

COLETÂNEA REAL CONHECER

Volume 10
2022

Multidisciplinar

uniatual
EDITORA

COLETÂNEA REAL CONHECER

Volume 10
2022

Multidisciplinar

uniatual
EDITORA

© 2022 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694m Coletânea Real Conhecer: Multidisciplinar - Volume 10
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2022. 110 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-20-7

DOI: 10.5281/zenodo.7158255

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Saberes. 4. Conhecimentos. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniatual.com.br/2022/10/coletanea-real-conhecer.html>



AUTORES

**DAYANA CARLA COUTO
DENILSON FIUZA
ELIANE MÁRCIA DA SILVA
HELEN KARLA NOGUEIRA PITTAS
IVANUZA FERREIRA DOS SANTOS
JULIA D'AVILA SANTA CATARINA
KÁTIA FERNANDA ALVES DA SILVA
LÚCIA APARECIDA DA SILVA
MARCOS GUEDES VAZ SAMPAIO
ODISSÉIA APARECIDA PALUDO FONTANA
RIQUELI CARINA MENEGUINI SANTOS
ROSANA COSTA DE SOUZA ROLIM
ROSANA PEREIRA GOMES
SILVIA OZELAME RIGO MOSCHETTA
TALYTA GILO DOS SANTOS
VANISE GOMES CARNEIRO LOCATELLI BORTOLANZA
WAGNER LUIZ DA COSTA SANTOS**

APRESENTAÇÃO

A obra “Coletânea Real Conhecer: Multidisciplinar - Volume 10” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos interdisciplinares, aliados às temáticas das práticas ligadas a inovação, bem como os aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Capítulo 1 ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: O DIREITO DA CRIANÇA IMIGRANTE Julia D'Avila Santa Catarina; Odisséia Aparecida Paludo Fontana; Silvia Ozelame Rigo Moschetta | 8 |
| Capítulo 2 A SIMBOLOGIA DO BERIMBAU Denilson Fiuza | 23 |
| Capítulo 3 ENTRE O RETORNO NEOLIBERAL E A PERMANÊNCIA DO PROTAGONISMO ESTATAL NO BRASIL PÓS-PANDEMIA Marcos Guedes Vaz Sampaio | 46 |
| Capítulo 4 O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL PARA CURSOS EDUCACIONAIS Wagner Luiz da Costa Santos | 74 |
| Capítulo 5 O LÚDICO E O APRENDENTE SURDO Rosana Costa de Souza Rolim | 85 |
| Capítulo 6 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): UTILIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR Ivanuza Ferreira dos Santos; Dayana Carla Couto; Eliane Márcia da Silva; Helen Karla Nogueira Pittas; Kátia Fernanda Alves da Silva; Lúcia Aparecida da Silva; Riqueli Carina Meneguini Santos; Rosana Pereira Gomes; Talyta Gilo dos Santos; Vanise Gomes Carneiro Locatelli Bortolanza | 94 |
| OS AUTORES | 107 |

Capítulo 1

**ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: O
DIREITO DA CRIANÇA IMIGRANTE**

Julia D'Avila Santa Catarina

Odisséia Aparecida Paludo Fontana

Silvia Ozelame Rigo Moschetta

ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: O DIREITO DA CRIANÇA IMIGRANTE

Julia D'Avila Santa Catarina

Mestranda em Direito, Cidadania e Atores Internacionais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ; integrante do Grupo de Pesquisa Relações Internacionais, Direito e Poder – atores e desenvolvimento pluridimensional da UNOCHAPECÓ, Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: juliadavilasc@gmail.com.

Odisséia Aparecida Paludo Fontana

Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Brasil. Professora permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, Chapecó, Santa Catarina, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações Internacionais, Direito e Poder – atores e desenvolvimento pluridimensional. E-mail: odisseia@unochapeco.edu.br.

Silvia Ozelame Rigo Moschetta

Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Brasil. Mestre em Direito Público e Evolução Social pela Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações Internacionais, Direito e Poder – atores e desenvolvimento pluridimensional - UNOCHAPECÓ. Integrante da Rede de Pesquisa Interinstitucional (UFSC, UNESCO, UCS, ESUCRI) em Republicanismo, Cidadania e Jurisdição – RECIJUR. Mediadora. Advogada. E-mail: silviaorm@gmail.com.

Resumo: A motivação da pesquisa surgiu devido à visita a uma escola municipal da rede de ensino básico na cidade de Chapecó (SC). No contexto, percebeu-se a necessidade de adequação da metodologia de ensino oferecida às crianças imigrantes, uma vez que muitas não compreendem a língua oficial e as docentes não dispõem de habilidades e recursos suficientes para estimular o processo ensino-aprendizagem dos alunos imigrantes. Assim, este o problema a ser investigado: quais

são as metodologias de ensino-aprendizagem oferecidas às crianças imigrantes no Brasil? O objetivo geral é identificar as metodologias de ensino-aprendizagem oferecidas às crianças imigrantes no Brasil. Os objetivos específicos são analisar as atuais características dos movimentos migratórios, sobretudo no Brasil; apontar os direitos à educação aos quais as crianças devem ter acesso; identificar as metodologias de ensino-aprendizagem oferecidas às crianças imigrantes no Brasil, a partir de experiências escolares que possuam alunos imigrantes. A pesquisa utiliza o método dedutivo, por meio de uma abordagem qualitativa e com uso da técnica documental e bibliográfica, pelo estudo de legislações, doutrinas, artigos científicos e dados oferecidos pelas plataformas digitais da Unesco. Concluiu-se que, apesar de ter-se avançado muito nas questões legislativas, o acesso à educação das crianças imigrantes ainda é deficiente, uma vez que não abrange todas as necessidades, carecendo de metodologias educacionais aptas à inclusão na língua oficial, o que dificulta que uma educação de qualidade seja alcançada.

Palavras-chave: Acesso à educação. Criança imigrante. Direito.

Abstract: The research motivation arose during a visit to a municipal elementary school in Chapecó (SC). There was a need to adapt the teaching methodology offered to immigrant children since many do not understand the official language, and teachers do not have sufficient skills and resources to stimulate the teaching-learning process of immigrant students. Thus, the problem to be investigated: what are the teaching-learning methodologies offered to immigrant children in Brazil? The general objective is to identify the teaching-learning methodologies offered to immigrant children in Brazil. The specific objectives are to analyze the current characteristics of migratory movements, especially in Brazil; to point out the rights to education to which children must have access; identify the teaching-learning methodologies offered to immigrant children in Brazil, based on school experiences. The research uses a deductive method through a qualitative approach and the documentary and bibliographic technique through the study of legislation, doctrines, scientific articles, and data offered by UNESCO digital platforms. The conclusion is: that despite much progress in legislative issues, access to education for immigrant children is still poor since it does not cover all needs, and lacks methodologies suitable for inclusion in the official language, which makes it difficult to achieve quality education.

