pode desenvolver-se o contrato” (GOMES, 2001, p. 45, grifos do autor) e englobam três categorias referentes ao sujeito (capacidade jurídica de contratar), à idoneidade do objeto e quanto à situação dos sujeitos em relação ao objeto (a legitimidade para firmarem o contrato em questão). Consideram-se extrínsecos, pois esses elementos devem estar presentes durante a vigência do contrato (GOMES, 2001, p. 45).

A inobservância da capacidade pode resultar em contrato nulo, quando realizado

por pessoa absolutamente incapaz (arts. 3º e 166, I, CC) sem o seu representante legal, ou anulável quando a pessoa relativamente incapaz (arts. 4º e 171, I, CC) não for assistida. Capacidade é um elemento da própria pessoa que permite ou não realizar atos da vida civil. Não se confunde com legitimação, uma impossibilidade de agir circunstancial em decorrência do objeto do negócio jurídico ou dependendo da categoria do negócio jurídico (GOMES, 2001).

A legitimização pode, ainda, ser direta ou ordinária quando diz respeito ao próprio direito, ou indireta ou extraordinária se houver a pessoa investir alguém de poderes suficiente. “Os interesses de uma pessoa, nesse caso, são dispostos por outra, que adquire legitimidade para agir, porque lhe é delegada pela lei ou pelo próprio interessado” (GOMES, 2001, p. 48).

Para o contrato cumprir sua função social, devem ser considerados os elementos intrínsecos. São quatro: consentimento (vontade livre correspondente ao contrato em vista), causa (a razão que move as partes a contratarem com relação ao resultado jurídico esperado), objeto (o conjunto de atos a serem praticados) e forma (quando prevista em lei sua necessidade) (GOMES, 2001).

Analisados alguns tópicos essenciais da teoria geral dos contratos, passa-se para a discussão acerca do contrato específico objeto desse trabalho, o termo de consentimento livre e esclarecido.

O Capítulo V do Código de Ética Médica dispõe sobre a relação com pacientes e familiares. O médico possui o dever de informar (art. 34) e o paciente tem o direito de informação do modo mais completo dentro dos parâmetros razoáveis, estando ciente não só das consequências, dos riscos e dos medicamentos utilizados, como também sobre outras técnicas e tratamentos disponíveis. Além disso, é possível buscar uma segunda opinião (art. 39, CEM).

O consentimento deve ser obtido do paciente capaz ou de seu representante legal. No caso do paciente relativamente incapaz (art. 4º, CC), trata-se de assentimento livre e esclarecido para que este o exerça, sempre que possível, em conjunto com seu representante o direito à informação e de manifestação de modo livre e autônomo, nos limites de sua compreensão sobre o procedimento proposto.

Após a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência, Lei nº 13.146/2015), houve a inclusão do art. 1.783-A ao Código Civil, dispondo sobre a tomada de decisão apoiada, instituto pelo qual a pessoa elege ao menos duas pessoas idôneas de sua confiança com quem mantenha vínculos para lhe apoiarem na tomada de decisão, fornecendo dados e informações necessárias para que elas possam desempenhar essa função.

A pessoa a ser apoiada indicará expressamente quem considera apto para desempenhar tal papel (art. 1783-A, §2º, CC), sendo que o seu pedido será avaliado pelo juiz com o auxílio de equipe multidisciplinar e por parecer do Ministério Público (art. 1783-A,

§3º, CC). No termo constarão os limites do apoio, o compromisso dos apoiadores, o prazo de vigência e o reforço de “[...] e o respeito à vontade, aos direitos e aos interesses da pessoa que devem apoiar (art. 1783-A, §1º, CC).

O acordo pode ser encerrado a qualquer momento pela pessoa apoiada (art. 1783-A, §9º, CC) ou pelo apoiador mediante solicitação judicial (art. 1783-A, §10, CC). Caso o apoiador aja com negligência, qualquer pessoa pode apresentar denúncia ao juiz ou ao Ministério Pùblico (art. 1783-A, §7º, CC), e, se esta for julgada procedente, haverá destituição e a nova nomeação ocorrerá nos moldes do §8º do art. 1783-A, CC.

É vedado ao médico desrespeitar a decisão do paciente ou de seu representante legal (art. 31, CEM, vedando explicitamente o antigo paternalismo médico), deixar utilizar todos os métodos disponíveis para diagnóstico e tratamento (art. 32, CEM), não informar e esclarecer o paciente ou seu representante legal do modo mais completo possível (art. 34, CEM), prescrever tratamentos sem examinar o paciente (art. 37, CEM), opor-se à consulta de segunda opinião ou à formação de junta médica (art. 39, CEM), abreviar a vida do paciente mesmo que a requerimento deste ou de seu representante (art. 41, CEM, prevendo nos casos de doenças terminais a utilização de cuidados paliativos) e não respeitar decisão do paciente sobre métodos contraceptivos (art. 42, CEM).

As exceções para justificarem a ausência do consentimento livre e esclarecido residem nas situações elencadas na Recomendação nº 1/2016 do CFM, quais sejam: “emergências, possibilidade de danos psicológicos graves, recusa do paciente de receber informação, tratamento compulsório, riscos para a saúde pública e pessoas com transtornos mentais”.

Convém diferenciar os casos de urgência e de emergência. O art. 1º da Resolução nº 1.451/1995 do CFM define como urgência a ocorrência lesiva à saúde que necessite de imediata assistência médica, sem necessariamente representar risco à vida do paciente. Considera-se emergência a ocorrência que exija tratamento médico imediato por implicar risco iminente de vida ou de sofrimento intenso.

Via de regra, o consentimento não é presumido e, nas situações não emergenciais cujos resultados sejam desastrosos ou anormais, o médico responde “[...] pela omissão, por constituir, esse seu proceder, ainda que possa ter concluído a sua tarefa dentro das técnicas recomendáveis, infração contratual (não informar adequadamente) suscetível de obrigar a reparar os danos” (ZULIANI, 2009, p. 164).

Todavia, nas exceções anteriormente mencionadas, o médico se encontra dispensado do dever de informar, de esclarecer e de obter a autorização do paciente ou de seu representante legal em virtude da gravidade da situação. Deverá este atuar com base nos princípios éticos da beneficência, adotando o procedimento mais adequado, da não-maleficência para evitar danos desnecessários e da autonomia da vontade, caso existam e estejam disponíveis as diretivas antecipadas das vontades do paciente, nos moldes da Resolução nº 1.995/2012, CFM, combinada com a lição do art. 15, CC (“ninguém pode

ser constrangido a submeter-se, com risco de vida, a tratamento médico ou a intervenção cirúrgica"). Os princípios da justiça e da equidade devem igualmente serem observados para não haver distinção nem tratamentos desiguais para com os pacientes.

Dispensa-se, ainda, o termo de consentimento livre e esclarecido quando o verdadeiro conhecimento sobre o quadro clínico puder causar graves prejuízos psicológicos (item 10.2 da Recomendação nº 1/2016 do CFM). Deve-se usar o Protocolo Spikes ou semelhante para evitar traumas, sendo que a limitação de informação se limitará ao período necessário. Caso haja um representante legal indicado, este deve ser comunicado da decisão.

O protocolo Spikes consiste em seis etapas para transmissão de más notícias: 1) *Setting up*: preparação do médico e do espaço físico; 2) *Perception*: avaliar a consciente do paciente sobre seu estado; 3) *Invitation*: saber quando o paciente deseja saber sobre a doença; 4) *Knowledge*: transmissão da informação, cuidando da linguagem para indicar que serão mais notícias e evitando termos técnicos desnecessários; 5) *Emotions*: resposta empática à reação do paciente; 6) *Strategy and Summary*: diminuir a ansiedade do paciente explicando o tratamento a ser realizado (LINO, 2011, p. 53).

Quando há recusa do paciente em receber informação ou para decidir, o médico não consegue obter o consentimento esclarecido. Porém, não há necessariamente falta de consentimento por parte do paciente, pois este pode demonstrar sua vontade no sentido de o médico decidir os procedimentos necessários com base nos princípios éticos.

No caso de enfermidades transmissíveis que podem ocasionar grandes riscos à saúde pública, especialmente a menores, se após esgotadas as possibilidades de convencimento o paciente ainda se negar a consentir, é possível determinar o tratamento compulsório. A medida excepcional depende de consulta a outros médicos, anotação da justificativa no prontuário, e, eventualmente, comunicação à autoridade competente (item 10.4 da Recomendação nº 1/2016 do CFM).

Por fim, quanto aos pacientes com transtornos mentais graves, a internação compulsória sem consentimento livre e esclarecido do paciente constitui situação excepcional, "quando as condições clínicas não permitirem sua obtenção ou em situações de emergência, caracterizadas e justificadas em prontuário, para evitar danos imediatos ou iminentes ao paciente ou a terceiro" (art. 14, Resolução CFM nº 2.057/2013).

Quando houver indicação médica, sem que o paciente esteja apto para consentir ou sem um representante legal que o faça em seu lugar, a decisão deve ser comunicada ao Ministério Público estadual no prazo de 72h, conforme o art. 8, §1º, da Lei nº 10.216/2001.

Entretanto, apesar do respeito à autonomia e à liberdade do paciente, se este se recusar a realizar procedimento médico em decorrência de crença religiosa em situação de iminente perigo de vida, deve o médico agir contrariando sua vontade. Assim o faz em conformidade com o art. 31 do Código de Ética Médica e com o art.135, CP, que criminaliza a omissão de socorro.

A Res. nº 1.021/1980 foi editada especificamente com as diretrizes para lidar com os

adepts da religião Testemunha de Jeová, os quais não aceitam se submeter à transfusão de sangue. No conflito dos princípios direito à vida *versus* inviolabilidade de consciência e de crença, o enunciado nº 403, proferido na V Jornada de Direito Civil dispõe que esta somente se sobreporá àquela após observar “a) capacidade civil plena, excluído o suprimento pelo representante ou assistente; b) manifestação de vontade livre, consciente e informada; e c) oposição que diga respeito exclusivamente à própria pessoa do declarante”.

Extrai-se, portanto, duas situações distintas. Primeira, quando o paciente for capaz e decidir sobre seu próprio corpo, é possível negar a transfusão de sangue mesmo em caso de risco à vida. Segundo, sendo os pais adeptos da religião, não podem na condição de representante legal impor essa decisão ao filho menor, o qual deverá receber a transfusão de sangue se necessário para manter sua saúde.

O cumprimento do dever médico nessas situações excepcionais é respaldado pelo Código Penal ao não se configurar como crime de constrangimento ilegal “a intervenção médica ou cirúrgica, sem o consentimento do paciente ou de seu representante legal, se justificada por iminente perigo de vida” (art. 146, §3º, I, CP).

Incidindo alguma dessas hipóteses, a orientação da Recomendação CFM nº 1/2016, em seu item 9, é no sentido de o médico, “obrigatoriamente, descrever e justificar o fato, por escrito, preferencialmente no prontuário do paciente, ou em documento apartado, cujo original deverá ser anexado ao prontuário”.

Por falta de exigência legal, o consentimento esclarecido pode ser oral ou escrito (art. 107, CC), sendo este último preferencial. Não se trata de contrato de adesão em que não se discutem as cláusulas (art. 54, CDC). Afinal, se assim o fosse, a única autonomia existente seria no tocante à concordância e à realização dos atos médicos ou, havendo discordância, não haveria a prestação do serviço. Do mesmo modo, não existe um modelo pronto inflexível, sugerindo-se ser único para cada paciente (item 9.1.4, Res. nº 1/2016, CFM).

Após a informação e os esclarecimentos do médico, o consentimento livre e esclarecido consiste na decisão sem vícios de consentimento do paciente ou de seu representante legal sobre os procedimentos, medicamentos, tratamentos, alternativas, riscos e benefícios oferecidos pelo médico após seu diagnóstico.

A explicação ao paciente deve ser clara, verídica e de fácil compreensão para o contratante, sem excesso de termos técnicos, “cabendo ao médico também apresentar um balanço entre os benefícios e riscos e indicar o grau de eficácia. Considera-se, ainda, que deve apresentar o percentual de sucesso do tratamento e seu custo total” (OLIVEIRA; PIMENTEL; VIEIRA, 2010, p. 708). Desse modo, “o paciente deve ter condições de confrontar as informações e os esclarecimentos recebidos com seus valores, projetos, crenças e experiências, para poder decidir e comunicar essa decisão, de maneira coerente e justificada” (item 4 da Recomendação nº 1/2016 do CFM).

Importante salientar que o paciente ou seu representante legal têm o direito de

retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer consequência – a não ser que já tenha sido iniciado o procedimento médico previamente autorizado e essa nova decisão possa causar dano, risco ou quaisquer outros prejuízos ao paciente.

São três as fases ou os elementos do consentimento livre e esclarecido, conforme Recomendação nº 1/2016 do CFM: 1) elementos iniciais, as condições prévias para o paciente ou seu representante legal compreenderem e decidirem de modo voluntário, tornando o consentimento efetivamente livre; 2) elementos informativos, explicando de forma clara o quadro clínico, o diagnóstico, terapias, tratamentos e outras técnicas disponíveis, os riscos e os benefícios, tempo e custo do atendimento, propiciando todos os elementos necessários para tomada de decisão com autonomia; 3) compreensão das informações oferecidas, dependendo da boa aplicação das duas etapas anteriores. É nesse terceiro momento em que haverá a decisão sobre a opção a ser efetivamente escolhida

Na forma escrita, a Recomendação nº 1/2016 do CFM sugere clareza tanto na linguagem utilizada na redação do termo quanto da fonte escolhida para redigi-lo. Deve-se optar por Arial, Times New Roman ou fontes similares de tamanho 12 ou superior, apresentando espaços em brancos passíveis de preenchimentos pelo contratante para comprovar sua participação no termo.

No conteúdo, devem constar: identificação do paciente (e do responsável, quando for o caso), descrição técnica e leiga do diagnóstico e dos procedimentos disponíveis, possíveis sequelas e complicações, descrição da anestesia a ser utilizada, eventuais alterações da conduta no decorrer do procedimento, declaração de que as informações foram esclarecidas e compreendidas, assinatura da autorização e, se possível, assinatura de testemunhas.

A responsabilidade civil é definida no art. 186 do CC ao dispor que “aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito”. As exceções estão previstas no art. 188, CC, e ocorrem nos casos de legítima defesa ou exercício regular de direito reconhecido, além de remoção de perigo iminente sobre lesão a pessoa ou deterioração de coisa alheia. Todavia, o excesso no exercício regular do direito também constitui ilícito civil (art. 187, CC).

O ato ilícito pode ocorrer por comissão, quando se realiza ação com resultado rejeitado pela lei, ou por omissão, quando tinha o direito de agir, porém não atuou para evitar o dano. Para que se configure como tal, há quatro requisitos. O primeiro é a conduta do agente, por comissão ou omissão, que acarrete um resultado exterior. O segundo é a violação ao ordenamento jurídico. O terceiro depende da imputabilidade ao agente do resultado antijurídico. O quarto, por fim, depende que se cause dano à esfera jurídica alheia, pois, sem prejuízo, não há sanção.

A obrigação de reparar os danos decorrentes de ato ilícito é prevista no art. 927, CC, caracterizando a responsabilidade civil. A *priori*, a reparação do dano deveria ser feita

restituindo o bem. Todavia, na maioria das vezes essa tarefa é impossível (caso muito comum nas ocorrências médicas, posto que podem haver lesões permanentes ao paciente ou, mesmo, a morte) ou importaria em onerosidade excessiva ao agente. Desse modo, a responsabilidade civil geralmente se resolve por meio de indenização, seja por meio de danos materiais ou morais, sem prejuízo dos lucros cessantes (arts. 402 a 405, CC).

Sendo assim, a caracterização depende de três elementos: ato ilícito, dano e nexo causal entre o ato de ação ou omissão e o resultado lesivo (dano). A responsabilidade civil pode ser objetiva ou subjetiva. A primeira se funda no risco e é prevista expressamente em lei, enquanto a segunda se pauta na culpa. A regra geral do ordenamento jurídico brasileiro estabelece a responsabilidade de modo subjetivo.

A culpa civil também se subdivide em objetiva ou subjetiva. No primeiro caso, funda-se no fato de que não há como a vítima se defender, cabendo à vítima comprovar o dano, o nexo causal e que não agiu com culpa própria.

Já a modalidade de culpa civil *lato sensu* decorre da relação direta entre agente e vítima ou da presunção quando o agente for terceiro (SEBASTIÃO, 1998, p. 22) e ocorre porque se agiu com negligência (falta dos cuidados necessários para evitar o dano), imprudência (sem observar as cautelas necessárias) ou imperícia (falta de habilidade técnica).

A culpa civil denomina-se culpa *strictu sensu* na situação em que o agente pretendia realizar o ato, porém não esperava o resultado obtido. Assim, não havia intenção de causar danos. Por outro lado, caracteriza-se o dolo quando há a vontade consciente e a intenção de realizar o ato para produzir o resultado ilícito.

A culpa subjetiva pode ser indireta (ou presumida) se decorrer de vínculo jurídico ou de relação de dependência entre o agente e o responsável, incidindo responsabilidade solidária perante a vítima (SEBASTIÃO, 1998, p. 22).

Já a culpa objetiva se funda no fato de que não há como a vítima se defender, devendo esta comprovar o dano, o nexo causal e que não agiu com culpa própria. A distinção entre o resultado danoso ou culposo (com ou sem a intenção de causar dano) interessa principalmente ao direito penal para fins de tipificação do crime.

Ainda sobre as relações entre as esferas criminal e cível no âmbito das indenizações, dispõe o art. 935, CC, que “a responsabilidade civil é independente da criminal, não se podendo questionar mais sobre a existência do fato, ou sobre quem seja o seu autor, quando estas questões se acharem decididas no juízo criminal”. A execução de indenização no juízo cível é ainda prevista nos arts. 63 e 64 do CPP.

Apesar dessa independência, a sentença criminal pode influir na decisão cível em algumas circunstâncias. A absolvição criminal impede a apuração no âmbito cível quando a sentença for proferida em razão da absolvição do réu por inexistência do fato (art. 66, CPP), por expressa falta de autoria do fato criminoso ou nos casos de excludente de ilicitude (ressalvados os casos dos arts. 929 e 930 do CC).

Por outro lado, será cabível ajuizamento de ações cíveis quando decorrerem de sentenças de absolvição por falta de provas categóricas da inexistência do fato, quando o fato imputado ao autor não constituir crime (art. 67, III, CPP), se não restar comprovada categoricamente a falta de autoria ou por falta de provas suficientes para a condenação (art. 386, VII). Além disso, “o despacho de arquivamento do inquérito ou das peças de informação” não obsta a propositura da ação cível (art. 67, I, CPP).

Compreendido o instituto da responsabilidade civil no ordenamento jurídico brasileiro, estuda-se especificamente como se aplica às questões médicas. Seguindo a concepção clássica do jurista francês René Demogue, as obrigações contratadas podem ser de resultado ou de meio. Na primeira situação, a execução do contrato ocorre com o resultado esperado, sendo sua essência o cumprimento desse objetivo. Em caso de não se atingir o fim almejado, incide o dever de indenizar.

Na segunda, o prometido é a própria atividade a ser realizada, sem promessas quanto ao resultado final. Assim, a inexecução decorre desvio na conduta ou omissão quanto aos procedimentos corretos e necessários. Nesses casos, cabe ao contratado “[...] o ônus de comprovar ter agido diligentemente, respeitando todas as normas que regem sua arte ou ofício, a fim de evitar o dano ocorrido” (CASTILHO, 2011, p. 67).

O contrato realizado entre o médico e o paciente abarca obrigação de meio, e não de resultado, conforme entendimento do STJ (**REsp 1.097.955-MG, Rel. Min. Nancy Andrichi, julgado em 27/9/2011**). As exceções residem no caso de cirurgias plásticas. Quando estas forem meramente estéticas e feitas voluntariamente, a obrigação será considerada mista – de meio e de resultado. Entretanto, em se tratando de cirurgia plástica reparadora, a obrigação será considerada de meio (SEBASTIÃO, 1998, p. 29).

A relação médico-paciente, além do Código Civil, funda-se no Código de Defesa do Consumidor. Afinal, o paciente é considerado consumidor nos termos do art. 2º da referida lei, bem como o médico e o hospital em que ele realiza o atendimento são caracterizados fornecedores de serviços (art. 3º, 2º, CDC).

O médico é um profissional liberal. Nos moldes do art. art. 14, §4º, CDC, “a responsabilidade pessoal dos profissionais liberais será apurada mediante a verificação de culpa”. Conclui-se, assim, diante das classificações anteriormente estudadas que a responsabilidade civil médica é subjetiva. No caso do hospital, aplica-se a Súmula 341 do STF, a qual dispõe que “é presumida a culpa do patrão ou comitente pelo ato culposo do empregado ou preposto”.

Mesmo se o médico agir sem culpa, a ausência de prova do consentimento livre e informado pode ensejar sua responsabilidade (AREsp 617.4367-RJ, Rel. Min. Marco Aurélio Bellizze, j. em 02/12/2014), comprovando a importância da redação do termo. Do mesmo modo, “[...] o eventual exercício gratuito da Medicina em nada diminui a responsabilidade médica” (SEBASTIÃO, 1998, p. 31). Além disso, os médicos respondem pelos danos causados por seus auxiliares e subordinados em decorrência da culpa *in elegendo* (má

escolha da equipe médica) ou da culpa *in vigilando* (falha na sua fiscalização).

Comprovado o ato lesivo, o dano, o nexo causal entre a ação ou omissão e o resultado ao paciente, além da culpa do médico, a indenização cível pode ser na modalidade material ou moral, que não são mutuamente exclusivas.

O valor da indenização material depende de comprovação, englobando a reposição de gastos efetuados e dos lucros cessantes. O CC especificamente aborda alguns danos médicos e as consequentes indenizações nos arts. 948 (havendo homicídio) e 949 (lesão ou ofensa à saúde). O prazo para ajuizamento da ação prescreve em cinco anos a partir da constatação do dano pelo paciente (art. 27, CDC), sendo promovida pela vítima ou por quem vier a sucedê-la.

A indenização moral é pautada nos princípios da razoabilidade e da proporcionalidade, possuindo a dupla finalidade de atribuir um valor econômico a um sofrimento ao mesmo tempo em que constitui uma punição ao causador do dano para que não mais realize a conduta reprovada. É prevista em lei no art. 950, CC, “se da ofensa resultar defeito pelo qual o ofendido não possa exercer o seu ofício ou profissão, ou se lhe diminua a capacidade de trabalho”.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de se tratar de relação de consumo (arts. 2º, 3º, 14, §4º, CDC), a relação médico-paciente possui um valor especial por lidar com os bens da vida, da integridade física, da autonomia da vontade, da liberdade e da dignidade da pessoa humana. Desse modo, a atuação do médico deve ser pautada pelos princípios da bioética (autonomia, não-maleficência, beneficência, justiça e equidade) e pelo Código de Ética Médica.

A prática médica nem sempre dispõe de tempo para realizar seus atos, a exemplo dos casos de urgência e de emergência, em que a vida do paciente pode estar em risco iminente. Nesses casos e quando houver possibilidade de danos psicológicos graves, recusa do paciente de receber informação, necessidade de tratamento compulsório, riscos para a saúde pública e, dependendo dos transtornos mentais apresentados pelo paciente, o médico é desincumbido da necessidade da autorização do paciente ou de seus representantes legais para realizar os procedimentos necessários para manutenção da vida. É, inclusive, amparado e previsto pelo Código Penal o comprometimento de atuar nesse sentido.

Todavia, nas situações normais, o médico tem o dever de informar o paciente e este tem o direito de esclarecimentos. Logo, apesar de pouco praticado pela ausência de imposição legal, acredita-se ser extremamente necessário e interessante que se dê o devido valor ao consentimento livre e esclarecido. Seja de modo oral (com registro posterior em prontuário, gravação do ato ou comprovado por meio de testemunhas) ou, preferencialmente, por escrito, defende-se a utilização rotineira do consentimento livre

e esclarecido para oferecer parâmetros que auxilie na tomada de decisão e prepare o paciente e seus familiares para as etapas necessárias de tratamento.

Para isso, ressalta-se a importância da explicação clara e verídica elucidando o paciente sobre o diagnóstico, as técnicas disponíveis, as terapias e os tratamentos indicados, os riscos e os benefícios existentes, possíveis sequelas, o processo de recuperação, o tempo e o custo final dos procedimentos para que o paciente ou seu representante legal possuam verdadeira autonomia para realizarem uma escolha de modo consciente e esclarecido.

Fornecendo esses elementos, a decisão será autônoma, livre e consciente. A assinatura deve ser feita pelo paciente capaz ou por seu representante legal e a deliberação deve ser respeitada, afastando-se o antigo paternalismo médico. Em se tratando de paciente relativamente incapaz (art. 3º, CC), há o instituto do assentimento livre e esclarecido. Quando for o caso e dentro dos limites da compreensão sobre as informações, deve este paciente exercer seu direito juntamente a seu representante legal.

O termo de consentimento livre e esclarecido auxilia o paciente, seu representante legal, quando for o caso, e sua família a compreender quais serão as próximas ações, participando do processo de tratamento e evitando surpresas desagradáveis que, de modo contrário, não haveria como saber de antemão por falta de conhecimentos técnicos.

Compreendido o instituto da responsabilidade civil no ordenamento jurídico brasileiro, averiguou-se tratar de obrigação de meio, e não de resultado, pautada na responsabilidade subjetiva do agente. Deste modo, o termo de consentimento livre e esclarecido não exime o médico de responder pelos danos causados por ele ou pela equipe da qual é responsável nos casos de negligência, imprudência ou imperícia. A Súmula 341 do STF permite, ainda, acionar o hospital.

Podem ser requeridas indenizações por danos materiais, para fins de resarcimento ou de lucros cessantes, ou morais, indenizando pelo sofrimento do paciente e sancionando o profissional para que não mais realize a conduta reprovada.

A falta do termo de consentimento livre e informado não implica, de modo algum, presunção de má-fé por parte do médico. Todavia, no caso de eventual ação judicial, comprova o dever de informar o paciente, sua atitude ética, pautada na boa-fé e na função social do trabalho. Nos casos não emergenciais com resultados anormais ou desastrosos, a ausência pode prejudicá-lo, ainda que utilizadas as técnicas recomendáveis e diante da não constatação de culpa do médico.

Convém ressaltar, por fim, que embora este trabalho se concentre na responsabilidade civil em decorrência dos erros médicos (conduta culposa involuntária, derivada de negligência, imprudência ou imperícia), a má atuação do médico pode, ainda, ocasionar processos e punições de cunho administrativo, a serem aplicados pelo Conselho Regional, com referindo do Conselho Federal caso seu registro seja cassado, e criminal, se incorrer na prática de crime ou de contravenção penal.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Oliveira Guanais de. Médicos, código de defesa do consumidor e consentimento esclarecido por escrito. In: **Revista Bioética**, v.12, nº 1. Brasília, Conselho Federal de Medicina, 2004. p. 103-108.
- BARBIERI, José Eduardo. **A responsabilidade civil do médico sob a ótica da bioética**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – UNESP, Franca. 2006.
- BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Recomendação nº 1/2016**. Dispõe sobre o processo de obtenção de consentimento livre e esclarecido na assistência médica. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/images/Recomendacoes/1_2016.pdf>. Acessado em: 18 jul. 2017.
- BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Resolução nº 1.451/1995**. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/1995/1451_1995.htm>. Acessado em: 18 jul. 2017.
- BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Resolução nº 2.057/2013**. Consolida as diversas resoluções da área da Psiquiatria e reitera os princípios universais de proteção ao ser humano, à defesa do ato médico privativo de psiquiatras e aos critérios mínimos de segurança para os estabelecimentos hospitalares ou de assistência psiquiátrica de quaisquer naturezas, definindo também o modelo de anamnese e roteiro pericial em psiquiatria. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/CFM/2013/2057_2013.pdf>. Acessado em: 07 ago. 2017.
- BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Informativo de jurisprudência nº 484, 26 de setembro a 7 de outubro de 2011**. Brasília: Secretaria de Jurisprudência do STJ, 2011. Disponível em: <<http://www.stj.jus.br/SCON/SearchBRS?b=INFJ&tipo=informativo&livre=@COD=%270484%27>>. Acessado em: 07 ago. 2017.
- CASTILHO, Taarik de Freitas. **Distinção entre obrigações de meios e obrigações de resultado**. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Direito Civil) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2131/tde-10092012-155344/publico/Distincao_entre_obrigacoes_de_meio_e_de_resultado_tese_TAARIK_DE_FREITAS_CASTILHO.pdf>. Acessado em: 07 ago. 2017.
- COUTINHO, Léo Meyer. **Responsabilidade ética – penal e civil do médico**. Brasília: Livraria e Editora Brasília Jurídica, 1997.
- GODINHO, Adriano Marteleto; LANZIOTTI, Lívia Hallack; MORAIS, Bruno Salome de. Termo de consentimento informado: a visão dos advogados e tribunais. In: **Revista Brasileira Anestesiol**, 2010, n.60-2, p.207-214.
- GOMES, Orlando. **Contratos**. Rio de Janeiro: Forense, 2001.
- KFOURI NETO, Miguel. **Responsabilidade civil do médico**. 3^a edição revista, ampliada e atualizada. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1998.
- LINO, Carolina Arcanjo et al. Uso do protocolo Spikes no ensino de habilidades em transmissão de más notícias. In: **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p.52-57, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000100008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 07 ago. 2017.
- OLIVEIRA, Vitor Lisboa; PIMENTEL, Déborah; VIEIRA, Maria Jésia. O uso do termo de consentimento

livre e esclarecido na prática médica. In: **Revista Bioética**, v. 18, n. 3. Brasília, Conselho Federal de Medicina, 2010. p. 705-724.

SEBASTIÃO, Jurandir. **Responsabilidade médica civil, criminal e ética:** legislação positiva aplicável. Belo Horizonte: Del Rey, 1998.

ZULIANI, Énio Santarelli. In: SILVA, Regina Beatriz Tavares da (Org.). **Responsabilidade civil:** responsabilidade civil na área da saúde. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p.150-178.

CAPÍTULO 17

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* EM PASSAGEM PARA ARARAT, DE MICHAEL ARLEN

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/ 2020

Dayse Oliveira Barbosa

Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas

São Paulo/SP

<http://lattes.cnpq.br/8691756565391672>

RESUMO: *Passagem para Ararat* é uma narrativa memorialista escrita por Michael Arlen, em 1978. Nessa narrativa, Arlen reflete sobre o conturbado relacionamento com o pai, Dikran Kouyoumjian, armênio que foi residir nos Estados Unidos em razão do genocídio armênio ocorrido no início do século XX. Este trabalho visa à análise dos recursos e estratégias retóricas utilizadas pelo narrador na construção do *ethos* dos armênios e da sua ascendência armênia, uma vez que ao estudar a construção do *ethos* em *Passagem para Ararat*, é possível evidenciar como se constrói a argumentação do narrador em relação à sociedade, à cultura armênia e também como se reconstrói a imagem do narrador em relação ao pai ao longo da narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: memórias, genocídio, armênios, retórica, *ethos*.

THE CONSTRUCTION OF ETHOS IN PASSAGE TO ARARAT, BY MICHAEL ARLEN

ABSTRACT: *Passage to Ararat* is a memoir narrative written by Michael Arlen in 1978. In

this narrative, Arlen reflects on the troubled relationship with the father, Dikran Kouyoumjian, Armenian that went to reside in the United States because of the Armenian genocide occurred at the beginning of the century XX. This work aims at analyzing the resources and rhetorical strategies used by the narrator in the construction of the Armenian *ethos* and their Armenian ancestry, since when studying the construction of the *ethos* in the *Passage to Ararat*, it is possible to show how the narrator's argument is constructed in relation to the society, the Armenian culture and also how the image of the narrator is reconstructed in relation to the father throughout the narrative.

KEYWORDS: memories, genocide, Armenians, rhetoric, *ethos*.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho visa à análise dos recursos e estratégias retóricas utilizadas pelo narrador na construção do *ethos* dos armênios e da sua ascendência armênia, na obra *Passagem para Ararat*, de Michael Arlen, a fim de evidenciar como se constrói a argumentação do narrador em relação à sociedade, à cultura armênia e também como se reconstrói a imagem do narrador em relação ao pai ao longo da narrativa.

Para realizar a análise de *Passagem para Ararat*, optou-se por tomar como *ethos* as definições apresentadas por Luiz Antonio Ferreira e Fábio Souza Trubilhano em seus estudos acerca de retórica e persuasão:

Para Aristóteles, liga-se à imagem que o orador constrói de si em seu discurso, corresponde a uma instância subjetiva do próprio enunciador. Modernamente, o termo sofreu ampliação de sua significação e hoje se aceita como *ethos* a imagem que o orador constrói de si e dos *outros* no interior do discurso. (FERREIRA, 2015, p.90)

Por sua vez, *éthos* é a imagem, isto é, as características (caracter, caráter) construídas pelo orador perante o auditório conforme profere seu discurso, podendo propiciar uma impressão positiva ou negativa, despertando no destinatário, respectivamente, credulidade ou incredulidade, ou mesmo simpatia ou desconfiança. (TRUBILHANO, 2013, p.35)

A partir dessas contribuições teóricas, será realizada, a seguir, a análise dos recursos e estratégias retóricas mais significativas utilizadas pelo narrador na construção do *ethos* dos armênios em *Passagem para Ararat*.

CONSTRUÇÃO DO ETHOS

Passagem para Ararat é uma narrativa autobiográfica escrita por Michael Arlen, em 1978, na qual o autor coloca, no início da obra, a seguinte questão: o que significa ser armênio?

Para esclarecer o porquê da pergunta, nos primeiros capítulos do livro, o narrador expõe a conturbada relação que teve durante toda a vida com seu pai, Dikran Kouyoumijian.

Dikran foi um armênio educado em Londres que, posteriormente, mudou-se para os Estados Unidos. Aos 21 anos, Dikran mudou seu nome para Michael Arlen (nome adotado mais tarde pelo seu filho). Dikran sempre negou sua identidade armênia, apesar de ser escritor, nunca escreveu em armênio e também jamais conversou com o filho sobre as questões sócio-políticas que envolvem o povo armênio. Por isso, o narrador cresceu ignorante acerca dessa cultura.

Quando o narrador inicia suas pesquisas sobre a Armênia, seu pai já havia falecido. Havia uma espécie de vazio no narrador em torno do seu relacionamento com o pai. Algo que ele não compreendia, mas que era pungente em sua vida. Assim, para o narrador, estudar sobre a Armênia significava tanto conhecer a sua origem quanto reconstruir emocionalmente o seu relacionamento com o pai.

Foi após um encontro com Saroyan, um intelectual armênio que vivia nos Estados Unidos, que o narrador decidiu viajar para a Armênia. Ele e a esposa viajaram com patrocínio do Comitê Cultural na Armênia Soviética.

Na Armênia, o narrador e a esposa conhecem Sarkis. É notável na obra que Saroyan e Sarkis são pessoas significativas na reconstrução da imagem dos armênios efetuada por Arlen para si próprio.

Após uma história de amor dramática, Sarkis mudou-se para a Armênia, onde constituiu a sua família. Apesar de não ter nascido na Armênia, Sarkis adota esse país como

pátria e torna-se um profundo defensor do povo armênio, tentando por meio de diálogos contundentes, mostrar ao narrador a grandiosidade da história armênia e a crueldade sofrida pelos armênios no decorrer de séculos, especialmente, no genocídio promovido pelos turcos.

Sarkis acompanha o narrador e sua esposa durante toda a viagem que realizaram pela Armênia. O primeiro local que Sarkis os leva para conhecer é um monumento aos mártires armênios. Localizado em um campo florido, esse monumento é constituído por colunas metálicas que saem do chão, mas seus ângulos são voltados para dentro. No centro das colunas há um grande vaso metálico, com uma chama ardendo em seu interior.

Sarkis entrega uma flor ao narrador, para que ele a deposite no monumento. Nesse momento, há uma grande tensão na narrativa, que vai se desdobrar durante toda a viagem do narrador pela Armênia.

Ao receber a flor, o narrador hesita, não consegue aproximar-se do monumento. Cenas de dores viajam em sua memória, enquanto ele perde a noção de tempo e de espaço de tão marcante que é sentir-se identificado com a triste história dos armênios. Emocionalmente, diante do monumento, o narrador defronta-se com a própria história e, a partir daí, começa a reconstruir sua identidade cultural. Mas, isso só vai se evidenciar no final da narrativa.

O livro é permeado por passagens históricas, que são fundamentais na construção do *ethos* dos armênios ao longo da obra. Dentre elas, há três que são essenciais para a constituição da unidade da narrativa.

A primeira dessas passagens históricas localiza-se no início do livro, quando o narrador ainda não viajou para a Armênia, mas está pesquisando sobre a história desse país. Em uma de suas leituras, o narrador descobre que Tigran é uma transliteração de Dikran, nome original de seu pai. De acordo com o relato histórico que consta no livro, Tigran II é conhecido pelos armênios como Tigran, o Grande. Filho de Artavazd I, Tigran tornou-se rei da Armênia em 95 a.C.

Seu reinado é conhecido pela expansão das fronteiras armênicas e a fundação de uma nova capital na Armênia, construída na cabeceira do rio Tigre, na Ásia Menor. Em 70 a.C., Tigran era o governante mais poderoso da Ásia Ocidental. Em razão disso, ele intitulou a si próprio como o “rei dos reis”. Para manter seu poderio, Tigran era um audaz e temível tirano.

O narrador conclui esse capítulo evidenciando que o império grandioso construído por Tigran foi estruturado na tirania desse rei, cuja principal característica era a força com a qual assustava e massacrava seus adversários.

Essa conclusão é importante porque o narrador faz uma aproximação entre Tigran e seu pai, Dikran Kouyoumjian. A austeridade e a obscuridade da personalidade de ambos é o que o narrador destaca com maior significação para a narrativa, pois nesse momento é enfatizado o vazio sentimental que permeia o relacionamento do autor com seu pai,

conforme é notável no trecho abaixo:

Eu penso com surpresa, o nome de meu pai era Tigran – pois certamente essa é uma transliteração de Dikran, seu primeiro nome e um nome comum entre os armênios. Tigran sorrindo de dentro de um tanque! Tigran entre os rouxinóis! Ah, mas eu sinto que havia algo mais no velho Tigran – talvez tanta **brutalidade**. (ARLEN, 1978, p.31)

A segunda passagem histórica bastante significativa no livro, de essencial importância para a reconstrução do ethos dos armênios pelo narrador, é a que narra as atrocidades cometidas pelo sultão Abdul-Hamid contra os armênios, durante a decadência do Império Otomano.

De acordo com o relato do livro, o Império Otomano tratava os armênios como cidadãos de segunda classe, segregando os cristãos (armênios) da convivência com os muçulmanos. Mas, o apogeu do sofrimento imposto aos armênios pelos turcos, durante o Império Otomano, foi certamente no governo de Abdul-Hamid, que promoveu o primeiro grande massacre de armênios, no final do século XIX. A partir de simplórios pretextos oficiais, é organizada uma extensa matança dos armênios iniciada nas aldeias e cidades da Armênia turca, que se expandiu pelos demais territórios habitados pelos armênios no Império Otomano, sem que as autoridades europeias interviessem para suprimir o massacre.

Essa passagem é bastante significativa dentro da obra porque, a partir dela, o narrador começa a compreender o porquê da dor mantida pelos armênios durante tanto tempo. O narrador conclui que o genocídio não só matava suas vítimas, mas as desumanizava ao ignorar qualquer particularização individual. Ele reflete ainda como seu pai poderia ter lhe contado sobre os massacres, sobre Abdul-Hamid, sobre os turcos e sobre o que seu pai teria desejado dele próprio.

É a primeira vez que o narrador reflete sobre o significado do genocídio, a partir do ponto de vista armênio, e pensa em como a dor reprimida pelos armênios pode ter influenciado a conduta de seu pai durante toda a sua vida, como é explicitado no seguinte trecho:

Naqueles dias, pensei frequentemente em meu pai, pois estava consciente de muitas coisas a seu respeito: por exemplo, que ele nascera em 1896, no ano final dos massacres de Abdul-Hamid, e nunca comentar nada sobre o assunto na minha presença; de que, até aquele ponto, ele havia tentado me libertar. Não parecia uma coisa pequena ter tentado libertar um filho de sua própria dor. Havia nisso alguma coisa da história do homem e da raposa: o homem que, por medo de ser agarrado com contrabando, aperta a raposa tão próxima a si debaixo de sua camisa que ele dilacera seu estômago.

Era difícil imaginar o que havia sido essa dor. A dor de ter sido odiado – odiado até a morte. Pois o que era genocídio senão uma expressão de ódio generalizado, um ódio tão selvagem e sem compaixão que havia incluído

todos – homens, mulheres e crianças – dentro de um certo grupo nacional ou racial? (ARLEN, 1978, p.126)

A terceira e mais contundente passagem histórica relatada em *Passagem para Ararat*, que consolida a reconstrução do *ethos* dos armênios pelo narrador, é o genocídio armênio ocorrido durante a Primeira Guerra Mundial.

Conforme as fontes registradas pelo narrador, dois incidentes em 1915 – a acusação de que a derrota do paxá Enver na campanha caucasiana foi ocasionada pela deserção de armênios para o lado russo e um embate entre dois soldados armênios e alguns soldados turcos na cidade de Van, na Turquia – foram o pretexto para que fosse baixado um decreto determinando o desarmamento de todos os armênios.

Esse decreto representou o início de um massacre sem precedentes e de inimagináveis proporções na História. A população armênia foi torturada e brutalmente assassinada enquanto as grandes potências europeias negociavam importantes alianças políticas, que atendessem exclusivamente aos próprios interesses.

Entre 1915 e 1916 mais de um milhão de armênios desapareceu. Isso significa que essa população foi assassinada pela polícia ou por soldados, massacrada em estradas ou marchas forçadas, aniquilada por doenças ou pelas condições dos campos de concentração.

O narrador relata em várias páginas as atrocidades sofridas pelos armênios e realiza uma importante reflexão sobre a relação entre pais e filhos:

Uma imagem começou a se formar de outros pais e filhos. Pensei em todos os pais armênios que haviam sido expulsos do exército turco no ano de 1914, homens que eram pais, em uniformes cáqui, levados de suas cidades e posteriormente assassinados; pais mandados para prisões ou massacrados nas estradas. Quantas crianças arménias haviam visto seus pais serem mortos? Ou – pior, talvez – quantas viram suas mães e irmãs serem brutalizadas até a morte, ou quase isso, na ausência de seus pais? Naquele período traumático, quantos filhos armênios haviam se sentido traídos pela ausência de seus pais – pois o que as crianças compreendem de razões e explicações, o que uma criança comprehende em sua alma da não aparição de um pai numa hora de necessidade? (ARLEN, 1978, p.159)

Esse trecho é marcante no livro, pois a partir dele o narrador comprehende com clareza o que significou para seu pai ser um armênio, como deve ter sido muito difícil o relacionamento dele – educado na Inglaterra – com suas próprias origens. O narrador conclui que o genocídio não fez apenas milhões de vítimas, mas também deixou feridas profundas em seus sobreviventes e percebe o quanto foi complexo para seu pai passar a vida tentando evitar ser um armênio, a fim de escapar desse inconsciente coletivo que envolve a identidade armênia.

A percepção do narrador é fundamental para que no final de sua viagem pela Armênia, ele, sua esposa e Sarkis retornem juntos ao monumento aos mártires armênios. É o último passeio que eles realizam antes que o narrador e sua esposa regressem da

Armênia.

Esse passeio representa o ápice da narrativa porque diante do monumento há um reencontro metafórico do narrador com seu pai e um encontro definitivo dele com sua identidade armênia. O narrador sente o pai segurando sua mão e percebe quão grande e árdua foi a trajetória de ambos para que chegassem ao encontro de si próprios, ao encontro um do outro e ao encontro da identidade histórica deles.