Keywords: Access to education. Immigrant child. Rights.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, antes de tudo, é um espaço sociocultural, transmite cultura e conhecimento. Por esta razão, a inserção de crianças imigrantes enriquece-o, aproximando culturas e realidades distintas, criando uma oportunidade ímpar de desenvolvimento integral.

A escola deveria ser o lugar no qual os estudantes fossem estimulados a conhecer e refletir sobre o diferente e compreender que cada grupo, cada ser humano, possui sua particularidade, e estão todos inseridos no mesmo contexto. Muitas vezes, a criança e o adolescente, por se sentirem ameaçados e excluídos, acabam se

fechando dentro do seu próprio mundo, privando-se de experiências que poderiam ser adquiridas no espaço escolar.

Para que as crianças imigrantes não passem por esse tipo de situação, e não se sintam excluídas da sociedade em que começaram a conviver, é necessário que as crianças “brasileiras” também compreendam o valor da diferença, o valor que cada ser humano carrega dentro de si – em suma, o respeito à diversidade.

Neste viés, observa-se a importância da escola no processo de acolhimento e de inserção do imigrante na sociedade, uma vez que ela é o primeiro local, depois da família, com o qual a criança estabelece vínculos de interação. Ademais, o direito à educação é um direito fundamental e, por assim se classificar, deve ser disponibilizado a todos, independentemente de sua origem. Essas são algumas das questões que serão abordadas neste trabalho.

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as metodologias de ensino-aprendizagem oferecidas às crianças imigrantes no Brasil. Os objetivos específicos deste estudo são analisar as atuais características dos movimentos migratórios, sobretudo no Brasil; apontar os direitos à educação aos quais as crianças devem ter acesso; identificar as metodologias de ensino-aprendizagem oferecidas às crianças imigrantes no Brasil, a partir de experiências escolares que possuam alunos imigrantes.

A pesquisa aconteceu por meio do método dedutivo, com uma abordagem qualitativa e uso das técnicas documental e bibliográfica, pelo estudo de legislações, doutrinas, artigos científicos e dados oferecidos pelas plataformas digitais da Unesco.

O CONTEXTO DOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS, SOBRETUDO NO BRASIL

A migração faz parte da história humana. Desde os tempos mais remotos o ser humano migra para lugares distintos do seu local de origem. Isso se dá por diversos motivos, por exemplo, ambientais, falta de alimentos, desavenças com membros da tribo/aldeia, falta de segurança e questões financeiras; neste sentido, as migrações precedem e criam a história humana (MOYA, 2018). Nos últimos tempos, houve um grande aumento nos movimentos migratórios, motivados por guerras, desastres naturais, perseguições políticas, entre outros fatores.

No entanto, desde 1530, no início da colonização brasileira, até os anos de 1930, o Brasil passou a ser conhecido como país de acolhimento dos povos em busca de oportunidades; após esse período, deixou de incentivar a vinda de imigrantes. Nos

anos 2000, com a crise econômica mundial e a estabilização da economia brasileira, o País voltou a ser um território de acolhida de imigrantes (OLIVEIRA, 2016). Eventos como a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2018 tornaram o Brasil um local com muita visibilidade para a imigração (BEZERRA, [2019]).

Em 1990, o número de migrantes no mundo era de 153 milhões; no ano de 2019, já havia 272 milhões (UN DESA, 2020). Um estudo feito pela Organização Internacional para as Migrações (OIM) no ano de 2020 aponta que esses 272 milhões de migrantes representam 3,5% da população mundial; dentre essas 272 milhões de pessoas, 31 milhões são crianças ou adolescentes (OIM, 2020).

Dados da Polícia Federal, fornecidos por meio do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA apud UNICAMP, 2020), apontam que, até novembro de 2019, havia um total de 1,5 milhões de migrantes com registro ativo no Brasil, representando um total de 0,7% da população.

Segundo informações oferecidas pela Polícia Federal ao ENAP, as concentrações quantitativas de migrantes ocorrem nos seguintes estados brasileiros: o primeiro é São Paulo, com 544.076 migrantes; o segundo é o Rio de Janeiro, com 164.992 migrantes; Santa Catarina ocupa a sexta posição, com 67.574 migrantes (ENAP, 2020).

Atualmente, os principais grupos de imigrantes que chegam ao Brasil são motivados por catástrofes, como haitianos e bolivianos; refugiados de guerra, como os sírios, senegaleses e nigerianos; crise econômica, como os venezuelanos; empreendedorismo, como chineses e coreanos – os quais migram ao Brasil para abrir comércio e se estabelecem, principalmente, nas capitais (BEZERRA, [2019]).

De acordo com dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA, 2021), a cidade que mais recebeu imigrantes no ano de 2020 foi Boa Vista (capital de Roraima), totalizando 138 mil migrantes; em segundo lugar, ficou Manaus (AM), que superou São Paulo (SP) ao receber 12,6 mil migrantes. A maior parte desses imigrantes eram venezuelanos (mais de 40 mil registros de imigração) e haitianos (entre 5 mil e 40 mil registros de imigração).

A criança no âmbito das migrações

Os motivos que fazem crianças, de forma individual ou juntamente com suas famílias, migrarem são perseguições, conflitos, causas naturais e tráfico de pessoas, incluindo a comercialização infantojuvenil. Também podem migrar para encontrar

condições de vida melhor, ou até mesmo para ter uma educação parecida com a de outras crianças (ENAP, 2020).

Para a Unicef (2020), a definição de “criança migrante” segue a mesma linha de pensamento da OIM, qual seja: qualquer pessoa que seja menor de 18 anos de idade e que esteja se movimentando através de alguma fronteira internacional, ou dentro de um Estado, longe do lugar em que reside habitualmente, independentemente da sua situação jurídica (legal ou “ilegal”), se o seu deslocamento é voluntário ou involuntário, das causas que motivaram a migração e da duração da sua estadia.