Posteriormente, o narrador e a esposa viajam pela Turquia. Nessa viagem, ele comprehende que o tempo não foi capaz de apagar o ódio existente entre turcos e armênios. Isso é notório na visita que realiza a um familiar homônimo de seu pai.

Apesar de idoso, o senhor Kouyoumjian pretende mudar-se para a Austrália, pois a vida para os armênios na Turquia é muito sofrível. Há um filho desse senhor que já reside na Austrália e, mesmo tendo que abandonar sua vida na Turquia para reconstruir tudo em um país estrangeiro, Kouyoumjian entende que essa é uma opção mais viável do que continuar vivendo em um local no qual não há esperanças de que a vida possa melhorar para ele ou para seus descendentes.

No último capítulo, o narrador retoma a questão original do livro: o que significa realmente ser um armênio? Ele próprio sugere a seguinte resposta para essa questão.

Ser um armênio significou que se foi obrigado pelas circunstâncias a passar por cima ou bem por baixo – ou, de qualquer modo, a ficar à margem – desses imperativos de nacionalidade, e dessa maneira ter sido livre, para tentar a luta de uma vida comum, e sonhar sonhos mais modestos, e tentar lidar com esses sonhos o melhor que se pôde. (ARLEN, 1978, p.188)

Concluindo a narrativa, o narrador relembra que não sonhava mais com seu pai há bastante tempo; e menciona um sonho que seu pai teve com o pai dele (avô do narrador). Nesse sonho, o avô chamava pelo pai do narrador e lhe dizia algo em armênio, que ele não compreendia. Avô, pai, filho, formavam um círculo que, apesar de interrompido, agora estava completo, graças ao reencontro do narrador com seus antepassados e, consequentemente, sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a viagem do narrador para a Armênia e, posteriormente, para a Turquia, bem como as minuciosas passagens históricas apresentadas ao longo da obra, os diálogos com Saroyan e, principalmente, com Sarkis, além dos relatos da experiência de vida peculiar do narrador com seu pai são argumentos utilizados pelo narrador na construção do *ethos* dos armênios e da sua ascendência armênia.

A estrutura apresentada em *Passagem para Ararat* conduz o narrador e o leitor a uma série de aprendizados decorrentes da viagem do narrador para a Armênia tanto quanto da “viagem interior” que o narrador realiza ao longo da obra.

No caso do narrador, o reencontro com suas origens – e a paz interior que isso proporciona é o principal aprendizado, uma vez que a narrativa nos mostra quão significativa é a questão da identidade cultural na vida de uma pessoa. No caso dos leitores, a narrativa permite conhecer os percalços, lutas e dramas dos armênios ao longo de uma história milenar e nos possibilita entender o que significa ser um armênio no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ARLEN, M.J. *Passagem para Ararat*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Tradução de Ana Teresa J. Reynaud, 1978.
- FERREIRA, Luiz A. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SAPSEZIAN, A. “Origens” e “Antiguidade”. In: *Historia da Armênia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- TRUBILHANO, Fábio S. *Retórica clássica e nova retórica nos recursos judiciais cíveis: a construção do discurso persuasivo*. 2013. 374 páginas. Tese (doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). FFLCH/ USP, São Paulo.

CAPÍTULO 18

RITUAL MÍSTICO-RELIGIOSO E TERAPIAS DE CURA NA CAVERNA SANTA TEREZINHA NA SERRA DO RONCADOR, COCALINHO - MATO GROSSO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Natally Aparecida Carvalho Neves Linhares

Instituto Mato-Grossense de Espeleologia –
“Ramis Bucair” IMEsp
Cuiabá-MT

RESUMO: A relação das cavernas com a religiosidade é um fator representativo no mercado turístico, destacado pelo uso católico. Em cavernas também são realizados eventos místicos, espirituais, manifestações religiosas, cultos entre outros. Perante a complexa relação das cavernas e a diversidade de crenças, o termo religioso pode abranger também manifestações de organizações não institucionalizadas como religião, mas que partilham de crenças da busca pelo sagrado, como ocorre na caverna Santa Terezinha. Considerada um Santuário Sagrado, a caverna é o centro de todo movimento terapêutico. O objetivo desse trabalho é apresentar uma nova configuração de turismo religioso e de saúde, que ocorre na caverna Santa Terezinha. Para obtenção de informações e compreensão da relação dos praticantes e visitantes com a caverna utilizou-se dos métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa, e técnicas de pesquisa etnográfica presencial e participativo. Foram aplicadas 100 entrevistas estruturadas através de questionários contendo perguntas objetivas e subjetivas. Os rituais acontecem em duas noites consecutivas e três vezes ao ano. Foram

registradas as seguintes atividades no interior da caverna: I) o ritual chamado “Vibração de Cura”, onde pessoas pré-selecionadas passam por procedimentos espirituais-curativos. II) no mês de outubro, ocorre a “Comemoração do Ano Novo Inca”, peças teatrais baseadas nas crenças do grupo são apresentadas aos turistas; e III) outras atividades, como palestras sobre assuntos místicos e crenças cultuadas pelo grupo, esporádicos passeios de contemplação pela caverna e reuniões do grupo para estudos. Foi registrado que a maior motivação dos turistas em participar dos rituais na caverna é a busca pela espiritualidade, seguido pela saúde e curiosidade. O espeleoturismo religioso que ocorre na caverna Santa Terezinha possui características diferenciadas das já existentes no Brasil, devido a forma de manifestação curativa durante os rituais e pela exclusividade da caverna para realização dos eventos.

PALAVRAS-CHAVE: Turismo místico-religioso; Espeleoturismo; Turismo de saúde; Espeleoterapia.

MYSTIC-RELIGIOUS RITUAL AND HEALING THERAPIES IN SANTA TEREZINHA CAVE IN SERRA DO RONCADOR, COCALINHO - MATO GROSSO

ABSTRACT: The relationship between caves and religiosity is a representative factor in the tourism market, highlighted by the Catholic use. Mystical, spiritual and religious events as well as cults are also held in caves. In view of the complex relationship between caves and the diversity of beliefs, the term religious may also

include manifestations of organizations that are not institutionalized as religious, but which share beliefs in the search for the sacred, as occurs in the Santa Terezinha cave. Considered a Sacred Sanctuary, the cave is the center of all therapeutic movements. The objective of this work is to present a new configuration of religious and health tourism, which takes place in the Santa Terezinha cave. To obtain information and understand the relationship between practitioners and visitors who visit the cave, qualitative and quantitative research methods were used, as well as face-to-face and participatory ethnographic research techniques. One hundred structured interviews were applied through questionnaires containing objective and subjective questions. The rituals take place on two consecutive nights, three times a year. The following activities were recorded inside the cave: I) the ritual called "Healing Vibration", where pre-selected people undergo spiritual-healing procedures. II) in October, the "Inca New Year Celebration" takes place and theater plays based on the group's beliefs are presented to tourists; and III) other activities, such as lectures on mystical subjects and the group's beliefs, sporadic contemplation tours through the cave and study-group meetings. It was recorded that the tourists' major motivation to participate in the rituals in the cave is the search for spirituality, followed by health and curiosity. The religious speleotourism that occurs in the Santa Terezinha cave has different characteristics from those already taking place in Brazil, due to the form of healing manifestation during the rituals and the exclusivity of the cave to hold the events.

KEYWORDS: Mystic-Religious Tourism; Speleotourism; Health Tourism; Speleotherapy.

INTRODUÇÃO

Nos primórdios da humanidade, as cavernas já estavam presentes como fator de segurança para os primeiros indivíduos *homo*, servindo de abrigo contra fatores climáticos externos, predadores, utilizando além disso, como habitação, desenvolvendo uma relação desses ambientes com o respeito e reverência aos mortos e divindades. As cavernas tornaram-se então um local relevante no processo de desenvolvimento do ser humano como um sujeito capaz de alterar espaços, afim de atender suas necessidades, estimuladas pelos interesses de conhecimento, repouso, conforto, entre outros. As características físicas e ambientais das cavernas não possuem atributos que as tornam sagradas, a devoção surge quando seu uso ganha características ritualísticas que evocam elementos imaginários, mitológicos que transcendem a fantasia humana (BARBOSA, 2011).

O entendimento das pessoas, vai além dos elementos simbólicos cultuados por eles nos santuários, o local está relacionado com aqueles que o utilizam em seu cotidiano ou não, tendo como referência os valores simbólicos do local, atribuindo o sagrado e seu grau de importância (COSTA, 2010). O uso religioso católico-cristão de cavernas se destaca no Brasil, em Goiás, Minas Gerais e Bahia é comum a realização de rituais religiosos no interior de cavernas, como exemplo a gruta Bom Jesus da Lapa, localizado no sertão baiano as margens do Rio São Francisco, pioneira no uso religioso, sendo desde de 1691, utilizada como um santuário considerada um importante sítio de devoção cristã (TRAVASSOS, 2009). Nos locais citados os rituais são realizados na forma de romarias,

missas e procissões.

Outro segmento religioso que utilizam cavidades naturais subterrâneas são os de matriz afro-brasileira, como a Umbanda, que utiliza algumas cavernas para rituais de oferendas e despachos, como ocorre na Gruta São Cosme e Damião em Cordisburgo, Minas Gerais (TRAVASSOS, *et al.* 2008). Guimarães *et. al.* (2011), também citam as grutas da Macumba e do Feitiço, ambas em Lagoa Santa, Minas Gerais como locais onde as mesmas práticas são realizadas. Essas atividades religiosas deixam nos locais vestígios de materiais utilizados, como restos de alimentos, animais, velas etc.

O termo turismo religioso diante da contemporaneidade, é um termo utilizado para o deslocamento de turistas que buscam de participar de eventos não apenas católicos ou de tradição cristã, mas baseiam-se atualmente na busca da experiência inusitada, espiritual, em visitar lugares considerados sagrados, em alguns casos classificado como turismo-esotérico ou místico (SILVEIRA, 2007). A relação das cavernas com a religiosidade é um fator de grande representatividade no mercado turístico, destacando a religião entre os primeiros motivos que levaram turistas a realizarem visitação em cavernas, pois são locais utilizados para realização de eventos místicos, espirituais, manifestações religiosas, cultos atraiendo praticantes, romeiros, fiéis e turistas. Perante a complexa relação das cavernas e a diversidade de crenças, o termo religioso pode abranger também manifestações de organizações não institucionalizadas como religião, mas que partilham de crenças da busca pelo sagrado, tal como ocorre na caverna Santa Terezinha. O turismo religioso nesta caverna se distingue dos demais, devido aos procedimentos curativos realizados durante os rituais. Considerada pelos seus usuários um Santuário Sagrado, a caverna é o centro de todo movimento terapêutico que também acontece na área externa durante o dia. O objetivo desse trabalho é apresentar uma nova configuração de turismo religioso e de saúde, que ocorre na caverna Santa Terezinha.

METODOLOGIA

Com a metodologia adotada buscou-se compreender as atividades que são praticadas no interior do “Santuário do Roncador”, como também seu significado para o grupo organizador e expectativas por parte dos turistas, utilizou-se de observação, além do método participativo nos anos de 2014, 2015, 2016 nos três eventos anuais e setembro de 2018. Foram realizadas pesquisas na internet sobre o grupo e suas práticas, para facilitar qual os atrativos que levam as pessoas a participarem dos rituais. Para registro de imagens foi utilizado máquinas fotográficas, autorizadas pelos responsáveis do evento, pois, não é permitido aos turistas registros de imagens durante alguns momentos dos rituais.

Segue abaixo uma síntese do acompanhamento das atividades no interior da caverna e aplicação dos metodológicos definidos:

Acompanhamento das Vibrações de Cura e Comemoração ao Ano Novo Inca: foi

realizado o acompanhamento integral do ritual de Vibrações de cura e da comemoração do Ano Novo Inca, o qual realiza-se um teatro. Foram anotados aspectos como: dinâmica dos visitantes, duração, estruturas e materiais utilizadas, quantidade de pessoas envolvidas, trechos utilizados na caverna, questões de acessibilidade para pessoas com deficiência (PcD) e idosos, comportamento e reações durante os rituais. O acompanhamento incluiu a vivência do ritual e permanência na caverna durante toda a madrugada, pernoites, tal como fazem os demais participantes.

Acompanhamento de palestras: foram realizados os acompanhamentos integral das palestras proferidas no interior da caverna Santa Terezinha. Foram anotados aspectos como: duração, quantidade de pessoas participando, salões da caverna utilizados, além de anotações sobre o teor da palestra, que permitiram uma compreensão mais ampla da relação existente entre os rituais celebrados com as crenças cultuadas. Para obtenção de informações e compreensão da relação dos praticantes e visitantes com a caverna utilizou-se dos métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa (TERENCE et. al., 2006), além da técnica de pesquisa etnográfica presencial e participativo. Afim de conhecer qual maior motivação em participar dos eventos, foram aplicadas 100 entrevistas estruturadas através de questionários contendo perguntas objetivas e subjetivas.

LOCALIZAÇÃO E ACESSO

O evento acontece no Complexo Místico e Ecológico do Santuário do Roncador localiza-se na propriedade em área Rural denominada “Terra do Sol” (Fig. 1). A propriedade Terra do Sol é uma área de 311ha, inserida entre morros de calcários no interior do município de Cocalinho-MT. A partir do município de Água Boa, encontra-se sinalização indicando o “Santuário do Roncador”.

Da capital Cuiabá sua distância é de 1.100km.



Figura 1. Mapa de localização

O RITUAL MÍSTICO - TERAPÊUTICO NA CAVERNA SANTA TEREZINHA

Os eventos na caverna Santa Terezinha são promovidos por um grupo de estudos chamados de “Gnosis no Roncador”. O ritual é preparado e organizado pelo grupo durante meses que antecedem o evento, onde a caverna é o templo sagrado de toda manifestação presenciada e sentida pelos visitantes. Preparada para três dias a caverna é ornamentada, estruturada com materiais, equipamentos, cadeiras, colchões, velas etc.

Cada evento acontece em três dias e duas noites consecutivos, realizados três ou quatro vezes ao ano.

O primeiro dia de evento os visitantes ao chegarem na Terra do Sol, dirigem-se com certa prioridade para a caverna Santa Terezinha, afim de reservar seus lugares nos colchões para os pernoites no interior da caverna após cada ritual. Aproximadamente 300 pessoas entre membros do grupo e turistas chegam no primeiro dia ao final da manhã, durante toda tarde todos visitantes passam por uma pré-seleção, uma espécie de triagem para definição daqueles que tem a necessidade de serem atendidos no ritual de maior intensidade terapêutica “Vibração de Cura”, sendo este ritual o momento de mais expectativa de todos. Outro ritual de destaque é a “Comemoração do Ano Novo Inca”, este baseia-se em apresentar aos turistas através de peças teatrais as teorias e crenças cultuadas pelo grupo, organizados pelos integrantes de cada estado do Brasil. Os equipamentos turísticos necessários para estadia, alimentação, entre outros, estão presentes na área externa distante aproximadamente 800 metros da entrada da caverna.



Figura 4. Inicio do ritual “Comemoração do Ano Novo Inca”



Figura 5. Apresentação de teatro no interior da caverna.

As condutas dos turistas refletem ao observador um comportamento de curiosidade, buscas por algo, veneração pelo espaço e suas estruturas físicas naturais, como espeleotemas, águas que gotejam do teto, paredes. No momento de início do ritual na caverna, as 19:00h todos turistas e membros do grupo ficam em fila com vestimentas

de cor branca, na entrada principal da caverna, aguardando um sino tocar anunciando o começo do ritual, exceto membros que ocupam cargos hierárquicos no grupo utilizam batas de cores específicas às suas funções. Com velas nas mãos, iniciam o ritual, que ao adentrar a caverna são direcionados ao local de permanência durante toda noite. Uma esfera mística e de devoção se forma através de sons instrumentais e mantras ininterruptas durante toda noite, após todos acomodados em cadeiras os procedimentos de cura iniciam com auxílio e acompanhamento de vários membros do grupo, um por rum é chamado para deitar em uma maca onde recebem benefícios energéticos através de uma pessoa específica, transparecendo através de seus movimentos utilizar fatores invisíveis do ambiente da caverna para trazer a cura ao problema sem intervenção física. Na conclusão o procedimento de vibração de cura a pessoa atendida é levada para um local onde ficam deitadas sob observação durante toda noite, até as 05:00h. O ritual perdura aproximadamente até as 02:00h até o atendimento de todos selecionados. Após o término de cada ritual, aproximadamente 300 visitantes dormem no interior da caverna no maior salão, recebendo os benefícios terapêuticos que advém da caverna. Momentos que antecedem o nascer do sol, todos se levantam e seguem para um pátio externo de areia para a prática de “Saudação ao Sol” com grande reverência ao astro, são proferidas frases e repetidas por todos que participam, em seguida é servido o café da manhã, dando sequência as terapias em ambientes externos a caverna nas diversas estruturas construídas de rochas para tal finalidade, com intervalos para almoço e um leve lanche final da tarde, segue toda a atividade de terapias até o momento de um novo ritual noturno. Durante todo o evento, em alguns momentos durante o dia são realizadas palestras sobre a teoria da crença do grupo no maior salão da caverna ou no pátio externo, essa atividade é uma oportunidade de facilitar a compreensão dos turistas diante das experiências dos rituais e terapias, também, esporádicos passeios de contemplação pela caverna proporcionam sanar curiosidades de alguns visitantes e reuniões do grupo para estudos são realizados sempre após os eventos apenas com seus integrantes.

RESULTADOS

Os eventos na caverna Santa Terezinha realizados pelo grupo são considerados os mais importantes de todas atividades que realizam, o comprometimento de cada membro que, pelos cargos hierárquicos que ocupam de forma voluntária assumem responsabilidades nas diversas funções para fazer os eventos e rituais acontecerem, demonstrando seriedade e devoção. O deslocamento de pessoas inicia com os membros, que se reúnem na Terra do Sol, procedentes de diversas partes do país para um único objetivo de realizar os eventos, momento de grande importância para o grupo pela ajuda que podem proporcionar a muitas pessoas. Apesar da crença na existência da figura de Jesus, lembramos que não estamos aqui falando de uma religião e sim de um grupo de

estudos espiritualista, que cultuam a existência de outros níveis da existência humana, entre outras diversas formas de interpretar o mundo, os astros, além de outras teorias e crenças. Através do contato verbal e postura, os membros do grupo demonstram que as práticas de suas crenças estão presentes em seus cotidianos, os turistas de forma geral não possuem conhecimento da teoria e significado que move todas as atividades místicas e terapêuticas, inclusive os rituais que ocorrem na caverna. As diversas formas terapêuticas de tratamento que acontecem nas áreas externas a caverna, não são os principais atrativos aos visitantes, porém são importantes e complementares, pois causam também curiosidades por desafiarem algumas leis físicas, como uma pirâmide flutuante. Os rituais realizados na caverna Santa Terezinha são os momentos de maiores expectativas, pois a cura ou sucesso no tratamento de saúde das pessoas só podem acontecer no interior da caverna Santa Terezinha, sendo essa caverna um local exclusivo para o ritual. Durante as observações em diversos eventos e suas atividades, foi possível avaliar e reconhecer o grau de envolvimento das pessoas, alguns buscam auxiliar na organização das atividades para conhecer mais sobre a crença e auxiliar no atendimento às pessoas. Esses comportamentos muitas vezes são estimulados pelo objetivo alcançado que os rituais e tratamentos proporcionaram, principalmente aqueles que participaram mais de duas vezes, ou também a percepção do indivíduo na ampliação de consciência espiritual alcançado através das experiências vividas durante o evento. Através das entrevistas estruturadas foi constatado que dentre os motivos que levam as pessoas a participarem do ritual na caverna Santa Terezinha a “espiritualidade” está em primeiro lugar citado por 56% dos entrevistados, esse número é fácil compreendido através da crença cultuada pelo grupo, onde a busca pela espiritualidade é a base transmitida pelas escolas gnósticas. A saúde aparece como o segundo motivador com 36%, devido a atividade desenvolvida durante o ritual chamada “vibração de cura”, sendo este o momento protagonista do ritual. A curiosidade representa 8% do incentivo das pessoas em participar do ritual na caverna.

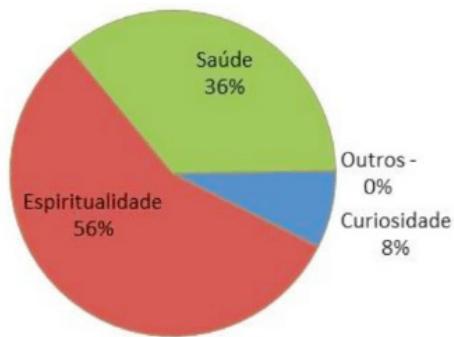


Figura 4. Gráfico de aspectos motivadores da participação dos turistas no ritual realizado na caverna Santa Terezinha.

Os visitantes que buscam por cura, evidenciam com clareza a fé e a esperança como motivador de sua viagem, na esperança em se curar ou curar um parente ou amigo que o acompanha, em alguns casos esses visitantes estão de cadeiras de rodas, bengala ou outra necessidade não relacionada a mobilidade. Por outro lado, alguns buscam por sanar a curiosidade em conhecer os rituais na caverna e presenciar manifestações de cunho espiritual. Tais buscas confirmadas através dos questionários demonstram e confirmam que ambientes naturais vêm sendo atrativos não apenas para ecoturismo e turismo de aventura, são ambientes procurados para relaxamentos, sentimentos de paz e reflexões. Kundlatsch *et al.* (2018) classifica como Eco espiritualidade a busca das pessoas através do turismo em ambientes naturais para fins de experiências relacionadas a sensações espirituais positivas e/ou negativas. Diante da realidade da vida moderna e necessidades de contatos virtuais o turismo vem sendo uma alternativa na busca das necessidades de tratamentos para diversos fins, Fernandes-Pinto & Irving (2015), reconhecem que elementos naturais como as cavernas são consideradas como sítios naturais sagrados e cada vez mais vem ganhando espaço na procura pelas pessoas na busca da reconexão com a natureza e o sagrado. O turismo de saúde é uma das mais antigas atividades turísticas, ao longo da história esse tipo de turismo foi se desenvolvendo com a premissa de cura de doenças, ressaltada mais pela intervenção do que pela prevenção culturalmente estimulada pela medicina ocidental. Nos dias atuais o turismo de saúde está direcionado pela prevenção levando turistas a buscarem recursos mais naturais de tratamentos desintoxicantes e relaxantes, devido a realidade da vida moderna (MTUR, 2010), atendendo corpo, mente ou espírito.

CONSIDERAÇÕES

O espeleoturismo religioso que ocorre na caverna Santa Terezinha possui características diferenciadas quando comparado com o realizado pelo segmento católico e afro-brasileiro que utilizam cavernas, devido a forma de manifestação curativa durante os rituais e pela exclusividade da caverna para realização dos eventos. Essa percepção de busca por algo importante e necessário relacionado ao bem estar e qualidade de vida talvez não faça parte dos diversos conceitos de turismo, mas que, assim como as atividades realizadas no turismo convencional, estimula a necessidade de conhecer, de se deslocar, utilizar equipamentos, entre outras características que definem a atividade turística.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, E. P. Cavernas, estórias, história e tradições populares no sertão da Bahia, Brasil. In: TRAVASSOS, L. E. P.; MAGALHÃES, E. D.; BARBOSA, E. P. Cavernas, rituais e religião. Ilhéus: Editus, 2011. p. 267-284.

FERNANDES-PINTO, E.; IRVING, M. A. Sítios Naturais Sagrados no Brasil: o gigante desconhecido. In: Seminário Brasileiro sobre Áreas Protegidas e Inclusão Social, 7., 2015 e Encontro Latino Americano sobre Áreas Protegidas e Inclusão Social, 2., 2015. Florianópolis SC. ANAIS... Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 397- 408.

GUIMARÃES, R. L.; TRAVASSOS, L. E. P.; GÓIS, A. J.; VARELLA, I. D. Cavernas e Religião: Os rituais de matriz africana na gruta a Macumba e na Gruta do feitiço, Lagoa Santa, Minas Gerais. In: RA'E GA, Curitiba, n. 23, p. 263-288. 2011.

KUNDLATSCH, C. A.; Oliveira Franco, A.; FOLMANN, A. C.; MOREIRA, J. C. FLORIANE.N. Representações de eco espiritualidade em atividades de turismo em áreas naturais—estudo de caso no Parque Ecoturístico municipal São Luís De Tolosa, Rio Negro—PR. *Revista Presença Geográfica*, Porto Velho, v. 4, n. 2, p. 60-69, 2018

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G., and CASTRO, P. A., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]., EDUEPB, Campina Grande: 2011. pp. 49-83. 2011. Available from SciELO Books: <http://books.scielo.org/>

MTUR. Turismo de Saúde: orientações básicas. / Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação-Geral de Segmentação. – Brasília: Ministério do Turismo, 2010.59 p.

SILVEIRA E. S. Turismo Religioso no Brasil: uma perspectiva local e global. *Turismo em Análise*, Juiz de Fora-MG, v. 18, n. 1, 2007.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO-FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, 2006.

TRAVASSOS, L. E. P.; GUIMARÃES, R. L.; BATELLA, W. B. A utilização de cavernas como lugares de devoção e práticas ritualísticas. *OLAM*, Rio Claro/SP v. 9, n.1, p. 270. 2009.

TRAVASSOS, L. E. P.; GÓIS, A. J.; GUIMARÃES, R. L.; VARELA, I. D. A. Gruta de São Cosme e Damião e a Umbanda, Cordisburgo, Minas Gerais. *Pesquisas em Turismo e Paisagens Cárticas*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 165-172. 2008.

CAPÍTULO 19

“ENTRE A CRUZ E A ESPADA”: A IMPORTÂNCIA DOS RITOS FÚNEBRES COMO PRÁTICA DE FÉ AINDA QUE DIANTE DE COIBIÇÃO HEGEMÔNICA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 15/07/2020

Viviane Faria Lopes

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Formosa/GO

<http://lattes.cnpq.br/2373124294060117>

Emerson de Stefani

Centro Universitário de Brasília (UniCeub)

Brasília/DF

<http://lattes.cnpq.br/4912071667525025>

RESUMO: Um quadro de emergência de saúde pública, com difusão e importância internacional, instalou-se no globo desde o início do ano de 2020, por efeito da pandemia da COVID-19, tendo dado causa *mortis* a mais de 50.000 brasileiros. Tal alarmante evento, motivou a declaração de calamidade pública no nosso país, seguida da adoção de fortes e complementares medidas sanitárias, econômicas e legais, inclusive, o impedimento à aglomeração de pessoas, o que alcançou os tradicionais ritos funerários. Diante disso, o presente artigo buscou traçar uma linha histórica multidisciplinar, que envolve enfoques religiosos, filosóficos e jurídicos, avaliando a problematização dos possíveis conflitos entre a legitimidade das normas e determinações de Estado, ante as crenças religiosas do cidadão, bem como os impactos desses conflitos nos indivíduos. Para tanto, partiu-se da trama presente na obra **Antígona**, do dramaturgo

grego Sófocles (séc. V a.C.), e estabeleceu-se uma comparação com o cenário atual, tomando referenciais sociopolíticos como embasamento analítico.

PALAVRAS-CHAVE: Legalidade. Religião. Ritos fúnebres.

ABSTRACT: A public health emergency situation, with diffusion and international importance, has been installed in the globe since the beginning of the year 2020, due to the pandemic of COVID-19, having given cause mortis to more than 50,000 Brazilians. Such an alarming event led to the declaration of public calamity in our country, followed by the adoption of strong and complementary health, economic and legal measures, including the impediment to the gathering of people, which reached the traditional funeral rites. Accordingly, this article sought to draw a multidisciplinary historical line, which involves religious, philosophical and legal approaches, assessing the problematization of possible conflicts between the legitimacy of State rules and determinations, in view of the citizen's religious beliefs, as well as the impacts of these conflicts in individuals. Therefore, we started from the plot present in the composition *Antígona*, by the Greek playwright Sophocles (5th century BC), and a comparison was established with the current scenario, taking socio-political references as an analytical basis.

KEYWORDS: Legality. Religion. Funeral rites.

1 I “NO PRINCÍPIO ERA O VERBO”¹

O conjunto mais popular de teorias da cosmologia e, também, o mais aceito pela comunidade científica, indica que o universo teria irrompido há cerca de 13 bilhões de anos de uma avultada explosão da qual estrelas e galáxias se formaram, começando “em um Big Bang, um momento em que foi comprimido a um único ponto de densidade infinita, uma singularidade do espaço-tempo” (HAWKING, 2018, p. 74). Ainda de acordo com uma segunda teoria científica de grande prevalência, a teoria da relatividade de Albert Einstein², espaço e tempo não são absolutos e, por isso, os eventos naturais estariam sendo moldados pela matéria e energia do universo, apontando para “muitas histórias no tempo imaginário”, com cada uma delas determinando “uma história em tempo real” e fornecendo, assim, “uma superabundância de histórias para o universo” (HAWKING, 2018, p. 78).

Conquanto, afastado das pôsteras perspectivas científicas, o ser humano, em seus tempos primórdios, trazia os fenômenos naturais em questionamentos infindos, para os quais buscava explicações que, de algum modo, promovessem conforto. Atado ao chão, seu olhar voltava-se ao céu em busca de aclaramentos que justificassem os episódios que o cercavam, induziam, inspiravam e, ainda, dominavam, concedendo-lhe um papel diminuto como personagem de sua própria vida. Elucidar as transformações que referenciavam seu cotidiano resultou no nascimento da crença imaterial, com respostas sobre o início das coisas, sua ordem, suas justificativas, bem como o poder criador desse tudo.

Na Grécia antiga, o sincretismo religioso permitia que a *pólis*³ possuísse seus próprios costumes, com a repressão regente ocorrendo somente diante de ameaça à ordem vigorada. Os templos eram localizações centrais nesses centros urbanos, de modo a reunir a população que se caracterizava politeísta, ainda que não adorasse a todos os deuses nos quais acreditava (VEYNE, 1987). Conforme esclarece Funari (2002), os gregos confiavam que os deuses, além de se expressarem na natureza, interferiam nas decisões sociais, agindo diretamente na vida dos mortais. Sustentavam, também, que as leis, ainda que advindas dos senhores aristocráticos, seriam injustas se agissem em adversidade às emanadas pelos deuses (HESÍODO, 1996).

A compreensão da experiência jurídica dos gregos está submetida ao conhecimento sobre “seus mitos, sua cultura, sua literatura, a qual materializa o significado dos mitos, sua filosofia, enfim, sua forma de pensar e de compreender o mundo” (SICILIANI, 2011, p. 62). Conforme esclarece Coulanges (1961), a mesma crença que estabeleceu o comportamento cultural dos cidadãos foi a que instituiu a estrutura de regulamentação das cidades, das quais o direito se originou, explanando que os princípios, as regras, os costumes e as magistraturas advieram da religião.

1 Bíblia Sagrada, Evangelho de João 1:1.

2 Albert Einstein (1879-1955) foi um físico teórico alemão, cuja teoria da relatividade geral, a qual desenvolveu, tornou-se um dos mais importantes pilares da física moderna.

3 Modelo das antigas cidades gregas, também chamada de cidade-estado. Era independente, com governo próprio e autônomo.

À vista disso, com a finalidade de examinar uma prática cultural numa perspectiva sociopolítica, serão tomados, para comparação, dois momentos históricos. O primeiro, será referenciado pela tragédia grega **Antígona**⁴, composta por Sófocles por volta do ano de 442 a.C. e cuja trama envolve o infortúnio da jovem Antígona, que desobedeceu ao poder político – representado pelo rei Creonte – para cumprir os ritos fúnebres ao irmão, tendo, por embasamento, a observância à sua fé. O segundo período será o momento factual contemporâneo, do ano de 2020, quando a nação brasileira é assolada por uma pandemia que afeta suas estruturas econômica, cultural, política, social, histórica e religiosa, com milhares de pessoas sucumbindo ao vírus.

“NÃO SEI ONDE DEUS ESTÁ”⁵

A constituição de mitos foi a primeira tentativa humana de desvendar suas indagações a respeito da origem do mundo e, para tanto, trouxe a necessidade de edificar forças grandiosas como constituidoras desse princípio, tecendo narrativas de caráter simbólico e de potente contorno imagético. Segundo os estudos de Grimal (2013), o mito se desenvolveu de acordo com as condições históricas e étnicas da cultura que o produziu, buscando explicar a gênese por meio das ações de personagens diversos – humanos ou não –; o que o torna, assim, uma crença dependente de um tempo e de um espaço determinados para ser compreendida e professada.

Desse modo, ainda que procedente de um referencial histórico, o mito virá associado a ritos, cuja finalidade se volta à manifestação da crença estabelecida, em ações materiais efetivadas por meio de cerimônias, sacrifícios, danças, orações e vestimentas (CHEERS, 2006). As práticas formais se distinguirão a depender da religião em questão e virão escoradas por um conjunto de movimentos e ações repetitivos e padronizados, com o intuito de organizar os devotos e canalizar as emoções, sustentando-se em gestos voltados à divindade (GEERTZ, 1978). Nesse sentido, a religião é a manifestação de um composto cultural embasado em crenças que buscam explicações além da visão material do mundo, elencando símbolos que relacionarão a humanidade com o poder espiritual e promovendo valores morais de conduta e sentimento, contribuindo, por sua vez, para o desenvolvimento da literatura (ORTIZ-OSÉS, 1999).

Entre as inumeráveis variedades ritualísticas, a mortuária – ou de passagem – ocupa um relevante e legítimo espaço, que religiosa e culturalmente se faz necessário para a promoção do alívio diante da angústia trazida pela cessação vital de um ente estreito aos afetos. Repleto de um protocolo religioso, malgrado a tecnologia e a ciência racionalista

4 Os autores desta pesquisa recomendam a leitura prévia da obra, a qual se encontra disponível na *Internet* por se tratar de obra de domínio público. Um dos sítios virtuais recomendados seria <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

5 Excerto de uma fala de Dom Juan, personagem da obra **A erva do diabo: os ensinamentos de Dom Juan**, de Carlos Castaneda (1925-1998).

vigentes, os ritos funerários são fundamentais para a eufemização do desconsolo quanto ao desenlace, já que exercem, ainda,

um caráter protetor da sociedade e restauram o conjunto social. Apresentam-se como teatralidades, representações de crenças, sentimentos e emoções que estabelecem a agregação social, cimentam as relações, construindo elos de ligação, pela participação de todos e de cada um, numa mesma representação social. (REZENDE; SANTOS; CALDEIRA; MAGALHÃES, 1995, p. 7)

De acordo com a avaliação das autoras, a morte, como acontecimento que reivindica cortejos ritualísticos que constituem pertencimento grupal, deve ser interpretada enquanto fenômeno social (REZENDE; SANTOS; CALDEIRA; MAGALHÃES, 1995). Dessa forma, suas representações míticas apresentam interpretações que se encarregam da função do esvaziamento ameaçador do desespero e a alocação, em substituição, de uma compreensão incorpórea para o fenômeno, em princípio, caótico (ARIÈS, 2014).

As apreensões são comoções psíquicas que reclamam domínio por meio de representações simbólicas que venham a justificar a estranheza do fenômeno, de modo a manter a ordem social e o comportamento moralmente aceito e, com isso, conservar a regularidade sistêmica do grupo. Uma cerimônia fúnebre, no que lhe concerne, carrega no óbito uma acepção precipuamente revolta e obscura, mas que, em suas práticas ritualísticas, será dissolvida por meio das crenças mitológicas em um ser superior e imperecível, como é possível se verificar, inclusive, em **Moby Dick**⁶, quando o célebre capitão Acab reflete a esse respeito:

Como são imateriais todos os materiais! Que são as coisas reais, a não ser imponderáveis ideias? Aqui está agora o próprio símbolo da morte inflexível tornado, por mero acaso, signo expressivo do auxílio e da esperança, na vida mais arriscada. (...) Pode ser que, em certo sentido espiritual, o caixão seja, afinal de contas, apenas um preservador da imortalidade. Hei de pensar nisso. Mas não. Tão longe fui no lado escuro da terra, que seu outro lado, o teoricamente luminoso, parece-me apenas indeciso crepúsculo. (MELVILLE, 2003, p. 495)

Diante dos perigos enfrentados ao mar, à caça incansável do terrível cachalote branco, o capitão olha para o bote em formato de caixão e se coloca a ponderar sobre a simbologia da cessação que o contorna. À vista disso, verifica-se a necessidade humana de explicações que não tenham aparato unicamente técnico-científico, erigindo ritos que perpassam manifestações culturais remotas e que ainda intercorrem na vida contemporânea, em meio à ciência moderna e aos incontáveis aparatos tecnológicos, justamente por conservarem “um núcleo eidético de caráter regenerador ou terapêutico, diante da angústia da finitude” (REZENDE; SANTOS; CALDEIRA; MAGALHÃES, 1995, p. 8).

⁶ Romance inglês lançado em 1851 por Herman Melville (1819-1891).

A perda por meio do decesso vital se faz mais pungente e de penoso enfrentamento quanto maior for a proximidade afetiva com o finado, pois o sentimento de impotência diante de uma interferência na reversão do sucedido avulta-se sobre o enlutado e o coloca em sensação de derrota, com dimensões significativas de pesar e fracasso afetivos, marcando-o com singularidade pessoal e, igualmente, pública. Conforme adverte Ariès (2014), a morte do outro se tornou mais receada do que a própria morte, por promover um sofrimento dilacerante, além de trazer, nas manifestações do pesaroso, a exposição de uma “lamentação perto do corpo e uma gesticulação que nos parece hoje histérica, mórbida”, mas que carregam o propósito de um desafogo de dor, uma tentativa de “tornar suportável o fato da separação” (ARIÈS, 2014, p. 190).

Segundo os exames de Ariès (2012), “as transformações do homem diante da morte são extremamente lentas por sua própria natureza ou se situam entre longos períodos de imobilidade (ARIÈS, 2012, p. 24), denotando que os ritos lutuosos, desde a Antiguidade até o momento, ainda carregam, de modo geral, a dor do passamento e o sentimento dogmático na existência de divindades para as quais a alma do falecido será encaminhada. As cerimônias funéreas ostentam a encomendação da alma do falecido à divindade, possibilitando, assim, sua partida da terra dos vivos e, de igual modo, sua entrada no outro mundo – céu, para boa parte das religiões –, com o espaço a isso destinado sendo demarcado do modo a sinalizar o mundo dos mortos, considerado um terreno sagrado. “Independentemente do papel desempenhado pelo morto na sociedade, todos tinham seu espaço delimitado pela cova (ou túmulo)” e pela demarcação de um símbolo de fé posto na lápide, identificando, desse modo, o “proprietário daquele espaço” com o nome e a crença que o seguia (REZENDE; SANTOS; CALDEIRA; MAGALHÃES, 1995, p. 13).

Enquanto eventos culturais, as “práticas e os ritos ligados à morte sempre estiveram alocados em territórios para que pudessem se perpetuar as memórias e as representações do fim da vida” (MARTINUZZO; SANGALLI, 2019, p. 56), afinal, o espaço que a morte carrega esteve continuamente atrelado tanto ao material – cemitérios – quanto ao imaterial – a fé. Portanto, do mesmo modo que o astrofísico Hawking (2018) apontou que teorias científicas verificam diversas histórias que a relatividade promove, de acordo com o espaço-tempo, para a continuidade do universo após seu início explosivo, copiosas também serão as representações simbólicas que narram, para o ser humano, o seu fim, ainda que embasadas na crença em divindades.

“DAI POIS A CÉSAR O QUE É DE CÉSAR, E A DEUS O QUE É DE DEUS”⁷

A livre escolha por uma determinada crença abrange, a princípio, a licença para praticar atos próprios que manifestem, exteriormente, a fé interiorizada, quer seja no espaço domiciliar, quer seja no público. Diante da influência que o mito, em sua concepção simbólica e, ainda, alegórica, perpetra no ideário dos indivíduos, faz-se necessário avaliar,

⁷ Bíblia Sagrada, Evangelho de Mateus 22:21.

ainda, de que modo os arranjos sociais se estabelecem, tendo em vista que carregam, entre suas finalidades, a organização coletiva e o bem comum. Afinal, aqueles que professam determinada convicção dogmática encontram-se subordinados às normas particulares de sua fé, mas, também, às leis políticas e coletivas de seu governo, não podendo, desse modo, justificar violações aos direitos da comunidade pautando-se em doutrinas de seu credo ou, ainda, designando-se apolíticos.

Conceituada como um jogo de poder baseado em negociações, Ribeiro (1998) aponta que a política age em direção à obtenção de uma decisão qualquer, ressaltando que se encontra “em toda parte, na conduta humana”, ainda que segmentada, todavia, por sistema de valoração do alcance (RIBEIRO, 1998, p. 14). A natureza pública da política é, destarte, pautada no enaltecimento do valor alcançado e, sem desprezar as correlações entre o campo privado e o público das ações políticas, devolve o foco da sua análise às “decisões que afetem, de alguma forma, o conjunto dos cidadãos” (RIBEIRO, 1998, p. 16).

A definição proposta pelo cientista político apontado relaciona-se à teoria apresentada por Mackenzie (2011, p. 75), que aponta a ação do poder e assim o define: “A tem poder sobre *B* quando *A* consegue fazer com que *B* aja de maneira contrária aos seus interesses reais, objetivos”. Tal aquilatação explorou a complementaridade dos pensamentos de Dahl, Bacharach, Baratz e Lukes, apresentando, igualmente, aplicação nos campos privado e público da vida do indivíduo (MACKENZIE, 2011).

Podendo, desse modo, ser tomada como uma ferramenta para o exercício do poder, é possível compreender que a ação política está inexoravelmente entranhada no universo particular de todas as pessoas, bem como nas relações privadas que mantiverem com seus semelhantes, de modo a se exprimirem absolutamente indissociáveis da relação que cada um estabelece com a sociedade organizada como um todo – particularmente com os Estados. Nessa perspectiva, autoafirmar-se apolítico soará como um oxímoro ou, para além disso, como uma contradição pragmática, posto que todo sujeito, em alguma medida, exerce poder e política, conforme explicitam os apontamentos de Ribeiro (1998) e Mackenzie (2011).

Se o qualificativo apolítico for uma defesa da própria identidade por parte daquele que não se interessa, que foge da política, interpreta-se, na verdade, uma tentativa infantiliza de declaração valorativa, o que circunscreve, em última análise, uma deslegitimização do seu discurso (FOUCAULT, 1996). Aquele indivíduo que não se interessa e que termina por fugir dos debates sobre o assunto, ajusta-se a ser, apenas, mais um ator político ativo, porém, com menor grau de consciência acerca do seu papel e, portanto, mais disponível a servir interesses de terceiros (LA BOÉTIE, 2009).

Por se encontrar submerso em um ambiente repleto de influências e interações tanto de organização governamental quanto de princípios devocionais, o indivíduo ver-se-á, continuamente, tendente a avaliar ações e reações pautadas por tais leis e valores. Em vista disso, quer sejam encaradas como imanentes à condição humana, quer sejam

interpretadas enquanto construções sociais moldáveis por interesses determinados, desprender-se de suas ingerências, em uma perspectiva social, demonstra-se improvável, levando em consideração a força cultural que perpassa os discursos e, por sua vez, as práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

De acordo com os estudos de Feuerbach (1957), as tradições religiosas são atraentes e igualmente eficazes para a melhoria da experiência humana, pois conduzem à deleitação de vivências plurais no campo da imaterialidade. Para Marques (2005), o sistema religioso apresenta uma agregação cultural de convicções, a qual constitui símbolos que promoverão vínculos entre o lado humano e o transcendental, utilizando, para tanto, dogmas comportamentais. Ainda segundo o historiador, a crença devocional é uma motivação traçada em submissão voluntária a uma verdade reputada como maior e, por consequência, inconteste e não condicionada à razão (MARQUES, 2005).