Essas crianças podem ser migrantes desacompanhados – quando migram sem um adulto; migrantes separados – quando migram com adultos que não possuem poder familiar ou representação; e podem, também, migrar com suas famílias, o que, por vezes, significa para elas um luto, uma vez que se separam do universo com o qual estão acostumadas (ENAP, 2020).

O número de 31 milhões de crianças migrantes, no ano de 2020, apresentado no primeiro tópico deste título, aponta que, a cada oito migrantes, um é criança ou adolescente – isso implica que cerca de 14% de todos os migrantes mundiais são crianças de 0 a 19 anos (UN DESA, 2020).

No Brasil, a porcentagem de crianças migrantes (entre 0 e 19 anos) no ano de 2019 chegou a 16% de todos os imigrantes no País (UN DESA, 2020). Dentro desse número os principais grupos de crianças que frequentam a educação infantil são dos países do Sul Global, destacando-se países como Venezuela e Haiti. Estas nacionalidades, até os anos 2000, quase não eram notadas no território brasileiro, mas no ano de 2019 representaram 35,7% das matrículas em creches e pré-escolas (OBMIGRA, 2021).

O considerável aumento no número de crianças migrantes no Brasil nos últimos anos representa um novo desafio para as entidades políticas, uma vez que essas crianças devem ter seus direitos protegidos: saúde, cidadania, moradia, alimentação e educação – tema deste artigo. Nesse viés, passa-se a analisar os direitos das crianças ao acesso à educação.

O DIREITO DA CRIANÇA IMIGRANTE AO ACESSO À EDUCAÇÃO

Disposta no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a educação aparece como um direito inerente a todos os seres humanos,

devendo ser fornecida gratuitamente nos graus elementares e fundamentais. A educação fornecida deve, também, promover a tolerância, a compreensão e a amizade entre todas as nações e os grupos raciais, e atuará junto com as Nações Unidas em prol da paz.

A educação é uma ferramenta necessária para a proteção da dignidade humana. Além de ser uma chave valiosa para o desenvolvimento intelectual, também auxilia no desenvolvimento social e cultural. Nos casos de imigrantes crianças, a possibilidade de frequentar um sistema de ensino é ainda mais importante e tal participação gera um sentimento de pertencimento, torna o processo de adaptação mais fácil e auxilia na integração dessas crianças à nova sociedade em que começaram a viver (UNESCO, [2018]).

Constitucionalmente, o direito à educação encontra amparo nos artigos 6º, 205 e 206. O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) aponta que a educação é um direito social, ou seja, o Estado deve garantir a sua implementação, visto que é um direito fundamental. Os artigos 205 e 206, também da CF de 1988, abordam a educação com maior ênfase: o artigo 205 aponta que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a vida de cidadão e seu preparo para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988); o artigo 206 traz os princípios nos quais a educação deverá se basear, primando pela igualdade de acesso e a permanência na escola.

Têm-se também os artigos 4º e 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, os quais ressaltam que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar a efetivação dos direitos referentes à educação e que nenhuma criança deverá ser objeto de qualquer forma de negligência, por ação ou omissão, dos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Após este breve relato acerca do direito ao acesso à educação, resta claro que toda criança deve ter condições de acessar esse direito tão importante; então, como fica a situação das crianças imigrantes? Neste viés, Coomans (*apud* UNESCO, [2018]) aponta que a educação dos migrantes gera uma série de desafios para os países acolhedores, uma vez que políticas públicas de acolhimento devem ser implementadas. Passa-se, agora, a analisar o direito das crianças imigrantes ao acesso à educação.

Com o expressivo número de imigrantes no Brasil, o número de crianças imigrantes também aumenta. As matrículas de alunos estrangeiros nas escolas

brasileiras duplicaram nos últimos oito anos, e a maioria dessas matrículas ocorreu em instituições públicas (INSTITUTO UNIBANCO, 2018). Dessa forma, criar políticas públicas que abranjam esse público, que possibilitem a participação na sociedade e a exercibilidade de direitos é imprescindível.

Além dos marcos legais supramencionados, observam-se os artigos 3º e 4º da Lei da Migração (BRASIL, 2017). Em seu artigo 3º, a lei menciona que a política migratória deve seguir alguns princípios, sendo um deles a igualdade de tratamento e de oportunidade aos migrantes, e que aos migrantes deve ser fornecido acesso igualitário e livre aos serviços, programas e benefícios sociais, aos bens públicos, à educação e à assistência judiciária, por exemplo. O artigo 4º, por sua vez, aponta que, aos migrantes em território nacional, são garantidas a condição de igualdade com os nacionais, de inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como o direito à educação pública, sendo vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória em que o imigrante se encontra.

Sendo assim, observa-se que o direito à educação é fornecido de forma igualitária para todas as crianças, jovens e adultos em território brasileiro, independentemente de sua origem. A criança migrante possui uma dificuldade mais: ao chegar no Brasil, ela pode ter passado por diversas situações hostis, como violência física e psicológica, situações de guerra, perseguições políticas, religiosas, raciais, de gênero, e também extrema vulnerabilidade social. Tais situações podem gerar alguns problemas na criança e no adolescente: dificuldades de concentração, de aprendizado, psicológicas e de comportamento. Dessa forma, ter paciência, compreender a situação da criança/do adolescente, falar suave e pausadamente com um vocabulário de fácil entendimento e prestar atenção na linguagem corporal do educando tornam-se ações que devem ser praticadas constantemente pelos educadores, a fim de auxiliar no entendimento dessas crianças e adolescentes (SÃO PAULO, 2017).

O Conselho Nacional de Educação publicou, no dia 13 de novembro de 2020, a Resolução n. 1, que assegura a crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio o direito de matrícula nas escolas da rede pública de educação básica brasileira. A resolução determina que, uma vez demandada a matrícula, ela será assegurada na educação básica obrigatória, inclusive no ensino de jovens e adultos, e, conforme a disponibilidade de vagas, em creches. Determina, também, que a matrícula deverá ocorrer sem mecanismos discriminatórios e aponta

que a ausência de tradução juramentada de documentos e a situação migratória irregular não são motivos que impedem a matrícula (BRASIL, 2020).

Ainda, a supramencionada Resolução determina que as escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes imigrantes, seguindo as diretrizes de não discriminação, prevenção ao *bullying*, racismo e xenofobia, não segregação entre alunos brasileiros e não brasileiros, capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão, práticas de atividades que valorizem a cultura não brasileira e a oferta de ensino de português como língua de acolhimento visando à inserção social daqueles que possuem pouco ou nenhum conhecimento da língua (BRASIL, 2020).

A questão do idioma é a maior dificuldade encontrada pelas escolas. Neste viés, a maioria dos imigrantes que chegam ao Brasil não conhece o português e frequenta as aulas sem conseguir se comunicar com os professores e com os colegas; acabam excluídos da convivência escolar e, principalmente, sem entender os conteúdos ministrados em sala de aula (INSTITUTO UNIBANCO, 2018).

O que se observa, de acordo com Assumpção e Coelho (2020), é que, muitas vezes, os imigrantes não possuem conhecimento acerca da lei e, também, os profissionais da educação não possuem a orientação necessária para o acolhimento dessas crianças em um momento tão crítico. Sendo assim, passa-se a analisar as formas de efetivação do direito à educação das crianças imigrantes no Brasil e as metodologias de ensino-aprendizagem oferecidas às crianças imigrantes no Brasil, a partir de experiências escolares que possuam alunos imigrantes.

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM OFERECIDAS ÀS CRIANÇAS IMIGRANTES NO BRASIL

De acordo com Censo do Instituto Unibanco (2018), os latinos representam 40% dos alunos estrangeiros, e estes alunos concentram-se no ensino público. Tem-se também um número expressivo de europeus, seguidos pelos asiáticos e pelos norte-americanos. Por conta dessa diversidade cultural, é necessário que as escolas implementem atividades pedagógicas destinadas a essas crianças que estão sendo acolhidas, para que assim possam se inserir não apenas no mundo escolar, mas também na sociedade em que vivem.

No que concerne aos docentes, é imprescindível a criação de cursos que os ensinem a trabalhar com as diferenças culturais existentes nas salas de aula atuais.

Muitas vezes, o professor possui o desejo de ajudar o aluno mas não dispõe de capacidade para isso, pois nunca lhe foi disponibilizado um curso sobre migrações (ASSUMPÇÃO; COELHO, 2020).

Ainda no viés da importância da qualificação do corpo docente, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), por meio da plataforma Escola Virtual (escolavirtual.gov), disponibilizou, gratuitamente, um curso denominado “Crianças e adolescentes migrantes”, com temas atuais e de suma importância para o mundo da educação, uma vez que analisa os movimentos migratórios atuais, os motivos das migrações e as principais dificuldades encontradas pelas crianças migrantes.

A situação afeta, sobretudo, crianças e adolescente vindos da América Latina e da África, visto que esses imigrantes vieram para o País em busca de uma vida melhor e, muitas vezes, não possuem condições de pagar por uma escola particular, como fazem os imigrantes chineses, japoneses, norte-americanos e europeus (OLIVEIRA, 2016).

Muitas dessas crianças presentes em escolas possuem uma atitude quieta, silenciosa, não se comunicam com colegas, com professores e ficam em silêncio ao máximo, tudo com o objetivo de não serem vistas, não chamarem a atenção. Magalhães (2010) afirma que, muitas vezes, essa atitude silenciosa torna essas crianças e adolescentes invisíveis para os outros olhos. Essa invisibilidade, ainda segundo Magalhães, é o desejado por eles, visto que muitos não querem chamar a atenção por conta de sua situação migratória, ou até mesmo para não sofrerem preconceitos – a invisibilidade é utilizada como uma forma de proteção.

Como apontado anteriormente, um dos maiores problemas de integração das crianças imigrantes nas escolas é o idioma; neste sentido, observa-se o exemplo trazido por Assumpção e Coelho (2020), de uma menina equatoriana de seis anos que frequenta uma escola pública no Rio de Janeiro (RJ). A menina afirma que gosta de ir à escola, ficar no cantinho da leitura, lanchar, mas afirma que não sabe todas as letras e que, quando ela fala isso para a professora, esta grita com ela, diz que ela é burra. Depois, a menina diz que fica com dor de cabeça. Questionada, a professora diz que ali só se fala português, e agora inglês, e que não poderia “perder tempo” com explicações na língua de cada criança.

Nessa mesma pesquisa, observa-se que as mães das crianças imigrantes também se sentem incomodadas com a forma como são tratadas nas escolas. Segundo essas mães, elas não possuem voz, não entendem o que é repassado pelas

professoras e não se sentem encorajadas a fazer perguntas sobre a situação de seus filhos. Essas mães afirmam que estão acostumadas a ouvir das professoras que suas crianças/seus filhos não se desenvolvem porque a família fala muito espanhol em casa. E uma dessas mães pergunta: “Como não usar a língua materna para falar com o meu filho?” Como esquecer sua língua materna quando se “fala com o coração?”

Outro exemplo de formas de integração das crianças e adolescentes imigrantes em escolas é o trabalho realizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Infante Dom Henrique, situada no bairro Canindé, na cidade de São Paulo. O trabalho realizado pela escola lhe rendeu um convite da Unesco para participar de um programa mundial de escolas associadas (INSTITUTO UNIBANCO, 2018). Desde 2012, a escola trabalha com formas de integração dos alunos imigrantes, que somam um total de um quinto dos alunos matriculados na escola. Além de todas as placas de orientação da escola serem escritas em quatro idiomas (português, espanhol, árabe e inglês), a cada 15 dias, a escola mantém um projeto denominado Escola Apropriada, que reúne todos os alunos imigrantes ou descendentes de estrangeiros para discutir assuntos relacionados à sua situação. Outra ação que a escola adotou foi incluir nas aulas de história temas que afetam os imigrantes, como, por exemplo, xenofobia e escravidão (INSTITUTO UNIBANCO, 2018).

De acordo com a professora criadora do projeto, Rosely Marchetti Honório, o mais incrível é que eles se sentem migrantes, descobriram que não há inferiores e superiores, que todos são iguais e que a migração é um tema presente na vida de todos (INSTITUTO UNIBANCO, 2018).

Observa-se que outras escolas estão seguindo o exemplo do projeto Escola Apropriada, porém o caminho a ser percorrido é longo e a necessidade de que algo seja feito é urgente. É imprescindível uma atitude mais incisiva das escolas, com mais cursos e capacitações para professores, mais instrução sobre cultura e diversidade, pois só assim as crianças e os adolescentes migrantes se sentirão mais incluídos na sociedade brasileira. Pois, se a escola não trata esses alunos de forma inclusiva e construtiva, fica difícil para que os outros estudantes possam reconhecer a importância da diferença cultural trazida pelos colegas migrantes (ASSUMPÇÃO; COELHO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo consiste em identificar as metodologias de ensino-aprendizagem oferecidas às crianças imigrantes no Brasil, analisando as atuais características dos movimentos migratórios, sobretudo no País, apontando os direitos à educação aos quais as crianças devem ter acesso e identificando as metodologias de ensino-aprendizagem oferecidas às crianças imigrantes no Brasil, a partir de experiências escolares que possuam alunos imigrantes.