As pesquisas de Lopes (2020) observam que as crenças demarcam “a moralidade, a ética e, até mesmo, um estilo de vida, por meio de apontamentos ao sentido da existência e explicações às origens cósmicas ainda insondáveis à ciência” (LOPES, 2020, p. 53-54). Diante de tais apontamentos, ergue-se a especulação sobre um sujeito que, regido por suas convicções religiosas e, igualmente, submetido aos preceitos políticos de seu governo, encontra-se entre ‘a cruz e a espada’, ou seja, figura-se diante do impasse de acatar os mandamentos de fé ou render-se aos regulamentos legislativos. Apresenta-se, assim, um problema cuja discussão envolve a legalidade e a legitimidade intrínseca a cada um dos comandos, ou melhor dizendo, a cada um dos emissores dos comandos, assim como, a estrutura de dominação que lhes possa sustentar. A esse respeito, Bonavides (2000) conceitua a legalidade como o exercício do poder pela autoridade, em consonância com as regras jurídicas vigentes na sua época e, em paralelo, dá à legitimidade o conceito de correspondência a uma licitude acrescida de sua valoração, ou seja, do exercício do poder em consonância com as regras jurídicas, desde que essas estejam em conformidade com as crenças, os valores e os princípios da ideologia dominante na época.

Com ideias complementares acerca dessa questão, Weber (2006) apresenta três tipos estruturais de poder, três razões internas e basilares que justificariam a dominação e que fundamentariam, em última análise, a legitimidade: o poder tradicional (da importância empreendida em função das tradições passadas), o poder carismático (exercitado a partir da obediência que uma figura conquiste por meio de suas supostas qualidades pessoais) e o poder legal (autoridade exercida a partir dos ditames positivados em um sistema legal). Mas o sociólogo vai além, erguendo uma reflexão seminal acerca da real motivação de obediência daqueles que possam ser alvos de um comando qualquer, apontando que,

na realidade concreta, a obediência dos súditos é condicionada por motivos extremamente poderosos, ditados pelo medo ou pela esperança – seja pelo medo de uma vingança das potências mágicas ou dos detentores do poder, seja a esperança de uma recompensa nesta terra ou em outro mundo. (WEBER, 2006, p. 58).

Dante de tal apreciação social, avalia-se que, contextualizando a situação, o governante figura a invocação do princípio da legalidade, abarcando, por direito, a detenção de um poder sustentado nas leis do Estado e, por essa razão, devendo ser obedecido. A outra face seria a fé religiosa que, por sua vez, invoca a legitimidade de um poder que lhe é concedido pelo criador espiritual e intangível, ao qual não é permitido ferir os desígnios (CASTELLS, 2002). Faz-se necessário ressaltar, outrossim, que em muitas situações práticas ou históricas esses poderes tendem a ser concomitantes (WEBER, 2006), vindo, por conseguinte, a depender da percepção subjetiva do destinatário do comando, ou seja, submete-se aos atributos que esse sujeito remete ao governante e, ainda, à significação que a situação lhe calca moral e psicologicamente.

Por encerrar a finalidade basilar de proteger os valores superiores dos indivíduos e da sociedade, de um modo geral, o Estado sustenta a autoridade para punir aos que infringem os regulamentos penais. Ordenar ou desaprovar, unicamente, não promove o comportamento adequado dos cidadãos, reclamando, portanto, que o descumprimento às normas acarrete alguma sanção em consequência, assentando a ocorrência de uma ilegalidade (SINHORETTO, 2002). Ainda de acordo com os apontamentos de Sinhoretto (2002), as penalidades previstas no ordenamento jurídico podem ir de proibições a certos lugares, por um tempo determinado, até à pena de morte (no momento presente, existente em alguns países).

O Estado exercita, por sua vez, o encargo de punir o infrator, pois isso lhe é um dever constituído, cuja finalidade se volta à segurança pública (BRASIL, 1988). Dessa feita, precisamente quando “é cometida uma infração, esse poder, até então genérico, concretiza-se, transformando-se numa pretensão individualizada, dirigida especificamente contra o transgressor” (CAPEZ, 2020, p. 2), posto que a prerrogativa de punir é “o direito que tem o Estado de aplicar a pena cominada no preceito secundário da norma penal incriminadora, contra quem praticou a ação ou omissão descrita no preceito primário causando um dano ou lesão jurídica, de maneira reprovável” (MARQUES, 2009, p. 3). Isso posto, faz-se necessário avaliar o cenário que apresenta um desacordo de preceitos, colocando o cidadão piedoso na dúvida quanto a oferecer tributos ‘a César ou a Deus’, tendo em vista o dissenso quanto às diretrizes prescritas por cada um desses poderes.

“OBEDECENDO AS LEIS QUE REGEM O MUNDO”⁸

Enfermidade suscitada pelo coronavírus SARS-CoV-2, a COVID-19 é uma família viral que provoca infecções respiratórias, exibindo um quadro clínico que pode se alterar de uma infecção assintomática para um cenário respiratório grave. Segundo os registros da Organização Mundial da Saúde (OMS), o agente desse vírus foi apurado, após ocorrências consignadas na China, levando a agência a anunciar que, mais do que uma epidemia, o

8 Excerto de uma fala de Creonte, personagem da obra **Antígona**, de Sófocles (496 a.C. - 405 a.C.).

surto viral já apresentava repercussão mundial, ou seja, houvera se tornado uma pandemia (FOLHA INFORMATIVA, 2020).

A respeito do arroubo epidêmico, a OMS declarou, em sua página virtual,

em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. (FOLHA INFORMATIVA, 2020).

No mesmo endereço virtual, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) esclareceu, também, quais medidas de proteção devem ser tomadas, apontando o autoisolamento como uma delas – esse, conforme orientações estabelecidas pelas autoridades nacionais (FOLHA INFORMATIVA, 2020). Em um sítio oficial, criado pelo governo unicamente para a divulgação da doença causada pelo coronavírus, o Ministério da Saúde assentou que, até o dia 29 de junho de 2020, o número de casos confirmados acumulou 1.368.195, com 58.314 óbitos confirmados (PAINEL CORONAVÍRUS, 2020). Diante desse cenário, é de conhecimento público que ficou determinado que pessoas não infectadas estão impedidas de ter contato com as contaminadas, nem para visitas em hospitais, ainda que possuam laços familiares, já que a contaminação se pronuncia em alta celeridade (O DRAMA..., 2020).

Diante da agravante situação sanitária afluída, o protocolo oficial para os funerais está recomendando que o falecido, sendo cremado ou enterrado, não tenha cortejo que reúna pessoas em ambiente fechado, para que não acentue o risco de transmissão (MINISTÉRIO DA SAÚDE..., 2020). Ainda de acordo com as autoridades públicas, as cerimônias de sepultamento devem conter, no máximo, dez pessoas – as quais precisam de manter a distância mínima de dois metros entre si, além de fazerem uso de etiquetas respiratórias –, com o caixão permanentemente fechado, a fim de impedir qualquer contato com o corpo (MINISTÉRIO DA SAÚDE..., 2020).

Em cidades onde os casos de óbito são numerosos, porém, os dirigentes têm tomado medidas mais enérgicas, como ocorrido em Manaus e São Paulo – capitais que concentram uma quantidade de infectados que tem sobrecarregado tanto o atendimento hospitalar quanto o funerário. Diante da situação alarmante, os prefeitos reduziram o acompanhamento fúnebre e, à porta dos cemitérios, dezenas de familiares e amigos foram impedidos de escoltar o sepultamento de seus entes (DA PORTA..., 2020; CEMITÉRIOS DE..., 2020). Dentre os entrevistados pelos meios jornalísticos, houve desabafos como “Entendo os riscos que se tem em uma aglomeração, mas acho uma falta de respeito e humanidade” e “O que está acontecendo é desumano” – ambos parentes de vítimas da pandemia (DA PORTA..., 2020). Outros, expressam sua desolação e preocupação, ainda que concordem com a necessidade das normas mais restritas diante da morte dos entes,

dos quais não puderam se despedir e cujos corpos saíram, já dentro dos caixões, do carro funerário diretamente para a sepultura (CEMITÉRIOS DE..., 2020).

Em Tebas, no século V a. C., a obra **Antígona** relata que o rei Creonte estabeleceu um edito que proibia o rito funéreo de um traidor do reino. A partir dos contextos histórico e político sugeridos na trama, o decreto do monarca tebano é legítimo, na medida em que o regente poderia, de fato, proclamar ordens que lhe aprouvessem. Corrobora esse entendimento a passagem na qual o soberano anuncia a determinação perante os anciãos, sem que lhe seja feita qualquer oposição, assim como o trecho onde o Corifeu declara que Creonte é “o senhor, e que a ele compete impor a lei que lhe convier, tanto aos vivos, como aos mortos” (SÓFOCLES, 2005, p. 16).

Todavia, assim como os entes dos padecentes pelo coronavírus, no século XXI, Antígona, a irmã do insidioso, manifesta desaprovação quanto à proibição imposta. O texto da obra não chega a fornecer elementos linguísticos que permitam tomar que a personagem tenha, por objetivos primários, a desobediência civil, ou seja, o questionamento da autoridade real ou, até mesmo, o combate ao sistema tebano de leis. Antes, suas justificativas ofertam indicativos de que seu intento era, essencialmente – e talvez estritamente –, o de prestar honras fúnebres ao irmão, tendo por possíveis motivações a paixão pessoal, o costume social e a crença religiosa. Não obstante, a argumentação lançada pela personagem diante do povo e durante os diálogos com Creonte se dirigem claramente a questionar a legitimidade do edito, contrapondo-o ao que afirma serem as “leis divinas” (SÓFOCLES, 2005, p. 9).

Conforme aponta Veyne (1987), os deuses firmam uma autoridade superior e transcendental e possuem, entre outras competências, o zelo aos mortos. Antígona apegava-se a essa convicção para justificar sua oposição ao edito real (SÓFOCLES, 2005, p. 10) e, ainda, lembra ao próprio regente que seu decreto não tem “força o bastante para conferir a um mortal o poder de infringir as leis divinas” (SÓFOCLES, 2005, p. 30). Em variados momentos, no decorrer da tragédia em questão, a protagonista torna explícita a contraposição entre os efeitos da determinação de Creonte e a tradição grega de prover adequado sepultamento e honras aos mortos, tradição essa que, ao lado de outras, não eram apenas elementos morais basilares ao cidadão da época, mas ações feitas para o agrado e a honra aos próprios deuses (GEERTZ, 1978).

As explicitações asseveradas de Antígona alinharam-se às aflições dos entes brasileiros, que, impedidos por decretos, não realizam as cerimônias funéreas de seus mortos, as quais, segundo as pesquisas de Cheers (2006), são práticas milenares e firmadas culturalmente. Acima de uma prática comum, de um cumprimento social, os ritos fúnebres representam um compromisso com o divino, com a crença sagrada, cuja esperança se pauta na continuidade da existência do falecido numa vida etérea, junto à personificação de sua espiritualidade. Castells (2002) aclara que “encontrar consolo e refúgio na religião” é uma condição da natureza do indivíduo social, afinal os dogmas

religiosos são uma forte e aprovada influência, em balizas de formação do sujeito, tendo em vista que se acredita numa “profusão de recompensas terrenas” a aguardá-lo, caso venha, em vida, a se comprometer “a obedecer a esses princípios e preferir os desígnios de Deus ao seu próprio planejamento de vida” (CASTELLS, 2002, p. 29).

De acordo com a avaliação de Brito (2005),

seja como for, a obediência à lei é a primeira condição da vida moral. Mas é preciso nunca perder de vista o seguinte: que para ser verdadeiramente respeitável, para que deva ser por todos acatada como coisa que nem de leve pode ser ferida, como coisa sagrada, é preciso que a lei represente, de fato, a convicção comum, a convicção da consciência coletiva, sendo que toda a vez que o poder público nos impõe uma lei contrária às nossas convicções, isto é, contrária ao pensamento geral, exerce uma opressão. Já não é a lei, mas a força que governa. (BRITO, 2005, p. 48)

A análise do filósofo em apreço volta-se ao exame do papel do governo, onde a autoridade deve trazer a consciência de sua missão, com o exercício do poder sem extravasar, evitando o embate e a degeneração da consciência (BRITO, 2002). Diante disso, quando se retorna à análise da ação de Creonte, o monarca de Tebas, quando estabeleceu impedimento ao enterro do traidor, a ausência de honra a seus restos mortais carregava o aviso, aos demais cidadãos influentes, que tal comportamento traria uma opressiva punição (MARQUES, 2005). Contudo, o problema fundamental de legitimidade no edito real está em sua defrontação aos alicerces religiosos, que, nesse contexto, relacionam-se à própria manutenção do poder político do governante (GEERTZ, 1978).

Costume profundamente arraigado na cultura grega, honrar os mortos, na percepção dos cidadãos, seria advindo diretamente das obrigações humanas perante as leis divinas e, por isso, sua impossibilidade conflitava frontalmente com suas crenças. Nesse caso, o paralelo entre os eventos descritos por Sófocles e situações presentes na atualidade brasileira, em que governantes decretam, com legitimidade, o não acompanhamento fúnebre de mortos pelos próprios parentes, ergue-se o dilema individual quanto ao cumprimento dos dogmas de fé, afinal, se colocado

longe do seu Criador – figura personificada do símbolo de sua fé –, o crente vive uma batalha ideológica, entre as condições terrenas de sua construção biológica, humana, e os ícones abstratos – perfeitos em atributos – promovidos culturalmente como soberanos e criadores dessa existência humana, em condição imperfeita no uso das emoções. (LOPES, 2020, p. 194)

Conforme avalia Lopes (2020), o temor ao ser desconhecido, porém genuinamente acreditado, está arraigado no indivíduo e, desse modo, sua piedade é firmada por práticas de contrição que venham a demonstrar sua fé e granjear a misericórdia divina. Semelhantemente, a obra **Antígona** alteia essa questão, pois coloca a legitimidade das normas estatais como derivadas, em última instância, do conjunto de crenças, valores e princípios formadores da ideologia dominante em determinado local e momento histórico

(BONAVIDES, 2000) – a cidade-estado de Tebas –, apontando-os como gravame arraigado aos costumes que se acreditavam nascidos diretamente de leis divinas e que se mantinham para o agrado do sagrado, do metafísico.

À vista disso, tomando-se ambos os contextos, ainda que tão apartados temporal e culturalmente, tanto Antígona – cujo irmão era um traidor do reino – quanto os entes das vítimas brasileiras – mortos por uma doença altamente contagiosa – não são cidadãos que buscaram contestar a legitimidade de um ato governamental, afinal, não se puseram a combater a legalidade da autoridade ou, ainda, do arcabouço de leis e condições que lhes permitiram publicar os decretos em questão. Portanto, em ambos os contextos e situações, os indivíduos expressaram, estritamente, seu desejo em prestar as honrarias fúnebres aos parentes, tendo por possíveis motivações a paixão pessoal, o costume social e a crença religiosa, eventualmente combinadas.

CONCLUSÃO

A investigação dos comportamentos simbólicos leva à avaliação da perspectiva identitária e suas influências ideológicas, resultando em um sujeito social moldado por crenças imateriais e, ainda assim, permeadas por aspectos imagéticos que constroem convicções concretas. O enterro dos mortos, conforme apontado nesta pesquisa, é uma prática antiga, a qual, segundo registros históricos, remonta aos neandertais, que o faziam em cavernas, consistindo tanto em uma medida de ordem prática – para não atrair animais –, quanto em uma intenção espiritual (GARGETT, 1989).

No Brasil, a autoridade exercida pela religião é, além de legalizada, arraigada culturalmente, dado o apreço devocional que caracteriza os habitantes. Porém, conforme os apontamentos anteriores elucidaram, precisa de agir em concórdia aos princípios regulados pelo Estado, sendo, inclusive, uma forma moral de estímulo ao cumprimento das leis regimentais (MARQUES, 2005).

Tendo em conta que os “registros históricos permitem observar que a hegemonia religiosa sempre foi uma força de influência altamente poderosa e significantemente marcadora de comportamentos sociais”, permanece a irresolução sobre a conduta do indivíduo – seguidor de “fundamentos baseados na força invisível e imaterial de um ser sobrenatural” (LOPES, 2020, p. 23) – que se encontra constrangido a seguir diretrizes impostas pelo governo, cujas determinações proíbem o cumprimento de importantes ritos de sua fé. Interpretar as convicções doutrinárias de um indivíduo é substancial para a apreensão do seu comportamento, tendo em vista que a influência se faz no campo psicológico e, portanto, ergue-se a necessidade de conceber que sua “conduta pautar-se-á, sempre, na ênfase da prática de fé, trazendo em suas experiências piedosas atividades de firmação de dogmas, bem como ações que os expiem de culpas e condenações pós-morte” (LOPES, 2020, p. 54).

Conjecturar as convicções religiosas de um sujeito social servil às resoluções políticas que o governam, submetido a imposições políticas que, definitiva ou momentaneamente, impedem suas práticas devocionais, significa investigar o dilema interior e exterior de quem precisa de entregar ao julgamento da “cruz” ou da “espada”. Portanto, o óbice entre reverenciar os mandamentos de seu credo ou o de obedecer às determinações legislativas é, realmente, uma adversidade que contrapõe os aspectos essenciais de sua composição humana aos convencionais de sua estada transitória enquanto indivíduo coletivo. Por isso, diante de determinadas situações, escolher um significará prescindir o outro e, assim, arcar com as sentenças punitivas advindas desses comandos, quer sejam em vida, quer sejam – conforme se acredita – pela eternidade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História da morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ARIÈS, P. **O homem diante da morte**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BÍBLIA Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BONAVIDES, P. **Ciência Política**. 10 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

BRASIL. **Artigo 144 da Constituição Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988.

BRITO, R. de F. **A verdade como regra das ações**: ensaio de filosofia moral como introdução ao estudo do direito. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

CAPEZ, F. **Curso de Processo Penal**. 27 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CEMITÉRIOS DE São Paulo têm ao menos 30 enterros por dia de mortos com suspeita de Covid-19. Folha de São Paulo. UOL. 01 abr. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/04/cemiterios-de-sao-paulo-tem-ao-menos-30-enterros-por-dia-de-mortos-com-suspeita-de-covid-19.shtml> Acesso em 23 jun. 2020.

CHEERS, G. **Mitologia: mitos e lendas de todo o mundo**. Seixal: Lisma, 2006.

COULANGES, F. de. **A cidade antiga**. São Paulo: Editora das Américas, 1961.

DA PORTA de cemitério, famílias acompanham enterro de mortos por Covid-19 em Manaus e lamentam despedida à distância: ‘Desumano’. G1. **Rede Amazônia**. 24 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/04/24/da-porta-do-cemiterio-familias-acompanham-enterro-de-mortos-por-covid-19-em-manaus-e-lamentam-despedida-a-distancia-desumano.ghtml> Acesso em 22 jun. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 1 ed. Brasilia: Editora universidade de Brasilia, 2001.

FEUERBACH, L. **The essence of christianity** (abridged). New York: Frederick Unger, 1957.

FOLHA INFORMATIVA – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). **OPAS Brasil**. Atualizado em 19 jun. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875 Acesso em 22 de jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FUNARI, P. P. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2002.

GARGETT, R. H. Grave shortcomings – the evidence for neandertal burial. In: **Current Anthropology**, v. 30, p. 157-190, 1989.

GEERTZ, C. Ethos, visão de mundo, e a análise de símbolos sagrados. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GRIMAL, P. **Mitologia grega**. Rio Grande do Sul: L&PM, 2013.

HAWKING, S. **Breves respostas para grandes questões**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. São Paulo: Illuminuras, 1996.

LA BOÉTIE, E. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Brasília: LGE Editora, 2009.

LOPES, V. F. **O poder da renúncia sublimado no discurso**: análise crítica de correspondências históricas. Mauritus: Novas Edições Acadêmicas, 2020.

MACKENZIE, I. **Política**: conceitos-chave em filosofia. Trad. Nestor Luiz Beck. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MARQUES, José Frederico. **Elementos de Direito Processual Penal**. Volume 1. Campinas/SP: Millennium, 2009.

MARQUES, L. A. **História das religiões e a dialética do sagrado**. São Paulo: Madras, 2005.

MARTINUZZO, J. A.; SANGALLI, H. L. J. O luto compartilhado no infoterritório: morte e intimidade transformadas no *Facebook*. In: **Revista ECOM**, UNIFATEA, São Paulo, v. 20, n. 19, p. 47-62, jan/jun 2019, : Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA)

MELVILLE, H. **Moby Dick**. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 2003

MINISTÉRIO DA SAÚDE publica orientações para velórios e enterros. **Ministério da Saúde**. Atualizado em 26 mar. 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46609-ministerio-da-saude-publica-orientacoes-para-velorios-e-enterros> Acesso em 22 jun. 2020.

O DRAMA do lado de fora do hospital. **Istoé**. 03 mai. 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/o-drama-do-lado-de-fora-do-hospital/> Acesso em 22 de jun. 2020.

ORTIZ-OSÉS, A. **Cuestiones fronterizas: uma filosofia simbólica**. Barcelona: Anthropos, 1999.

PAINEL CORONAVÍRUS. **Coronavírus Brasil. Ministério da Saúde**. Atualizado em 29 jun. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 30 jun. 2020.

REZENDE, A. L. M. de; SANTOS, G. F.; CALDEIRA, V. da P.; MAGALHÃES, Z. R. Ritos de morte na lembrança de velho. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 48, n. 1, p. 7-16, jan/mar 1995.

RIBEIRO, J. U. **Política**; quem manda, por que manda, como manda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SICILIANI, B. C. Bases mitológicas e literárias do conceito grego de justiça. **Revista Direito & Justiça da PUCRS**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 61-77, jan./jun. 2011.

SINHORETTO, J. **Os justiçadores e sua justiça**: linchamentos, costume e conflito. São Paulo: IBCCRIM, 2002. 207 p. (Monografias, 20).