Neste viés, observa-se que os atuais movimentos migratórios, e também o elevado número de crianças migrantes, mostram como os Estados estão despreparados para lidar com esse tipo de situação. Não há questionamento acerca da existência de leis assistenciais para essas crianças, porém, na prática, elas ainda não funcionam. Falta infraestrutura; falta qualificação de professores para lidar com crianças diferentes; mas, acima de tudo, faltam políticas públicas e interesse do governo brasileiro em lidar com essa situação, inserindo nas escolas, de forma obrigatória, metodologias adequadas para o ensino das crianças imigrantes.

Na maioria dos casos, os imigrantes são tratados de forma precária, sem informações suficientes, sem auxílio. São tratados como seres que não possuem direitos e que estão aqui somente para fazer o trabalho que o povo brasileiro não quer mais fazer; mas o pior de tudo é quando se pensa que essas pessoas estão aqui de favor.

No que concerne às crianças imigrantes, observa-se que elas também passam pela maioria desses problemas, porém “proporcionalmente” à sua idade. Sofrem preconceito nas escolas, não apenas dos colegas mas também dos professores; muitas vezes não conseguem se adaptar a uma forma de vida diferente; possuem dificuldades de aprendizado por conta de língua; muitas vezes, ficam isoladas por não conseguirem se comunicar.

Uma metodologia que deveria ser adotada com mais frequência é a inserção dos pais/mães ou responsáveis das crianças imigrantes na escola: levar os responsáveis para o ambiente escolar, encontrar uma forma de comunicar-se com eles (visto que muitas vezes essas pessoas não falam o português) e repassar as necessidades das crianças, as formas como esses responsáveis podem ajudar e a importância de incentivar esses alunos a falarem o português (sem se esquecer de sua língua materna) para que possam participar de forma efetiva do novo ambiente que se encontram.

Portanto, é clara a necessidade de melhoria do sistema de ensino fundamental no Brasil no que diz respeito, nesse momento, às crianças imigrantes. Não adianta apenas garantir o acesso desses alunos à escola, é necessário que a educação seja efetiva, que os integre e que os incentive à melhoria, e não ao retrocesso.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; COELHO, João Paulo Rossini Teixeira. Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo Diaspotics. **Revista Interdisciplinar de Mobilidade Urbana**, v. 28, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/KQGjtgPbgtbQWKVRmHPcjhC/?format=html>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BEZERRA, Juliana. **Imigração no Brasil**. [2019]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/imigracao-no-brasil/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Conselho Nacional de Educação garante direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes e refugiados**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/novembro/conselho-nacional-de-educacao-garante-direito-de-matricula-de-criancas-e-adolescentes-migrantes-e-refugiados>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 5 jul. 2021.

FUNDACRED. **Direito à educação e educação infantil**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.fundacred.org.br/site/2021/03/05/direito-a-educacao-e-educacao-infantil/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

GODOY, Gabriel Gualano de. Considerações sobre grandes avanços na proteção dos apátridas. **Caderno de debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, Brasília, v. 6, p. 61-72, dez. 2011. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-de-Debates-06_Ref%C3%BAgio-Migra%C3%A7%C3%B5es-e-Cidadania.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-100821/publico/GIOVANNA_MODE_MAGALHAES.pdf. Acesso em: 7 jul. 2021.

MOYA, José. Migração e formação histórica da América Latina em perspectiva global. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 49, p. 24-68, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/cJm7cNVCCgBmqNxxgwbDkw4b/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2021.

OBMIGRA – OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS. **Dados consolidados da migração no Brasil: 2020**. Brasília, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_conjunturais/2020/Dados_Consolidados_da_Imigra%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil_-_2020.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

OIM – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Olhar integrado sobre os direitos das crianças e adolescentes refugiados e migrantes é o tema do último módulo público de capacitação**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://brazil.iom.int/news/olhar-integrado-sobre-os-direitos-de-crianc%C3%A7as-e-adolescentes-refugiados-e-migrantes-%C3%A9-tema-do>. Acesso em: 22 jun. 2021.

OLIVEIRA, Cida de. **Formar os formadores**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://oestrangeiro.org/2016/02/29/formar-os-formadores/>. Acesso em: 6 jul. 2021.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SÃO PAULO. **1º documento orientador CGEB/NINC: estudantes imigrantes**. 2017. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf. Acesso em: 2 jul. 2021.

SOUZA, Edu Moraes; SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **A problemática das políticas imigratórias em tempos de globalização**. Caxambu, 2011. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-35-encontro/gt-29/gt22-20/1081-a->

problematica-das-politicas-migratorias-em-tempos-de-globalizacao/file. Acesso em: 22 jun. 2021.

UN DESA – UNITED NATIONS DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS. **International migrant stock 2019**. Roma, 2020. Disponível em: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A educação dos migrantes é um direito humano inalienável**. Brasília, [2018]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/2018-4/educacao-dos-migrantes-e-um-direito-humano-inalienavel>. Acesso em: 22 jun. 2021.

UNICAMP. **Imigrantes internacionais registrados (Registro Nacional de Estrangeiro – RNE/ Registro Nacional Migratório – RNM)**. Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ENAP. **Crianças e adolescentes migrantes**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://brazil.iom.int/news/novo-curso-apoia-capacita%C3%A7%C3%A3o-de-profissionais-que-atuam-com-crian%C3%A7as-e-adolescentes-migrantes>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Capítulo 2
A SIMBOLOGIA DO BERIMBAU
Denilson Fiuza

A SIMBOLOGIA DO BERIMBAU

Denilson Fiuza¹

fiuza.denilson@gmail.com



RESUMO

O intuito desse trabalho é trazer uma discussão sobre a simbologia do berimbau, a partir de três perspectivas, a saber: abordagem sobre a vida de Mestres de Capoeira no Brasil; importância dos seus discípulos; musicalidade e tradição. Igualmente, este estudo tem como objetivo, apresentar os diálogos de capoeiristas, percepções autorais junto ao Capoeirista e Artesão Monge Branco em um evento de Capoeira no Centro de Referência da Juventude (CRJ) em Belo Horizonte em 2015. Nesse sentido, fruto dessa experiência será apresentada a representatividade dos Mestres, o alcance da capoeira no mundo como um todo, historiografia da capoeira com relatos a partir de experiências empíricas e como Monge Branco virou o especialista na musicalidade

¹ Professor licenciado em Educação Física pela a Universidade Federal de Juiz de Fora (2022), formado em curso Superior Tecnologia em Logística pela uninter (2014) e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), integrante da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Padre Eustáquio conhecida como a (A GUARDA). Capoeirista educador formado pela Escola Abada Capoeira reconhecida pelo MEC como inovação e criatividade na educação básica. Membro da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do bairro Padre Eustáquio nas linhagens de Moçambique, Congo, Caboclo (A Guarda). Folião de Reisado na vertente da Folia de Reis e São Sebastião. Educador sociocultural desenvolvendo atividades em territórios na valorização da identidade da elite do Brasil (os marginalizados).

e registros iconográficos. Para a obtenção destes, foi utilizado como método: revisão bibliográfica, pesquisa-ação, pesquisa de campo e qualitativa.

Palavras-chaves: Capoeira; Berimbau; Mestres; Tradição a Musicalidade.

ABSTRACT

The intent of this work is to bring a discussion of the berimbau's symbolism, of three perspectives, to know: about capoeira Master's life in Brazil; importance of his disciples; musicality and tradition. Equally, this study aims to present the capoeirista's dialogues and author's perceptions with the Capoeirista and craftsman Monge Branco, at a Capoeira's event at the Youth Reference Center (CRJ) in Belo Horizonte in 2015. In this sense, the result of this experience will be presented of the Masters' representativeness, and the reach of capoeira in the world as a whole, the capoeira's historiography with reports of empirical experiences and how Monge Branco became a specialist in musicality. And to get the data, it was used as method: bibliographic review, action research field and qualitative research.

Keywords: Capoeira; Berimbau; Masters; Tradition to Musicality.

A CAPOEIRA

As margens de um padrão hegemônico, a capoeira surge nos guetos e territórios com as manifestações das linguagens, etnias e tradições diversas, entre elas a tradição Bantu, assim relatou o Professor Carlos Eugênio Líbano Soares². Diante das perseguições virou contravenção penal³ com o passar do tempo como justificativa para prender negros nas ruas reunidos em prol do cooperativismo⁴, punindo exclusivamente a população negra. Mal quista na sociedade e tipificada como vadiagem no final da década de 30 e início da década de 40 com asseverações e olhares estereotipados em direção aos marginalizados negros que saíram próximos dos portos dentre outros territórios fruto da urbanização desigual das periferias, comunidades, aglomerados, barracos que se inseria no contexto da época e que seus efeitos repercutem até os dias atuais.

² Disponível em: <https://youtu.be/l8bMLXbBEjY>

³ Lei de 1941 considera ociosidade crime e pune 'vadiagem' com prisão de 3 meses. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/lei-de-1941-considera-ociosidade-crime-pune-vadiagem-com-prisao-de-3-meses-14738298#ixzz6UgrGYKXf>

⁴ O corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo e aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros.

Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>

A partir dessa contextualização, é possível refletir que ao falarmos em capoeira e educação, estamos falando de duas áreas de conhecimento: a capoeira como formação e como fomento a tradição. Esta segunda destaca-se uma tradição na sua essência, sem segmentação de estilos, no que concerne capoeira “Angola, Regional e outras terminologias criadas para acompanhar a “evolução da capoeira ” que começa no final da década de 20, como podemos comprovar segundo dados do IPHAN (2007) no Dossiê dos Bens Culturais Registrados Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira:

O destaque dado a essa década está associado à invenção da capoeira regional por Mestre Bimba, a partir de 1928, e sua consolidação nos anos 30. O surgimento dessa capoeira traz implícitas outras questões relacionadas à capoeira baiana como um todo, envolvendo desde a sua prática até o seu modo de se relacionar com sociedade. (IPHAN, 2007, pág, 47)

A capoeira, desde seu início, sempre teve premissas de luta. Estima-se que ela surgiu nas senzalas como estratégias de resiliência aos maus tratos, tratamentos indignos, formas subumanas de existências além do trabalho escravo e demais tratamentos pejorativos. Faz-se necessário, uma reflexão sobre a origem da capoeira e suas controversas. Em 2010 a partir de minhas pesquisas e em trocas de conhecimentos com Ricardo Veríssimo⁵, foi possível compreender que os negros começaram a se organizar enquanto comunidade nos quilombos e maltas de capoeiras⁶ como prática de etnia.

Segundo os registros históricos, sua prática de modo sistemático, aponta registros na Bahia, ensinada por Bentinho⁷, em seguida surgem nomes notáveis como Pastinha e Bimba, mas a capoeira não se resume apenas em Mestre Bentinho,

⁵ Professor de capoeira desde 1999 ,membro e professor licenciado da Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte Capoeira (Abadá-Capoeira), com sede no Rio de Janeiro, RJ. Presidente Fundador: Mestre Camisa (José Tadeu Carneiro Cardoso), Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Uberlândia. De 2002 a 2011 trabalhou como professor de capoeira em diversas escolas, associações e academias de ginástica em Atenas, Grécia. Durante esse período, divulgou a capoeira por meio de seminários e demonstrações em países como Polônia, Alemanha, Chipre, França, Bélgica, Itália, Áustria e Holanda, além de em diversas cidades da Grécia. Coordenou a fundação de outros 3 núcleos de capoeira na Grécia, além de Atenas: na cidade de Ioanina e nas ilhas de Rodos e Mykonos. Voltando ao Brasil, atuou divulgando a arte capoeira em diversas instituições. Foi professor de capoeira da Fundação Vicintin por 3 anos e da Escola da Serra por 9 anos.