SÓFOCLES. **Antígona**. Tradução de J. B. de Mello e Souza -- Versão para e-book da eBookBrasil.com / Fonte: digitalização do livro em papel Clássicos Jackson, Vol. XXII, 2005.

VEYNE, P. **Acreditavam os gregos em seus mitos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPÍTULO 20

TROCAS AFETIVAS EM CONTEXTO DE INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 28/06/2020

Clarice Bieler

Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Social - UERJ

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
orcid.org/0000-0003-4853-7627

RESUMO: Trocas afetivas mãe-bebê envolvem expressões emocionais, constituem atividades essenciais para o desenvolvimento emocional infantil e são moldadas pelas condições do ambiente sociocultural em que os indivíduos se desenvolvem. Busca-se compreender e discutir como elas se estabelecem e como se configuram, em função das especificidades culturais. Tomando por base o pensamento de L. Vygotsky, socioculturalistas contemporâneos e princípios da psicologia evolucionista, considerase as interações sociais como constituintes do desenvolvimento humano. Leva-se em conta a existência de características típicas da espécie humana, mas também suas variadas formas de manifestação em função do ambiente sociocultural em que o desenvolvimento ocorre. Bebês parecem dotados de capacidades que os predispõem à busca do outro e às interações sociais, com manifestações afetivas que incluem expressões faciais de emoção. O modelo ecocultural do desenvolvimento, que estuda as relações entre a cultura, a família e o desenvolvimento do *self*, considera que práticas

de cuidado maternas, nas interações cotidianas, fornecem à criança uma estrutura para dar sentido às suas experiências, estabelecendo trajetórias de *self* culturalmente específicas. Nessa concepção, bebês possuem características que parecem suscitar cuidados para garantir sua sobrevivência e seus cuidadores estariam preparados para fornecê-los, apresentando uma propensão para cuidar, permitindo que crianças possam aprender modos próprios de relacionamento social. Cuidados parentais, neste modelo teórico, foram considerados como categorias denominadas sistemas parentais, sendo sensíveis à cultura. O papel que mães e outros cuidadores atribuem às emoções e as metas que almejam para o futuro, em termos de desenvolvimento emocional de seus filhos, interferem nas trocas afetivas que estabelecem com as crianças e na forma com que lidam com suas emoções e com as das crianças. Diferenças entre contextos socioculturais repercutem em diferentes estratégias de socialização de emoções, com consequências para o desenvolvimento emocional infantil.

PALAVRAS-CHAVE: trocas afetivas; mãe-bebê; desenvolvimento emocional

AFFECTIVE EXCHANGES IN MOTHER-BABY INTERACTION CONTEXT

ABSTRACT: Mother-baby affective exchanges involve emotional expressions, are essential activities for children's emotional development and are shaped by the conditions of the socio-cultural environment in which individuals develop. It seeks to understand and discuss how they are established and how they are configured,

according to cultural specificities. Based on the thought of L. Vygotsky, contemporary socioculturalists and principles of evolutionary psychology, social interactions are considered as constituents of human development. It takes into account the existence of characteristics typical of the human species, but also their varied forms of manifestation depending on the socio-cultural environment in which development occurs. Babies seem to have abilities that predispose them to the search for the other and to social interactions, with affective manifestations that include facial expressions of emotion. The ecocultural development model, which studies the relationships between culture, the family and the development of the self, considers that maternal care practices, in everyday interactions, provide the child with a structure to give meaning to their experiences, establishing self trajectories culturally specific. In this conception, babies have characteristics that seem to elicit care to guarantee their survival and their caregivers would be prepared to provide them, showing a propensity to care, allowing children to learn their own ways of social relationship. Parental care, in this theoretical model, were considered as categories called parental systems, being sensitive to culture. The role that mothers and other caregivers attribute to emotions and the goals they aim for in the future, in terms of their children's emotional development, interfere in the affective exchanges that they establish with children and in the way they deal with their emotions and those of their children. Differences between socio-cultural contexts have repercussions on different strategies for socializing emotions, with consequences for children's emotional development.

KEYWORDS: affective exchanges; mother-baby; emotional development

INTRODUÇÃO

Trocas afetivas entre mães e bebês constituem atividades essenciais para o desenvolvimento emocional infantil, envolvem, em geral, expressões faciais de emoção e são moldadas pelo contexto sociocultural em que os indivíduos se desenvolvem. A ligação afetiva da mãe com o bebê pode ser pensada como tendo início mesmo antes do parto e se associa às percepções que ela tem dos movimentos de seu filho, às interpretações que dá a elas e que a levam a se regular por esses movimentos.

Bebês recém-nascidos, em função da sua história filogenética, apresentam propensões para interagir com o outro, chamar atenção e reconhecer faces. Tais propensões são elementos que favorecem significativamente as interações sociais e as expressões emocionais.

UMA ABORDAGEM TEÓRICA SOCIOCULTURAL E EVOLUCIONISTA

Trocas afetivas em episódios de interação mãe-bebê podem ser compreendidas dentro de uma abordagem de articulação das perspectivas socioculturais e da psicologia evolucionista, como proposto por Seidl-de-Moura (2005). Tal proposta considera o desenvolvimento humano como situado no contexto sociocultural, e lança as bases de um modelo teórico orientado pelo pensamento de L. S. Vygotsky e autores contemporâneos de

uma abordagem sociocultural, como M. Cole, e por princípios da psicologia evolucionista.

De acordo com Seidl-de-Moura (2011), ao se procurar compreender o desenvolvimento humano, não se pode deixar de ter em mente a biologia e a cultura. A autora considera que trocas iniciais são matrizes de formas mais diferenciadas e complexas de interação social, com base em possibilidades oferecidas pela filogênese, que se manifestam e se explicitam em função do ambiente sociocultural em que o desenvolvimento ocorre, sofrendo influências da história cultural. Na proposta mencionada, o desenvolvimento de cada indivíduo é visto como fruto da evolução por seleção natural, variando dentro de certos limites e possibilidades impostos pela filogênese, ao longo do tempo histórico e em diferentes culturas, sendo dependente das condições sociais e culturais da sociedade (SEIDL-DE-MOURA, 2005).

As contribuições trazidas pela psicologia evolucionista informam sobre como o passado evolucionista impacta o desenvolvimento e como pode ajudar na compreensão do período inicial da ontogênese. De acordo com Seidl-de-Moura (2011), várias características da espécie humana foram sendo constituídas através da seleção natural.

A dependência prolongada da infância humana indica que os bebês são pouco equipados para sobreviver sem os cuidados dos adultos e que necessitam de um ambiente adequado para tal. Alguns aspectos da imaturidade dos bebês, como a acuidade visual e a capacidade de memória limitada, facilitam a aquisição gradativa e o desenvolvimento de capacidades adquiridas posteriormente, como a linguagem.

TROCAS AFETIVAS NO DESENVOLVIMENTO INICIAL

De acordo com Seidl-de-Moura e Ribas (2004), a literatura sobre o desenvolvimento inicial traz um corpo de evidências quanto às capacidades do bebê de perceber o mundo e de interagir a partir de predisposições vistas como produtos do processo de evolução da espécie. Outras predisposições que propiciam a interação são os traços fisionômicos que tornam o bebê atraente e com aspecto de desamparo, compondo recursos que atraem cuidadores e provocam as predisposições destes para cuidar.

O choro intenso do bebê, capacidade presente desde o início e considerada um benefício do ponto de vista evolutivo, deflagra contato corporal, suscita respostas nos adultos, propiciando interação. A audição e alguma acuidade visual são também capacidades facilitadoras das interações entre o bebê e seus cuidadores. Há, portanto, um conjunto de características presentes desde o nascimento no bebê, mas também tendências na mãe (ou cuidador primário) que configuram as condições e cenário propício a trocas afetivas.

Para Mendes e Seidl-de-Moura (2015), há evidências da capacidade de exibir expressões faciais de emoções e da participação ativa de bebês desde cedo, nas trocas com adultos. Resultados de estudos apontam características de bebês recém-nascidos que os capacitam para os primeiros contatos, parecendo ser dotados de capacidades que

os preparam para adquirir informação através de trocas precoces (Seidl-de-Moura, 2009). Estudos, como o de Eisenberg (1975), demonstraram que o sistema auditivo do bebê lhe permite, ao nascer, distinguir vozes humanas a outros sons, com preferência para vozes femininas, o que denota outra condição que propicia as interações sociais. Os bebês, quando nascem, parecem predispostos a se interessar pelas pessoas, a começar a conhecê-las e a responder de forma seletiva a eventos sociais, apresentando características, como a discriminação da voz da mãe da de outra mulher, e a preferência da voz da mãe à de uma estranha (WALTON; BOWER; BOWER, 1992).

Investigações também demonstraram que bebês não só reconhecem vozes, mas também, desde o nascimento, segundo Otta e Sarra (1990), reconhecem faces humanas, e no final do primeiro mês olham para a pessoa que interage com eles, fixando seus olhos nos do adulto. As expressões faciais dos outros, por sua vez, são percebidas pelos recém-nascidos (FARRONI et al., 2007) e essa percepção aumenta com a idade (THOMPSON, 2015).

Além dessas predisposições que favorecem a busca do outro social, bebês nascem preparados para produzir expressões faciais que comunicam mudanças nos seus estados, chamando a atenção e buscando a comunicação com seus cuidadores (COLE; MOORE, 2014). Os bebês, ainda segundo essas autoras, são considerados sensíveis às expressões faciais dos adultos, organizando seu comportamento de acordo com a pessoa com quem eles mais comumente interagem.

O segundo mês após o nascimento tem sido visto como um momento de importante transição no desenvolvimento quanto a respostas contingentes para comportamentos afetivos maternos, refletindo uma estrutura de comunicação de certa complexidade. Aos dois meses há um crescimento da quantidade de tempo despendido em estados de alerta, e mudanças quanto ao controle de movimentos e quanto à atenção a pessoas e objetos.

No segundo mês de vida, bebês correspondem com olhares dirigidos, balbucios e sorrisos à fala e sorrisos maternos (MENDES; SEIDL-DE-MOURA, 2015). A emergência do sorriso considerado social e as capacidades de discriminar emoções, manter contato e atenção visual, imitar e reagir a expressões emocionais, bem como apresentar rudimentos de autorregulação, têm sido verificadas nesse período (MENDES; SEIDL-DE-MOURA, 2009; 2014).

Várias capacidades são adquiridas em um período considerado de transição, do segundo e terceiro meses de vida, podendo variar em suas frequências e durações, de acordo com o contexto sociocultural. Aos três meses, mudanças expressivas são observadas quando o bebê, reconhecendo o cuidador, começa a balbuciar, emitir sons, sendo também capaz de se acalmar quando o outro fala com ele (ALVARENGA et al., 2018). Com relação ao mesmo período, Arpini et al. (2015) destacam que a partir dos três meses, a maioria dos bebês respondem sorrindo e vocalizando, de um modo diferente, se comparado a outras pessoas, quando veem a mãe, seguindo-a com os olhos e parecendo

buscar a proximidade com ela.

A capacidade de discriminar os toques próprios e os dos outros é também observada desde cedo, facilitando aos bebês perceber que o outro responde com contingência e com demonstrações afetivas às suas pistas e sinais. A partir dessa discriminação, e através das trocas afetivas ao longo do desenvolvimento, a criança, segundo Rochat (2007) pode ter expectativas em relação ao outro, incluindo manifestações emocionais e afetivas.

A predisposição para buscar comunicação com seus cuidadores também é observada nesse período e é apresentada em bebês quando choram diante do desconforto da fome ou do frio, quando se sentem sozinhos e precisando de atenção (MENDES, 2018). Bebês também buscam comunicação quando exibem movimentos expressivos de boca, mãos e olho em presença de sorrisos, vocalizações e fala das mães (TREVARTHEN, 1974).

Na dinâmica da comunicação, mães e cuidadores podem interferir nas trocas afetivas, tentando atrair a atenção dos bebês ao se valerem de expressões faciais, e promovendo a sua expressão facial. Nesse sentido, Kaye e Fogel (1980) constataram que quanto mais as mães se valeram de expressões faciais para tentar atrair a atenção dos filhos, reagindo com sorrisos, mais os bebês, à medida que cresciam, iniciavam um contato sem esperar, necessariamente, que a mãe o provocasse.

O reconhecimento, por parte da mãe, de características próprias e de sinais do bebê, de preferências, de modos de agir e de se comunicar, vai se constituindo progressivamente. Logo após o nascimento, parece estar presente um estado de confusão inicial, pois segundo Borsa (2007), a diáde se conhece muito pouco, não havendo um padrão de comunicação entre a mãe e o filho, podendo haver dificuldades na distinção dos sinais do bebê. Na medida em que a diáde passa a interagir, o reconhecimento das necessidades tende a se tornar mais especializado e a compreensão e a diferenciação dos sinais do bebê vão se constituindo progressivamente. De acordo com Arpini et al. (2015), à medida em que a mãe passa a ter maior domínio dos diferentes sinais e necessidades do filho, passa a reconhecer os pedidos de atenção e o choro, em especial, como expressão emocional, e passa a responder afetivamente, pegando no colo, por exemplo. As mães, de acordo com Avellar (2004), progressivamente vão conhecendo os sinais de seu filho e, nas situações de sua ausência, quando o bebê solicita a mãe e precisa esperar por ela, passam a agir de modo que o auxiliam, conversando com ele, mesmo à distância, e assim, o bebê espera mais tranquilo. Ainda de acordo com a autora, é nas trocas afetivas efetivadas nas interações iniciais que o bebê se instrumentaliza a suportar a ausência da mãe.

Um determinado comportamento, a fala materna dirigida ao bebê, o “manhês”, ocorre quando as mães se valem de uma fala dirigida ao bebê que tem características próprias, como ter sintaxe simplificada, e mudando tom de voz, buscando habilitar o bebê a participar da comunicação (FLORES; BELTRAMI; SOUZA, 2011). A mãe, através do “manhês”, muitas das vezes, assume a posição do bebê e expressa na fala o que ela pensa que ele poderia estar sentindo (SCORSI; LYRA, 2012) e o bebê se deixa levar

pela fala materna, sendo fundamental a presença manifestada pela voz da mãe que lhe é endereçada (PIEROTTI; LEVY; ZORNIG, 2010), favorecendo momentos de trocas afetivas.

TROCAS AFETIVAS E ESTRATÉGIAS DE SOCIALIZAÇÃO DE EMOÇÕES

A mãe atribui significados, durante as interações com o bebê, de acordo com as situações em que ocorrem as trocas e esse processo é mediado pelas representações dela acerca do mundo (NUNES; AQUINO; VILLACHAN-LYRA, 2015). A partir desse processo, o bebê internaliza gradualmente os significados de vários comportamentos comunicativos, tornando-se capaz de fornecer respostas, e segundo Vygotsky (1991), entra em contato com o mundo cultural e é inserido no universo simbólico e cultural.

Em todos os grupos culturais, as mães, pais e outros cuidadores transmitem sua experiência emocional e seu conhecimento sobre as emoções no contexto em que a criança se desenvolve, ensinando como expressá-las e percebê-las nas pessoas, favorecendo a ocorrência de trocas afetivas (MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016). O fomento do desenvolvimento de capacidades específicas que favorecem as trocas afetivas em cada cultura está relacionado a concepções de cuidado de crianças, à predominância dos comportamentos parentais adotados e é consequência das ênfases dadas por cada contexto sociocultural aos processos de aprendizagem. Acredita-se que as ideias e expectativas acerca das expressões emocionais em crianças, articuladas com as crenças e as metas de socialização dos cuidadores, componham estratégias de socialização que definem diferentes caminhos de desenvolvimento emocional (MENDES; CAVALCANTE, 2014).

As estratégias de socialização de emoções, as práticas de cuidado, assim como também os comportamentos parentais, refletem modelos vigentes nas sociedades em que vivem as crianças e seus diferentes cuidadores e interferem nas trocas afetivas entre cuidadores e bebês. Keller e Otto (2009), ao compararem contextos socioculturais distintos, constataram que alguns processos relevantes para a socialização de emoção e metas parentais de socialização se estendem a vários contextos, mas não a outros. Verificaram que no contexto agrário rural dos Nso, de Camarões, um dos objetivos das estratégias de socialização emocional de bebês era, desde cedo, o controle emocional, com ênfase na supressão do choro.

As autoras encontraram também, em famílias alemãs, tendências que apontavam para a valorização de expressões emocionais, como o sorriso e a fala materna dirigida aos bebês. As mães da Alemanha entendiam que ao olhar, vocalizar e sorrir para a mãe, a criança tendia a se sentir cada vez mais confiante em relação ao ambiente, e assim também acreditavam que, com seus comportamentos afetivos, de olhar, sorrir e falar com os bebês, promoviam, através de trocas afetivas, a autoconfiança dos seus filhos.

Os comportamentos parentais, tendo como foco as relações entre cuidadores e

crianças em fases iniciais do desenvolvimento, foram discutidos por Keller (2007), e nesses, os cuidados dispensados pelos pais às crianças foram considerados como tendências para cuidar. Seriam predisposições para o cuidado presentes em todas as culturas, mas assumindo formas e dinâmicas próprias a cada uma. Essa perspectiva teórica considera que os bebês possuem características que parecem suscitar cuidados para garantir sua sobrevivência, e os adultos, por outro lado, estariam preparados, por predisposições herdadas, para fornecer cuidados e estimulação, permitindo que as crianças aprendam modos específicos de relacionamento social próprios da sua cultura.

Os cuidados dispensados pelos pais às crianças foram considerados, no modelo teórico formulado por Keller (2007), como categorias denominadas sistemas parentais, que constituem as bases das diferentes trajetórias de desenvolvimento e são ativados pelas demandas ambientais para promover proximidade e conforto, em diferentes combinações com mecanismos de interação. O primeiro sistema, o cuidado físico, inclui a amamentação, a proteção e a higiene; o segundo, o contato corporal, tem a função de proteger o bebê, pois estando junto da mãe, o bebê fica resguardado de possíveis perigos; o terceiro, a estimulação corporal funciona como forma de intensificar o desenvolvimento motor e a percepção corporal necessária à sobrevivência; o quarto, a estimulação por objetos, faz com que o bebê se aproxime do mundo dos objetos e do ambiente físico em geral, fazendo com que enfraqueça a dependência em relação aos cuidados dos adultos; o quinto, as trocas face a face, envolve o contato de olhar e o maior uso da linguagem, oferecendo ao bebê a experiência de percepção contingente, e o último sistema parental, o envelope narrativo, focaliza a linguagem utilizada pelos pais na interação com a criança.

Os estudos empíricos realizados por Keller (2002) indicaram a existência de dois estilos parentais denominados estilo distal e estilo proximal, em diferentes contextos culturais estudados. O estilo distal é caracterizado por amamentação curta, reduzidos períodos de carregar o bebê, geralmente em resposta ao choro, pouco contato corporal. Esse estilo de cuidado prioriza as práticas de contato face a face e de estimulação por objetos e promove a atenção exclusiva com respostas contingentes a vocalizações e expressões emocionais do bebê, estimulando sua autonomia, assertividade e independência, tendo-as como metas de socialização e ocorre principalmente em grandes centros urbanos.

O estilo proximal, por sua vez, tem como característica a amamentação e o contato corporal por dois ou quatro anos, ocorrendo em contextos em que os bebês são carregados nas costas, na frente do corpo ou no quadril da mãe a maior parte do tempo, durante os seus primeiros anos, estando assim em contato com ela durante o dia e à noite. Nesse estilo, ocorre uma longa proximidade da mãe com o bebê, promovendo calor emocional e nele, o cuidado ocorre juntamente com outras atividades que a mãe desenvolve. O bebê, nesse contexto, também recebe cuidados de outros adultos e de crianças mais velhas, de forma compartilhada com a mãe. As qualidades relacionadas ao autocontrole nas relações sociais para manter a harmonia e o equilíbrio são valorizadas como objetivos, como metas

de socialização a serem alcançadas, ocorrendo principalmente nos contextos que priorizam as relações no grupo social em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, a percepção das expressões emocionais dos bebês e os comportamentos afetivos que mães (e outros cuidadores) estabelecem com seus filhos, assim como a forma com que lidam com suas próprias emoções e com as expressões emocionais dos bebês, interferem nas trocas afetivas estabelecidas e no desenvolvimento emocional dos bebês. As diferenças entre os contextos socioculturais repercutem nas práticas de cuidado, nas estratégias de socialização de emoções, no papel que é atribuído às emoções e nas trocas afetivas, assim como nas metas de socialização que pais almejam para o futuro de seus filhos, em termos de desenvolvimento emocional.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Patrícia; PAIXÃO, Catiele; SOARES, Zelma Freitas; SILVA, Antônio Carlos Santos. Impacto da saúde mental materna na interação mãe-bebê e seus efeitos sobre o desenvolvimento infantil. **Psicologia**, v.49, n.3, p.317-327, 2018.

ARPINI, Dorian Mônica; ZANATTA, Edinara; MARCHESAN, Rafaela Quintana; FARAJ, Suane Pastoriza; LEDUR, Carolina Sarzi; MOZZAQUATRO, Caroline de Oliveira. Interação mãe-bebê: um processo de descobertas. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n.1, p.1-11, 2015.

AVELLAR, Luziane Zacché. **Jogando na análise de crianças: interviro-interpretar na abordagem winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BORSA, Juliane Callegaro. Considerações acerca da relação mãe-bebê da gestação ao puerpério. **Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**. Porto Alegre, n.2, abr/mai/jun, p.310-321, 2007.

COLE, Pamela; MOORE, Ginger Ann. About Face! Infant Facial Expression of Emotion. **Emotion Review**, v.7, n.2, p.116-120, 2014.

EISENBERG, Rita. B. **Auditory competence in early life: the roots of communicative behavior**. Baltimore: University Park Press, 1975.

FARRONI, Teresa; JOHNSON, Mark H.; MENON, Enrica; RIGATO, Silvia. The perception of facial expressions in newborns. **European Journal of Developmental Psychology**, n.4, p.2-13, 2007.

FLORES, Mariana R.; BELTRAMI, Luciane; SOUZA, Ana Paula R. O manhês e suas implicações para a constituição do sujeito na linguagem. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n.2, p. 143-152, agosto, 2011.