⁶ Transcrição do depoimento retirado do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=I8bMLXbBEjY>

⁷ Africano Bentinho (Nozinho Bento), capitão da Companhia de Navegação Baiana. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=52567>

Pastinha e Bimba. Há capoeiristas que têm notórias contribuições na capoeira, e simplesmente são poucos citados, bem como, Mestre Waldemar (1950):

É a partir dos anos 1950 que o berimbau passa a ser usado como um símbolo de identidade da cultura baiana, em especial o berimbau pintado, obra do Mestre Waldemar. Nesse novo cenário da capoeiragem baiana, dois mestres ganham destaque: Waldemar da Paixão/da Liberdade e Cobrinha Verde. Suas academias de Capoeira Angola do final dos anos 1940 e ao longo de toda a década de 1950 desempenharam um papel relevante na história da capoeira da Bahia. Suas rodas domingueiras, localizadas respectivamente na Liberdade e no Chame-Chame, além de reunir famosos capoeiristas da época, como Bimba, Traíra, Najé, Onça Preta, Cabelo Bom, Bráulio, Bugalho e muitos outros, também atuaram na formação de uma nova geração de capoeiristas, que teve um papel importante nos anos 1960 e 1970. (IPHAN,2007, pág 52)

Dentro dos relatos do universo da Capoeira, ressalta-se que Mestre Waldemar teve enorme importância no processo de comercialização do Berimbau. No entendimento da Capoeira, o Mestre foi o primeiro "fazedor" de Berimbau a colorir seus instrumentos e colocá-los à venda aos turistas. Tal ofício se deu pelo fato de ser pintor de parede, e transferia esta habilidade para produzir e pintar os berimbaus. Entende-se que Waldemar além de bom tocador era um artesão. Seus artesanatos, bem como, as pinturas nos berimbaus e cabaças são reproduzidos até hoje. Seu famoso barracão servia tanto de oficina como área de treinamentos e rodas de Capoeira muito famosas, frequentada pelos bambas (capoeiristas habilidosos) dos tempos antigos. Existiram e existem Mestres que contribuíram para a Capoeira e a (re)significação do Berimbau. A título de exemplo, poderíamos citar: Mestre Gato Preto⁸, João Pequeno⁹, João Grande¹⁰, Mestre Camisa¹¹, Mestre Damião¹², Mestre

⁸ Mestre Gato além de capoeira é o melhor tocador de berimbau do mundo. No duro. Primeiro prêmio no Festival de Arte Negra realizado em Dacar, concorrendo com doze países. E, o que é mais importante, primeiro lugar como tocador de berimbau no Festival de Folclore promovido em setembro em Salvador, quando concorreu com os cobras de nossa terra, que modéstia à parte, são bem melhores que os africanos. Disponível em: <http://velhosmestres.com/br/gato-1970-1>.

⁹ João Pequeno, mestre de capoeira e doutor honoris causa. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/ufba-homenageia-jo%C3%A3o-pequeno-mestre-de-capoeira-e-doutor-honoris-causa

¹⁰ Mestre de Capoeira Doutor Honoris Causa: <http://ilustresdabahia.blogspot.com/2014/07/mestre-joao-grande.html>

¹¹ Precursor da Capoeira em Mariana na década de 70.

¹² José Tadeu Carneiro Cardoso nasceu no dia 28 de outubro de 1955 na Fazenda Estiva, em Jacobina, sertão da Bahia, filho de pai boiadeiro e mãe dona de casa, numa família de nove irmãos e um primo, "que foi criado junto" - cinco meninas e cinco meninos. As brincadeiras preferidas dos garotos eram andar a cavalo e brincar de capoeira, imitando as histórias dos heróis capoeiristas do sertão baiano que, sozinhos, "botavam pra correr", com pernadas, dois, três e até dez homens. Em 28 de maio de 2010, o Conselho Universitário da Universidade de Uberlândia outorgou o título de Doutor Honoris Causa. A solenidade aconteceu dia 5 de maio de 2011, durante o Encontro Internacional Abadã-

Paulo Brasa¹³, Mestre Morais¹⁴. Destaca-se esse último com um legado de representatividade na musicalidade da capoeira. Sendo seu trabalho indicado ao Grammy Latino como melhor álbum de música tradicional do mundo¹⁵.

Entretanto, não restam dúvidas que todos os Mestres possuem discípulos que lutam e defendem as causas da capoeira e passam despercebidos e invisibilizados. Em contrapartida, estão na mesma causa desenvolvendo seus conhecimentos e se especializando no saber fazer da Capoeira, como no canto, jogo, instrumentos, história, fundamentos, buscando conhecimentos e se aperfeiçoando na capoeira como um todo e se tornam especialistas.

O intuito dos diálogos, contextualização dos Mestres e reflexão é trazer à tona a capoeira como um todo com suas nuances e musicalização junto a importância do Berimbau. Este, visto como instrumento sagrado, ditador de ritmo, estilo de jogo, fundamentação de conhecimento e religiosidade nas rodas de capoeira. É visto também como elementar seus procedimentos de produção, cujo o saber quem detém é o Mestre.

Dessa forma, é importante compreender a totalidade desses sentidos a partir de quem transmite esse saber- o Mestre. Desse modo, essa pesquisa segue nos relatos do Mestre Artesão Monge Branco.

NARRATIVAS E MEMÓRIAS

Nos próximos capítulos, serão abordados relatos sobre a vida do Mestre Artesão Adanitan, conhecido como Mestre Artesão Monge Branco e suas contribuições acerca do berimbau, bem como todos os atributos que abarcam sua simbologia no campo da capoeira e a relevância de um Mestre.

Capoeira realizado de 05 a 07 de maio, na cidade de Uberlândia, com o apoio da UFU. Disponível: <http://www.abadaworld.com/mcamisa.html>

¹³ Um dos fundadores de roda de Caxias/Rio de Janeiro e precursor do movimento negro e da Capoeira em Ouro Preto/Minas Gerais. Participou do conselho do memorial Zumbi e foi citado em trabalhos de pesquisada Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/dourados/uemsdourados-promove-circulos-de-cultura-na-proxima-sexta-feira/1109361/>

¹⁴ Possui Graduação em Letras Vernáculas com Inglês pela Universidade Católica do Salvador (1991), Mestrado em História Social pela Universidade Federal da Bahia (2008) e Doutorado do Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia, desenvolvendo pesquisa sobre capoeira, cultura no século XXI. Ministra as disciplinas História de Cultura Indígena e Afro-Brasileira, Relações de Gênero, Etnia e Classes Sociais e Metodologia Científica. Autor de várias produções culturais tendo sido indicado ao 46th Grammy Awards Year 2003. Na categoria Best Traditional World Music Album. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>.

¹⁵ CD Capoeira Angola - Brincando Na Roda. Disponível em: <https://www.grammy.com/grammys/artists/mestre-moraes>

Dessa forma, a posse dessas informações veio por meio de vivências e trocas de conhecimentos, a partir da pesquisa-ação, oportunizada pelo diálogo com Mestre Artesão, em meio a encontros presenciais e virtuais para o alcance dos registros orais.