KAYE, Kenneth; FOGEL, Alan. The Temporal structure of face-to-face communication between mothers and infants. **Developmental Psychology**, v.5, n. 16, p.454-464, 1980.

KELLER, Heidi. Development as the interface between biology and culture: a conceptualization of early ontogenetic experiences. In KELLER, Heidi. POORTINGA, Y.; SCHÖLMERICH, A. (Eds). **Between culture and biology**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 215–240, 2002.

KELLER, Heidi. Cultural Models of Parenting. **Cultures of Infancy**. NJ: Lawrence Erlbaum, Mahwah, ch.5, p.101-160, 2007.

KELLER, Heidi; OTTO, Hiltrud. The cultural socialization of emotion regulation during infancy. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 40, n.6, p. 996-1011, 2009.

MENDES, Deise Maria Leal Fernandes. In: Luciana Fontes, PESSÔA, Deise Maria Leal Fernandes MENDES e Maria Lucia SEIDL-DE-MOURA (Org.), **Parentalidade: diferentes perspectivas, evidências e experiências**. Curitiba: Appris, p.81-102, 2018.

MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; PESSÔA, Luciana Fontes e CAVALCANTE, Lilia Ieda Chaves. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v.16, n.2, p. 450-468, 2016.

MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia. Facial Expressions in mother-baby interactional contexts and emotional development. In FLORES, Bruce (Ed). **Baby interactional contexts and emotional developmental facial expressions: recognition, developmental differences and social importance**. NY: Nova Science Publishers, Inc., p. 91-108, 2015.

MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; CAVALCANTE, Lilia, I. C. Modelos de *Self e Expressão Emocional* em Bebês: Concepções de mães e outras cuidadoras. **Psicologia**, Porto Alegre, v.45, n.1, p.110-119, janeiro-março, 2014.

MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; SEIDL-DE-MOURA, María Lucia. Different kind of infant's smiles in the first six months and contingency to maternal affective behavior. **Spanish Journal of Psychology**, v. 17, n.80, p.1-12, 2014.

NUNES, Laisy Lima; AQUINO, Fabíola Souza. Braz; VILLACHAN-LYRA, Pompéia "Mãe acha que bebê sente tudo, né?": Concepções maternas sobre habilidades socioemocionais e comunicativas. **Psicologia**, Porto Alegre, v. 46, n.2, p.243-253, 2015.

OTTA, Emma; SARRA, Simone. Um estudo sobre o sorriso e o riso em crianças de quatro a cinco anos. **Psicologia USP**, São Paulo, v.1, p.13-24, 1990.

PIEROTTI, Mariana Moreira de Souza; LEVY, Lídia.; ZORNIG, Silvia Abu-Jamra. A. O "manhês": costurando laços. **Estilos da clínica**, São Paulo, v.15, n.2, p.20-433, 2010.

ROCHAT, Phillippe. Intentional action arises from early reciprocal exchanges. **Acta Psychologica**, v.1, n. 124, p. 8-253, 2007.

SCORSI, Letícia.; LYRA, Maria da Conceição Diniz Pereira. O "manhês" e o desenvolvimento da comunicação adulto-bebê: uma revisão da literatura com uma proposta de análise microgenética das trocas mãe-bebê. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 293-305, jul./dez., 2012.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia; RIBAS, Adriana Ferreira Paes. Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia (Org.) **O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.21-60, 2004.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia. Bases para uma psicologia do desenvolvimento sociocultural e evolucionista. Em F. A. R. PONTES; R. C. S. BRITO; C. M. C. MAGALHÃES (Org.). **Temas pertinentes na construção da psicologia contemporânea**. Belém: UFPA, p. 15-41, 2005.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia. Introdução. Interações Sociais e Desenvolvimento. In Maria. Lúcia SEIDL-DE-MOURA; Deise Maria Leal Fernandes MENDES; Luciana Fontes PESSÔA (Org.). (2009). **Interação social e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, p. 19-36, 2009.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia. Algumas reflexões sobre a Psicologia do Desenvolvimento e sua importância no estudo da mente e comportamentos humanos. In Sônia Maria Guedes Gondim; Antônio Marcos Chaves (Org.). **Práticas e Saberes Psicológicos e suas Conexões**. Salvador: UFBA, v. 1, p.163-206, 2011.

THOMPSON, Ross Allen. Doing it with feeling: The emotion in early socioemotional development. **Emotion Review**, v.7, n.2, p.121-125, 2015.

TREVARTHEN, Colwyn. Conversations with a two-month-old. **New Scientist**, v.2, p.230-235, 1974.

VYGOSTSKY, Lev Semenowitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALTON, Gail. E.; BOWER, N. J. A.; BOWER, Thomas G. R. Recognition of familiar faces by newborns. **Infant Behavior and Development**, v.15, p.265-269, 1992.

CAPÍTULO 21

DESAFIOS NO CUIDAR DOS IDOSOS: CONTRIBUTO DA METODOLOGIA DE CUIDADO HUMANITUDE NA REDUÇÃO DA ANSIEDADE DOS CUIDADORES

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 04/09/2020

Liliana Vanessa Lúcio Henriques

Instituto Gineste-Marescotti Portugal, Alcobaça,
Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-7648-7626>

Rosa Cândida Carvalho Pereira de Melo

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra,
Unidade Científico Pedagógica de Enfermagem
Fundamental, Coimbra – Portugal
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0941-407X>

Mónica Paula Lopes de Oliveira Pereira

Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches,
Grupo Lusófona, Lisboa - Portugal
A80 Saúde Séniор
<https://orcid.org/0000-0002-9196-1346>

Andreia Henriques

A80 Saúde Sénior

Maria Amélia Nabais Martins

Instituto Gineste-Marescotti Portugal, Alcobaça,
Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-3898-9841>

Rafael Efraim Dias Geraldes Alves

Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa,
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-5928-8905>

RESUMO: Os cuidadores formais, neste caso Ajudantes de Ação Direta (AAD), em Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas (ERPI),

enfrentam vários desafios relacionados com o défice de formação e a falta de supervisão durante os cuidados, provocando-lhes ansiedade. Objetivos: Este estudo pretendeu identificar as dificuldades dos AAD numa ERPI em Portugal e a sua influência na ansiedade manifestada; avaliar o contributo da apropriação da Metodologia de Cuidado Humanitude na redução da ansiedade manifestada. Método: Foi realizado um estudo de caso numa ERPI onde foi implementada a Metodologia de Cuidado Humanitude. A amostra foi constituída por 16 AAD que exerciam funções nesta instituição. A recolha dos dados foi realizada através de observação participante, para identificar as dificuldades e a ansiedade manifestada pelos AAD nos cuidados e observação estruturada através da utilização da planilha de observação da Sequência Estruturada dos Procedimentos Cuidativos Humanitude (SEPCH). Resultados: As principais dificuldades que provocaram ansiedade nos cuidadores foram: prestar cuidados a utentes que recusavam os cuidados e que se agitavam; falta da supervisão/acompanhamento do Enfermeiro; e dificuldade na gestão do tempo. Durante o processo de acompanhamento da Metodologia de Cuidados Humanitude (MCH[®]), pela observação realizada, verificou-se um aumento do nível de apropriação dos procedimentos cuidativos humanitude, em todos os itens das duas primeiras etapas da SPECH. Conclusão: Com a apropriação da MCH, verificou-se uma redução da ansiedade manifestada pelos AAD.

PALAVRAS-CHAVE – metodologia de cuidado humanitude; idosos; cuidadores formais; ansiedade

CHALLENGES IN CARING FOR ELDERLY PEOPLE: CONTRIBUTION OF METHODOLOGY OF CARE HUMANITUDE IN REDUCING CAREERS ANXIETY

ABSTRACT: Formal caregivers, in this case, Direct Action Assistants (AAD), in Residential Structures for the Elderly (ERPI), face several challenges related to training deficits and lack of supervision during care, causing them anxiety. Objectives: This study aimed to identify the challenges of AAD in an ERPI in Portugal and the influence on their manifested anxiety; evaluate the contribution of the appropriation of the Methodology of Care Humanitude (MCH®) in the reduction of manifested anxiety. Method: A case study was carried out in an ERPI where the Methodology of Care Humanitude was implemented. The sample consisted of 16 AAD who performed functions at this institution. Data collection was performed through participant observation, to identify the difficulties and manifested anxiety by the AAD in care and structured observation using the observation grid of the Structured Sequence of Humanitude Care (SEPH). Results: The main difficulties that caused anxiety in caregivers were: providing care to residents who refused care and who were agitated; lack of supervision/monitoring by the nurse; and difficulty in time management. During the monitoring process of the Methodology of Care Humanitude, through the observation made, there was an increase in the level of appropriation of humanitude care procedures, in all the criteria of the first two stages of SPECH. Conclusion: With the appropriation of MCH, there was a reduction in the anxiety manifested by the AAD.

KEYWORDS - methodology of care humanitude; elderly; formal caregivers; anxiety

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o aumento da população idosa em Portugal tem sido proporcional ao aumento do número de casos de demência (Preto, Cordeiro, Martins, & Preto, 2017). A acrescentar a esta realidade temos as modificações nas estruturas económicas e sociais que limitam a capacidade de acompanhar e cuidar das gerações mais velhas e implicam a restruturação da organização social, familiar e das relações entre as gerações culminando na institucionalização das pessoas (Guedes, 2012), nomeadamente em Estruturas Residenciais para Idosos (ERPI). O que exige saber cuidar destas pessoas com processos demenciais e elevados níveis de dependência. Esta realidade tornou-se um dos maiores desafios, para o qual as instituições e os cuidadores precisam estar preparados.

Na sua maioria, estes cuidadores, são os Ajudantes de Acção Directa (AAD), que enfrentam vários desafios relacionados com o défice de formação e a falta de supervisão durante os cuidados, provocando-lhes ansiedade (Camargo, 2010). Esta ansiedade muitas vezes, surge pela dificuldade em lidar com a recusa de cuidados, um dos Sintomas Comportamentais e Psicológicos da Demência (SCPD).

A qualidade dos cuidados é também influenciada pelos modelos de gestão organizacional e por perturbações ou falhas de acompanhamento das equipas (Bernardes, et al., 2019). Importa, por isso, que se procure um caminho onde os cuidados, em qualidade, exigem acompanhamento, e devem ser integrados e negociados com as pessoas idosas e

os cuidadores (Henriques, 2017).

Com o intuito de adequar a resposta a estas necessidades, a ERPI, onde decorreu o estudo, implementou um programa formativo baseado na Metodologia de Cuidar Gineste-Marescotti® (MGM®) ou Metodologia de Cuidado Humanitude (MCH).

A ERPI, onde foi realizado o estudo de caso, está envolvida, desde 2016, num projeto ambicioso de melhoria da qualidade dos cuidados, desenvolvendo a implementação da MCH, com o envolvimento de todos os colaboradores.

A MCH baseando-se no conceito do bem-cuidar, respeitando os princípios humanitude, permite operacionalizar na prática a humanização da assistência das pessoas cuidadas, reduzindo as dificuldades no cuidar, promovendo o bem-estar tanto na pessoa cuidada como no cuidador (Figueiredo & Melo, 2018; Henriques, Dourado, Melo, & Tanaka, 2019).

Com base nestas premissas definimos os objetivos do nosso estudo: Identificar as dificuldades sentidas pelos AAD na ERPI e avaliar a sua influência na ansiedade percebida; avaliar o contributo da aplicação da MCH, assim como da supervisão/acompanhamento da enfermagem, na redução das dificuldades e da ansiedade do AAD.

2 | ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Os SCPD incluem alterações do humor, agitação, apatia, distúrbios do sono, deambulação errante, desinibição, hiperfagia ou acumulação de objetos e caminhar atrás de alguém (Alves, Araújo, & Melo, 2017). Para alguns autores (Fauth, Femia, & Zarit, 2016), os SCPD apresentam uma relação significativa com as AVD's, e entre estas, um dos momentos onde se observam com mais frequência alterações de comportamento é nos cuidados de higiene, gerando desconforto (Cohen-Mansfield & Parpura-Gill, 2007), quer para os próprios idosos quer para os cuidadores. Este desconforto, para os idosos, está relacionado com fatores, tais como: o défice de termorregulação, alterações cognitivas, ciclos de sono alterados, fatores psicológicos/individuais e sócio/culturais, como as percepções individuais sobre cuidados de higiene, intimidade e espaço, preferências e hábitos. Importa não esquecer que, apesar das alterações cognitivas e sensoriais, a pessoa com demência continua a perceber emoções associadas a estímulos externos e internos (Alves, Araújo & Melo, 2017). Para os cuidadores, o desconforto está relacionado com a desatenção a características do meio circundante (Alves, Araújo, & Melo, 2017), como o ruído, a luminosidade, temperatura e o receio verbalizado de que os idosos não vão aceitar o cuidado, gerando-se ansiedade. Um dos maiores *distress* da pessoa idosa está associado a maior ansiedade no cuidado (Delalibera, Presa, Barbosa, & Leal, 2015). Neste sentido, alguns autores referem que, ao nível físico e psicológico, muitos cuidadores têm a sensação de maiores níveis de ansiedade emocional percebida. Esta sobrecarga da ansiedade emocional vivenciada pode interferir no cuidado prestado ao idoso (Cassis,

et al., 2007; Manetti & Marziale, 2007), sendo inclusive fator preditor para a recusa de cuidados. A Ansiedade é caracterizada por um sentimento de tensão, preocupação e medo (American Psychiatric Association, 2013). Estes fatores podem agir como influenciadores e/ou determinantes do confronto adaptativo no processo de vivência dos cuidadores, podendo ser traduzidos em pensamentos negativos e preocupações sobre a própria performance (Martens, et al., 2000; Braga, Carvalho, & Binder, 2010; Martins, et al., 2019).

Para melhor perceber os SCPD e diminuir as dificuldades sentidas e percebida pelos cuidadores, a ERPI, iniciou a implementação da MCH em 2016. O processo de implementação da MCH, implicou o envolvimento da equipa interdisciplinar, tendo a enfermagem um papel fundamental na prescrição e supervisão/acompanhamento dos cuidados, traduzindo-se em ganhos para os profissionais e pessoas idosas (Melo, 2017; Figueiredo & Melo, 2018; Henriques, Dourado, Melo, & Tanaka, 2019).

A MCH foi desenvolvida desde 1979, por Yves Gineste e Rosette Marescotti. A metodologia emergiu das inquietudes sobre a forma como os cuidados diários às pessoas mais dependentes e vulneráveis eram prestados no que concerne ao respeito pelos direitos fundamentais da pessoa: dignidade, liberdade e autonomia (Salgueiro, 2014). A sua implementação nas instituições tem evidenciado eficácia na prevenção e redução de comportamentos de agitação das pessoas com demência (Honda, Ito, Ishikawa, Takebayashi, & Tierney Jr., 2016). A MCH permite a operacionalização da relação por meio da Sequência Estruturada de Procedimentos Cuidativos Humanitude (SEPCH), mais comunmente referida como Captura Sensorial (Gineste & Pellissier, 2008). Para estes autores a captura sensorial é uma ferramenta de cuidado que permite o estabelecimento de uma relação positiva entre a pessoa cuidada e o cuidador (Simões, Salgueiro, & Rodrigues, 2012; Alves, Araújo, & Melo, 2017).

A SPECH é constituída por 5 etapas sequenciais e interativas: os pré-preliminares, os preliminares, a *rebouclage* sensorial, a consolidação emocional e o reencontro (Gineste & Marescotti, 2008). A 1^a etapa, pré-preliminares, pressupõe a preparação da abordagem inicial, o anúncio da presença dos cuidadores, evitando as abordagens surpresa, concretizando o respeito pela privacidade e a autonomia. Os preliminares, enquanto 2^a etapa, permitem o estabelecimento da relação através da utilização dos pilares relacionais da Humanitude (olhar, palavra e toque) e o consentimento relacional. Na relação cuidador/pessoa cuidada, os dois encontram-se através destes pilares relacionais refletindo-se em emoções (Blanchon, 2006). A 3^a etapa, *rebouclage* sensorial, é o momento efetivo da prestação do cuidado proposto/necessário, reforçando uma relação positiva entre o cuidador e a pessoa cuidada. A 4^a etapa, consolidação emocional, é a etapa de estímulo emocional que permite deixar na memória da pessoa cuidada uma informação positiva da relação construída, facilitando a aceitação do próximo cuidado. O reencontro, enquanto 5^a etapa, é o momento de obtenção de um compromisso para os cuidados futuros. Nessa etapa, faz-se a despedida e marca-se o novo encontro prevenindo sentimentos de abandono

e desprezo (Gineste & Pellissier, 2008; Alves, Araújo, & Melo, 2017)

No presente estudo de caso consideramos apenas as primeiras duas etapas: pré-preliminares e preliminares porque estas duas etapas são fundamentais para a preparação da relação, aceitação do cuidado prevenindo a agitação, mas por outro lado configuram-se como muito desafiantes para os cuidadores, por serem difíceis de integrar na prática dos cuidados, devido à rotinização e enfoque na tarefa a realizar, nem sempre se conseguindo pôr de lado as minudências das tarefas rotinizadas (Martins, Araújo, & Melo, 2017).

Por um lado, enquanto os cuidadores não chegam à *rebouclage* sensorial, a ansiedade pode surgir pela incerteza de se conseguirem obter o consentimento relacional para o cuidado. Por outro lado, a exigência de múltiplas tarefas cuidativas toma conta do pensamento e atropela as etapas e critérios a observar em cada uma. Quando os AAD não possuem um profissional que os acompanha e orienta em relação à execução dos cuidados, cuidando de acordo com as suas convicções e com incertezas quanto aos resultados, pode gerar-se ansiedade emocional e receio nos cuidadores que aplicam o senso comum nas suas atividades (Fratezi & Gutierrez, 2011). Quando há acompanhamento por parte da equipa técnica, os mesmos cuidadores, sentem-se mais sustentados e encorajados na observação de todos os critérios. O cuidado à pessoa idosa exige atenção aos seus problemas complexos e multifacetados, aos quais um só profissional não é capaz de dar resposta. A comunicação e acompanhamento interdisciplinar torna-se, assim, o constructo mais importante para o bom funcionamento da equipa (Dietz, et al., 2014). Os vários sistemas reguladores da profissão de enfermagem já indicam, de alguma forma, esta atuação em colaboração (Bernardes, et al., 2019).

Neste contexto, foram formuladas as seguintes questões de investigação: Quais as dificuldades dos AAD numa ERPI em Portugal?; Qual a influência das dificuldades dos AAD na ansiedade manifestada?; Qual o contributo da apropriação da Metodologia de Cuidado Humanitude na redução da ansiedade manifestada?.

3 I METODOLOGIA

Foi realizado um estudo observacional, longitudinal, numa ERPI em Portugal, que acolhe 51 idosos. A amostra intencional foi constituída pelas 16 AAD que tinham à data, mais de 6 meses de exercício da profissão e, todas tinham realizado formação em MCH. Esta instituição foi selecionada para o estudo por estar em processo de implementação da MCH desde 2016, tendo todo a equipa multidisciplinar sido envolvida no processo. Foram efetuadas 133 observações durante a prestação de cuidados de higiene e conforto pelas AAD, durante 31 dias consecutivos, por um investigador com conhecimento e experiência na aplicação da planilha SEPCH e formação na MCH. Para as observações estruturadas foi utilizada a planilha de observação da SEPCH (Simões, Salgueiro & Rodrigues 2012), à qual se associou notas de campo. Com as observações pretendemos identificar as principais

dificuldades durante os cuidados e, o reflexo destas na ansiedade manifestada pelos AAD. Através das observações também foi possível identificar os procedimentos cuidativos humanidade menos consistentes e que necessitavam de maior apropriação e consolidação na prática. Os procedimentos cuidativos humanidade foram observados utilizando a SEPCH numa escala de 0 (Não observado/não realizado), 0,5 (Observado/realizado pontualmente) e 1 (Observado/realizado de forma consistente). Com a identificação dos momentos de maior ansiedade evidenciados pelas AAD, foram implementadas algumas estratégias, tais como formação na ação personalizada e formação para o desenvolvimento de estratégias de *coping* para lidar com a ansiedade emocional (Maronesi, da Silva, Cantu, & dos Santos, 2014).

A análise dos dados qualitativos foi feita através da análise de conteúdo (Bardin, 2016) e a análise dos dados quantitativos através do IBM SPSS®, versão 17.0.

A sistematização dos dados qualitativos e quantitativos realizou-se por meio da análise e reflexão sobre os registos das observações das dificuldades identificadas pelos AAD's na prática dos cuidados e o cumprimento dos critérios da SEPCH.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A idade dos participantes variou entre os 25 e os 59 anos, sendo todos do género feminino. Os participantes tinham mais de seis meses de experiência e todos tinham formação em MCH.

Da análise de conteúdo às notas de campo realizadas durante a observação dos cuidados emergiram as seguintes categorias de dificuldades: interação; ansiedade; défice de supervisão durante os cuidados.

Na categoria da dificuldade na interação emergiram as subcategorias: não compreensão da recusa dos cuidados, falta de intencionalidade na relação, não negociação dos cuidados e centralidade na tarefa. No que diz respeito à não compreensão da recusa dos cuidados um dos participantes referiu considerar que possivelmente “*tudo o comportamento agressivo por parte dos utentes deve-se aos meus defeitos pessoais*” (P1). Na falta de intencionalidade na relação foi identificada a aparente “*inexistência de foco nos utentes, desconsiderando mesmo algumas alterações comportamentais destes*” (P2), constituindo um enorme desafio inerente ao cuidar (Figueiredo, Melo & Ribeiro, 2018). No que concerne à não negociação dos cuidados verificou-se em algumas situações resistência em negociar os cuidados com os utentes chegando a ser verbalizado “*não vale a pena*” (P4); relativamente à centralidade na tarefa foi possível registrar cuidados em que o trabalho estava “*mecanizado, para despachar cuidados*” (P16), reconhecendo que o foco na tarefa pode ser um fator dificultador dos cuidados não permitindo que o cuidador cuide com foco na interação com a pessoa cuidada (Figueiredo, Melo & Ribeiro, 2018).

Relativamente à categoria da ansiedade emergiram as seguintes subcategorias:

ansiedade do cuidador, ansiedade da pessoa cuidada, incapacidade de gerir a ansiedade. No que concerne à ansiedade do cuidador foi identificado por um participante que se sente “*constantemente preocupada (...) triste e cabisbaixa*” (P1); na ansiedade da pessoa cuidada foi referido que por vezes estes têm “*comportamentos agressivos*” (P1). A incapacidade de gerir a ansiedade também constitui uma dificuldade tal como mencionado por este participante que refere ter “*dificuldades de concentração, redução da capacidade de raciocínio e de tomada de decisão e problemas de insegurança*” (P8) pois níveis mais elevados de ansiedade acabam por criar maiores dificuldades aos cuidadores na prestação de cuidados aos idosos (Pereira & Marques, 2014).

Quanto à categoria défice de supervisão emergiram as seguintes subcategorias: falta de trabalho em equipa; falta de acompanhamento durante os cuidados. Relativamente à falta de trabalho em equipa um dos participantes identificou que habitualmente “*opto por trabalhar de forma individual, recorrendo de forma pontual à restante equipa, por receio de ser vista com uma performance inferior*” (P8). A falta de acompanhamento durante os cuidados constitui uma dificuldade, resultando numa culpabilização constante do outro e “*atribuição de responsabilidades a terceiros*” (P2).

Na figura 1, apresentam-se as categorias e subcategorias das principais dificuldades observadas das AAD.

| Categorias | Subcategorias | Número registos |
|----------------------|---|-----------------|
| Interação | Não compreensão da recusa de cuidados | 5 |
| | Falta de intencionalidade na relação | 5 |
| | Não negociação de cuidados | 6 |
| | Centralidade nas tarefas | 3 |
| Ansiedade | Ansiedade do cuidador | 8 |
| | Ansiedade da pessoa cuidada | 8 |
| | Incapacidade de gerir a ansiedade | 2 |
| Défice de supervisão | Falta de trabalho em equipa | 2 |
| | Falta de acompanhamento durante os cuidados | 10 |

Figura 1. Principais dificuldades observadas das AAD

Durante as observações realizadas com a utilização da SEPCH, no início e no fim das observações, verificou-se um aumento do nível de apropriação dos

procedimentos cuidativos humanitude nos pré-preliminares (início 40%; fim 100%) e, nos preliminares (início 50%; fim 91,6%).

Da análise realizada por cada item da SEPCH verificou-se que, na etapa dos pré-preliminares, os procedimentos cuidativos humanitude, não observados/realizados no inico

eram: “Prepara o material antes de iniciar o cuidado”; “Utiliza a técnica toc-toc”; “Espera pela resposta”. No final das observações verificou-se apropriação de todos os procedimentos cuidativos humanidade, tendo-se verificado que os procedimentos foram observados/realizados consistentemente na prática dos cuidados, conforme Gráfico 1.

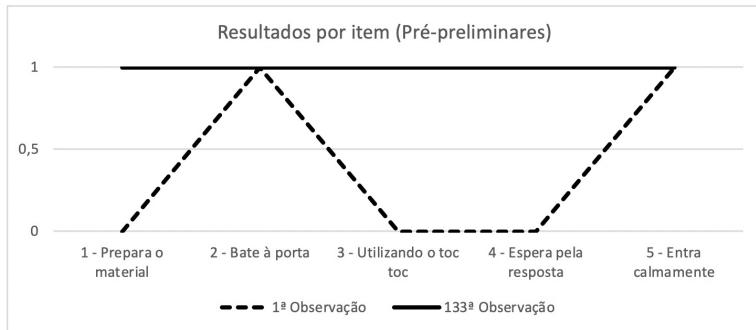


Gráfico 1 – Comparação de resultados dos pré-preliminares por item

Relativamente à etapa dos preliminares, no inicio das observações os itens não observados/realizados foram: “Ajusta o olhar”; “Apresenta-se à pessoa cuidada”; “Refere o motivo do encontro”; “Oferece um ato gratuito (p.e. um elogio)”; “Espera pelo consentimento relacional (verbal ou não-verbal)”; “Não menciona o cuidado antes do consentimento relacional”. No final das observações verificou-se apropriação dos procedimentos cuidativos humanidade, tendo-se verificado que a maioria dos procedimentos foram observados/realizados consistentemente na prática dos cuidados, exceto o item “Não menciona o cuidado antes do consentimento relacional”, conforme Gráfico 2.

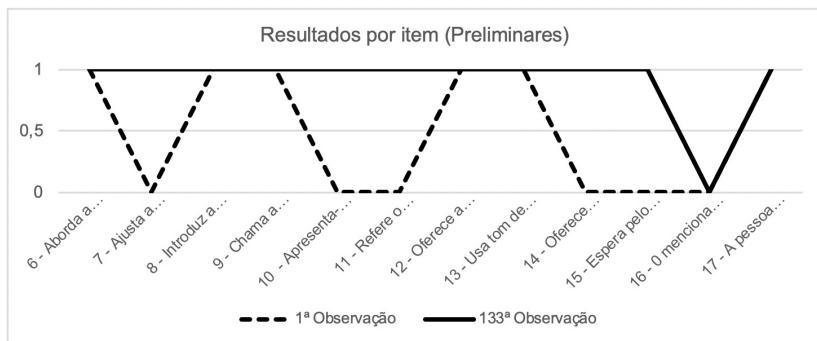


Gráfico 2 – Comparação de resultados dos preliminares por item

No decorrer das observações dos cuidados os cuidadores foram demonstrando que existiam múltiplos fatores que desencadeavam ansiedade, tais como: cuidados prestados a utentes com “*resistência aos cuidados e agitação*” (P3); a necessidade de gerir múltiplas solicitações e tarefas durante o período de trabalho como registado por este participante “*ter de dar todos os pequenos almoços, antes das higienes*” (P4); gestão do tempo como refere este participante “*isto faz-me todo o sentido, mas demora muito tempo*” (P14); sentirem necessidade de serem acompanhadas por um elemento da enfermagem nos utentes “*com situações clínicas mais complicadas*” (P4); resistência à mudança demonstrando preocupação em ter de aprender a cuidar de forma diferente mantendo-se “*fixa nas suas ideias*” (P6).

Durante o processo de implementação da MCH as AAD foram manifestando maior facilidade na prestação dos cuidados a utentes que habitualmente se agitavam e recusavam os cuidados, demonstrando uma melhoria nas competências de negociação e obtenção do consentimento para o cuidado, estes resultados estão de acordo com outros estudos (Figueiredo & Melo, 2018; Henriques, Dourado, Melo, & Tanaka, 2019). Também foi registado uma melhor organização do trabalho, com impacto na gestão de tempo, aspeto também evidenciado no estudo de Henriques (2017), no qual se verificou ao longo da implementação da MCH uma diminuição do tempo necessário para a prestação dos cuidados, dado a redução da agitação e o aumento da adesão ao cuidado.

Durante o processo de apropriação da MCH verificou-se gradualmente uma maior receptividade à mudança com a adoção de comportamentos e práticas com foco na relação com os utentes e menos nas tarefas, repercutindo-se numa redução da ansiedade e comportamentos de agitação da pessoa cuidada por se sentir respeitada enquanto pessoa (Figueiredo & Melo, 2018). Estes aspetos permitiram que as AAD se sentissem mais confortáveis e menos ansiosas durante os cuidados (Figueiredo & Melo, 2018). A intencionalidade na supervisão/acompanhamento do Enfermeiro durante os cuidados, constituiu-se como um contributo importante para a redução das dificuldades sentidas pelos AAD, dado que estes profissionais não têm formação adequada e específica para lidar com pessoas em situação de grande vulnerabilidade (Pinheira & Beringuillo, 2017), causando-lhes maior ansiedade. Nesse sentido torna-se fundamental serem acompanhados e supervisionados por enfermeiros, dotados de conhecimentos científicos, técnicos e éticos, com responsabilidade de assegurarem a qualidade e a continuidade das atividades que delegam. (Melo et al., 2017).

5 | CONCLUSÕES

Os resultados evidenciaram que os AAD apresentavam dificuldades na prestação dos cuidados a utentes que recusavam os cuidados provocando-lhes ansiedade. A apropriação da MCH, nomeadamente a sistematização/estruturação da forma de realizar a abordagem

inicial, através da intencionalidade no olhar, a forma e conteúdo da comunicação verbal, assim como a forma de tocar, refletiu-se na redução da ansiedade percebida e manifestada. A intencionalidade na supervisão/acompanhamento do Enfermeiro nos cuidados, também constituiu um contributo importante para a redução das dificuldades sentidas pelos AAD e consolidação das boas práticas.

O presente estudo, tem como limitações o tamanho da amostra que, por ser reduzida, impossibilita a generalização dos dados obtidos e o facto de a ansiedade percebida ter sido apenas observada e verbalizada e não avaliada com recurso a escalas. O desafio seguinte é dar continuidade à disseminação desta metodologia através da formação na ação sobre as técnicas relacionais preconizadas pela MCH, acompanhamento/supervisão e monitorização para consolidação das mudanças ocorridas nas práticas de cuidar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R.; ARAÚJO, J.; & MELO, R. Gestão dos sintomas comportamentais e psicológicos da demência nos cuidados de higiene e conforto: guia compreensivo. In: R. Melo, **Higiene e Conforto: Da tarefa ao cuidar com Humanitude. Série Monográfica Educação e Investigação em Saúde**. Coimbra, Portugal: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA: E) / Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC), 2017. p. 125-144.
- ASSOCIATION, A. P. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)**. 5. ed. USA: Academic Psychiatry, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo: edição revista e actualizada**. Lisboa. Portugal: Edições 70, 2016.
- BERNARDES, R. et al. Barreiras à Comunicação Interdisciplinar em equipas de saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Investigação em Enfermagem**, Coimbra, v. 2., n. 27, p. 37-47, maio. 2019.
- BLANCHON, C. **Le toucher relationnel au cœur des soins**. Paris: Elsevier, 2006.
- BRAGA, L.; CARVALHO, L.; BINDER, M. Condições de trabalho e transtornos mentais comuns em trabalhadores da rede básica de saúde de Botucatu. **Ciênc. Saúde Colet.**, v. 15 (suppl.1), p. 1585-1596, 2010.
- CAMARGO, R. C. Implicações na saúde mental de cuidadores de idosos: uma necessidade urgente de apoio formal. **SMAD Rev. eletrônica saúde mental álcool e drog.**, v. 6, n. 2, p. 23-254, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762010000200002. Acesso em 3 fev. 2020.
- CASSIS, S. et al. Correlação entre o estresse do cuidador e as características clínicas do paciente portador de demência. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, v. 53, n. 6, p. 497-501, 2007. DOI: 10.1590/S0104-42302007000600015.
- COHEN-MANSFIELD, J., & PARPURA-GILL, A. Bathing: A framework for intervention focusing on psychosocial, architectural and human factors considerations. **Arch. gerontol. geriatr.**, v. 45, n. 2, p. 121-135, 2007.

DELALIBERA, M. et al. Sobrecarga no cuidar e suas repercuções nos cuidadores de pacientes em fim de vida: revisão sistemática da literatura. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 20, n. 9, p. 2731-2747, 2015. doi:DOI: 10.1590/1413-81232015209.09562014

Dietz, A. S. et al. A systematic review of teamwork in the intensive care unit: What do we know about teamwork, team tasks and improvement strategies?. **Journal of Clinical Care**, n.29, p. 908-914, 2014. doi:10.1016/j.jcrc.2014.05.025

FAUTH, E. B., FEMIA, E., & ZARIT, S. H. Resistiveness to care during assistance with activities of daily living in non-institutionalized persons with dementia: Associations with informal caregivers' stress and well-being. **Aging ment. Health.**, v. 20, n.9, p. 888–898, 2016. DOI:10.1080/13607863.2015.1049114. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1049114>. Acesso em 6 ago. 2020.

FIGUEIREDO, A., MELO, R.; RIBEIRO, O. Metodologia de cuidado humanitude: dificuldades e benefícios da sua implementação na prática. **Rev. Enf. Ref.**, v.4, n.17, p.53-62, 2018.

FRATEZI, F., & GUTIERREZ, B. Cuidador familiar do idoso em cuidados paliativos: o processo de morrer no domicílio. **Ciênc. Saúde Colet.**, v.16, n. 7, p. 3241-3248, 2011. DOI: 10.1590/S1413-81232011000800023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800023>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GABILONDO, A. J. et al. Validation of the competitive state anxiety inventory 2 (CSAI-2 re) through a Validation of the competitive state anxiety inventory 2 (CSAI-2 re) through a. **Rev. int. med. cienc. act. fis. deporte**, v. 12, n. 47, p. 539-556, 2012. Disponível em: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artvalidacion300.htm>. Acesso em 3 ago. 2020.

GUEDES, J. **Viver num Lar de Idosos: Identidade em Risco ou Identidade Riscada**. Lisboa: Coisas de Ler, 2012.

HENRIQUES, L. **Implementação da Metodologia de Cuidado Humanitude numa Unidade de Cuidados Continuados: Contributo para os profissionais e pessoas cuidadas**. 2017. Dissertação (Mestrado em cuidados continuados e paliativos) – Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017.

HENRIQUES, L., et al. Implementação da Metodologia de Cuidado Humanitude: contribuição para a qualidade da assistência à saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v. 27, n. 31 Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rlae/v27/pt_0104-1169-rlae-27-e3123.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

HONDA, M. et al. Reduction of behavioral psychological symptoms of dementia by multimodal comprehensive care for vulnerable geriatric patients in an acute care hospital: A case series. **Cases Report in Medecine**, p. 1-4, 2016. DOI: 10.1155/2016/4813196. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2016/4813196>. Acesso em 2 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-42302007000600015>. Acesso em 10 ago. 2020.

MANETTI, M., & MARZIALE, M. H. Fatores associados à depressão relacionada ao trabalho de enfermagem. **Estud. Psicol.** Natal, v. 12, n. 1, p. 79-85, 2007. DOI 10.1590/S1413-294X2007000100010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2007000100010>. Acesso em 2 ago. 2020.

MARONESI, L. et al. Indicadores de estresse e sobrecarga em cuidadores formais e informais de pacientes oncológicos. **Estud. pesqui. psicol.** (Impr.), v. 14, n. 3, p. 887-892, 2014.

MARTENS, R. et al. Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory - 2. **Competitive anxiety in sport**, p. 117-232, 2000.

MARTINS, A., ARAÚJO, J., & MELO, R. Estimulação multisensorial durante o cuidado de higiene e conforto. In: R. C. Melo, **Higiene e Conforto: Da tarefa ao cuidar com Humanitude. Série Monográfica Educação e Investigação em Saúde**. Coimbra, Portugal: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA: E) \ Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC), 2017. p. 145-159

MARTINS, G. et al. *Características sociodemográficas e de saúde de cuidadores formais e informais de idosos com Doença de Alzheimer*. **Esc. Anna Nery**, v. 23, n. 2, p. 1-10, 2019. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0327. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0327>. Acesso em 10 fev. 2020.

MELO, R. et al. Cuidados de higiene e conforto: contributo da Metodologia de Cuidado Humanitude para a dignificação da pessoa cuidada. In: R. Melo, **Higiene e Conforto: Da tarefa ao cuidar com Humanitude. Série Monográfica Educação e Investigação em Saúde**. Coimbra, Portugal: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA: E) / Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC), 2017. p. 107-124.

PEREIRA, S., MARQUES, E. Dificuldades dos cuidadores informais de idosos institucionalizados. **INFAD Revista de Psicologia**, v.1, n.2, p.133-140, 2014

PINHEIRA, V., BERINGUILHO, F. (2017). Perfil de cuidadores formais não qualificados em instituições prestadoras de cuidados a pessoas idosas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 2, n. 1, p. 225-236. DOI: 10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1124. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1124>. Acesso em 2 ago. 2020

PRETO, L. et al. Continuidade de cuidados e estado de saúde após a alta de unidades de longa duração. **Rev. iberoam. educ. invest. Enferm.** (Internet), v. 7, n. 2, p. 45-53, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315792205_Continuidade_de_cuidados_e_estado_de_saude_apos_a_alta_de_unidades_de_longa_duracao. Acesso em 10 fev. 2020.

SIMÕES, M., SALGUEIRO, N., RODRIGUES, M. Cuidar em humanitude: Estudo aplicado em cuidados continuados. **Rev. Enf. Ref.**, v. 3, n. 6, p. 81-93, 2012. DOI: 10.12707/2182.2883. Disponível em: <https://doi.org/10.12707/2182.2883>. Acesso em 2 ago. 2020

SOBRE A ORGANIZADORA

NATALIA COLOMBO - Bacharel em Design de Moda (2015) e Mestre em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (2018). Pós-graduanda no MBA em Comunicação e Marketing Digital pela Faculdade Estratego e Discente no Curso Técnico em Administração pelo Instituto Federal do Paraná, desde 2020. Membro no grupo de pesquisas Tecnologias: Experiência, Cultura e Afetos (TECA) do PPGCom UTP/Curitiba desde 2017. Pesquisadora nas áreas de Moda, Comunicação, Consumo e Identidade. Experiente na área de Desenho Industrial, com ênfase em Planejamento e Desenvolvimento de Produto e Gestão de Comunicação com ênfase em Eventos Científicos. Atua como Social Media para empresas, profissionais liberais e conteúdo de blog pessoal.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adequação 13, 41, 102, 104, 105, 108, 109, 111

Alienação 10, 11, 110, 123

Anteprojeto do Novo Código Penal 167, 174, 175

B

Bem Viver 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101

Bioética 181, 182, 191, 193, 194

C

Cartografia 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38

Ciência 4, 19, 24, 26, 27, 59, 60, 61, 72, 79, 97, 102, 103, 104, 110, 113, 133, 140, 155, 182, 213, 214, 217, 223, 225

Consumo 100, 103, 111, 117, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 171, 191, 248

Contemporaneidade 42, 117, 118, 126, 204

Crimes Econômicos 167, 168, 177, 180

Crise 6, 102, 103, 104, 105, 111, 114, 117, 118, 119, 124, 125, 126, 135

Cultura 1, 2, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 39, 41, 43, 45, 49, 52, 53, 54, 57, 79, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 134, 135, 136, 139, 144, 150, 157, 195, 196, 212, 213, 221, 226, 228, 231, 232, 248

D

Desenvolvimento Emocional 226, 227, 231, 233

Desenvolvimento Humano 8, 10, 11, 12, 15, 128, 129, 136, 226, 227, 228

Didática da História 67

Direito 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 41, 48, 55, 58, 63, 84, 128, 129, 139, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 212, 218, 223, 224, 225

Direito Digital 155

Discurso Jurídico 141, 142, 143, 144, 145

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 26, 27, 28, 32, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 61, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 118, 124, 128, 129, 133, 134, 135, 141, 150, 193, 210, 223, 245, 247

Espeleoterapia 202
Espeleoturismo 202, 209
Estados-Nacionais 102, 103, 105, 108, 111, 113, 114
Estágio 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 93, 126
Estética 19, 21, 23, 42, 79, 84, 117, 119, 120, 126
Ethos 126, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 224
Ética 52, 56, 68, 94, 97, 99, 126, 155, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 184, 186, 191, 192, 193, 194, 217
Evolução 72, 106, 107, 155, 156, 157, 158, 160, 163, 164, 168, 228

F

Fontes Imagéticas 17, 18, 20
Formação Docente 41, 44, 45, 47, 48, 53, 54, 69, 70, 77, 78

G

Genocídio 195, 197, 198, 199

I

Inteligência Artificial 110, 155, 156, 158, 161, 162, 163, 164
Interdisciplinaridade 39, 44, 45, 46, 47, 53, 54, 128, 137

L

Legalidade 169, 174, 211, 217, 218, 222
Linguagem 9, 11, 12, 13, 14, 16, 25, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 47, 48, 55, 58, 101, 120, 121, 123, 125, 139, 141, 142, 143, 144, 154, 186, 188, 228, 232, 233

M

Marxismo 8, 11, 64, 139
Memórias 80, 82, 91, 135, 137, 163, 195, 215

N

Natureza 5, 6, 9, 11, 12, 21, 27, 28, 32, 42, 44, 45, 49, 64, 71, 72, 73, 79, 83, 93, 94, 95, 98, 100, 103, 105, 109, 110, 113, 121, 122, 131, 133, 144, 150, 151, 158, 162, 163, 173, 209, 212, 215, 216, 220

Normatização 55

P

Pesquisa 3, 6, 8, 10, 17, 26, 34, 36, 37, 46, 54, 55, 56, 64, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 179, 183, 202, 205, 210, 213, 222
Práticas Sociais 132, 134, 141, 143, 144, 145, 217

Privacidade 155, 156, 158, 159, 160, 161, 165, 239

Produção de valor 102, 104, 106, 115

Produção e recepção 55

R

Relações de Poder 55, 60, 108, 142

Religião 124, 187, 202, 204, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 220, 222

Representações 24, 30, 99, 131, 210, 214, 215, 231

Responsabilidade Civil Médica 181, 190

Responsabilidade Penal Da Pessoa Jurídica 167, 168, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 180

Retórica 146, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 195, 201

Ritos fúnebres 211, 213, 220

S

Sistema Financeiro 102, 103, 105, 108, 109, 113, 114, 175

Subjetividade 17, 21, 22, 23, 112, 117, 120, 123

T

Tecnologias 38, 39, 40, 47, 48, 49, 53, 54, 157, 160, 162, 164, 168, 248

Teoria Histórico-Cultural 8, 16

Trocas Afetivas 226, 228, 230, 231, 233

Turismo de saúde 202, 209

V

Viagem 79, 80, 81, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 118, 197, 199, 200

Ciências Humanas: Afeto, Poder e Interações

2

www.atenaeditora.com.br 
contato@atenaeditora.com.br 
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Ciências Humanas: Afeto, Poder e Interações

2

www.atenaeditora.com.br 
contato@atenaeditora.com.br 
[@atenaeditora](#) 
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 