A problematização e pesquisa surgem, em 2015, com a necessidade da investigação dos valores da capoeira dentro e fora de seus elementos a partir dos conhecimentos que ela proporciona através de seus códigos e linguagens, manifestadas no jogo; canto; melodia; sintonia dos instrumentos; corpo; ancestralidade; arte e a importância do berimbau na roda de capoeira e a formação do capoeirista enquanto educador e como se dá a formação.

A inquietação se deu pela vivência como base nas indagações de minhas percepções no âmbito da capoeira nas linhagens da musicalidade oriunda dos Berimbaus comandados pelos os Mestres e/ou aquele que era indicado para tocar somente o Berimbau Gunga (seus discípulos).

Segundo os capoeiristas, em eventos de capoeira diziam que o Adanitan de longe, ao escutar o som do berimbau, reconhecia e falava qual a verga que era e qual tipo de arame que estava na verga. Esta afirmação é muito precisa e praticamente improvável de ter conhecimento. A partir disso, gerou-me certo incômodo como capoeirista e pesquisador e me propus ir a campo pesquisar o Adanitan, devido ao meu apreço e interesse de compreender o Berimbau e suas nuances.

Atualmente o Monge Branco é afastado do dia a dia da capoeira por suas atribuições relacionadas à vida particular e sua vida de artesão, do qual é sua motivação de vida e que gosta de ser. Assim, será seguida ao longo desta pesquisa, sua narrativa como Mestre Artesão e o seu saber fazer na capoeira.

A MESTRIA

Seu nome é Adanitan Ângelo Fontes, possui 57 anos e é natural de Volta Redonda, RJ. Nasceu e foi criado no bairro Monte Castelo, tal local é um misto de classe média baixa e de pessoas de baixa renda. Havia núcleos de moradores que viviam em condições mais precárias, que na época não possuíam qualquer denominação específica. Hoje, se popularizou o nome de tal condição e localidade de Favela, mas no interior do Estado do Rio de Janeiro, ainda é difícil usar-se essa nomenclatura.

Filho de operário semialfabetizado, vivendo com poucos recursos, mantinha o foco apenas em aquilo que preenchia o seu dia a dia, porém sem muito entusiasmo.

Seu cotidiano diário se perfazia em: estudar, (do qual era obrigatório); faxinas rotineiras na casa e quintal e arriscava pouco no futebol na rua, seguia uma rotina que ainda hoje é a de muitas crianças e adolescentes.

Ao lado do terreno onde morava, havia uma enorme vila de barracos, hoje popularmente chamada de "favelinha". Em 1972 iniciou ao lado dessa vila, a construção de um prédio. Foi uma grande novidade e todos/as acompanhavam a realização da obra com curiosidade e admiração. Sendo assim, todos ficaram admirados ao saber que o construtor da obra iria morar com sua família neste prédio. Segundo o Mestre:

" (...) teríamos vizinhos ricos! O prédio tinha até uma padaria no térreo. Para nós, coisa de milionários! Aos poucos fomos conhecendo os filhos da família, mas com certo distanciamento. Eram vários filhos, entre adultos e adolescentes."¹⁶

Em um dia no ano de 1975, ao sair à rua, encontrou um dos jovens moradores do prédio com um objeto (Berimbau) nas mãos, uma roupa toda branca e um cordão colorido na cintura. Achou estranho, mas se interessou pelo som que saía do objeto. Muito curioso, com seus meus 12 anos na época, ele aproximou-se e perguntou ao jovem o que era aquilo. Recebeu de pronto a seguinte resposta: *"Tira essa mão de pobre do meu berimbau! Sai pra lá e não encosta! Sai fora, moleque!"* Ali, sua indignação com a resposta só não foi maior do que o sentimento de inferioridade. Era como se ele, por sua posição social, tivesse autoridade sobre Adanitan.

No entanto, não procurou saber o que era aquele instrumento, muito menos qual sua serventia. Segundo seu relato, era "coisa de rico", não era pra ele.

Nesse sentido, nos anos 70, as lutas orientais estavam no auge, o ícone Bruce Lee inspirava o jovem Mestre, seu sonho era ser lutador. Assistia a série de televisão o Kung Fu e amplia seu imaginário. Carente de recursos, sem meios de pagar academias, pai alcoólatra, estudando e trabalhando desde cedo, buscava treinar com os amigos que praticavam lutas.

Aos 14 anos se iniciou no Kung Fu, treinando com amigos que eram alunos de um Mestre da cidade. A Capoeira e/ou berimbau, nem passava pela sua cabeça e quando falavam sobre rodas e grandes jogadores e lutadores de Capoeira, ele desconversava e dizia que era coisa de riquinho mimado, cuja reação era o reflexo da

¹⁶ Adanitan Ângelo Fontes. Entrevista realizada em 18 de Agosto de 2020.

primeira experiência com o berimbau, pois não conhecia e então desdenhava. Mas no seu íntimo, aquela curiosidade inicial que despertada ao ver o Berimbau, ainda permanecia vibrante.

Em março de 1978, seu amigo Alex, que viria a ser seu compadre no futuro, disse ter conhecido alguns capoeiristas, que moravam no bairro Laranjal, área nobre, onde residiam os mais altos funcionários da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). Respondeu como já sabia: “essa tal de Capoeira era coisa de riquinho”.

Ao mesmo tempo, a mãe desse amigo trabalhava nas casas daquele bairro e o levava algumas vezes para ajudar. Ele se aproximou desses capoeiristas e disse que Adanitan teria desdenhado da capoeira. Logo mandaram um convite para um treino informal. Ressalta-se que Adanitan jamais tinha visto nenhum movimento de Capoeira. Mas foi confiante para o desafio.

No local, foi muito bem recebido por pessoas educadas¹⁷. Tinham terminado o treino, mas se dispuseram a mostrar a “vingativa” (entrada ao movimento de golpes da capoeira sendo uma reação), dirigiu ao morador da casa chamado Ricardo e convidou-o para, que na mente seria um combate. Entre seu primeiro avanço e a vingativa que tomou, foram décimos de segundo. Mas para ele aquela queda pareceu uma eternidade. Viu enquanto caía, passaram pela sua valentia, depois a dignidade, mais a arrogância, a estupidez e por fim, chegou ao gramado. O rapaz foi logo socorrer e se dirigiu desculpando, perguntou se o jovem Adanitan estava bem. Neste momento, ali fez rever seus conceitos. Ele observou que nem todo “rico” era arrogante e que essa tal Capoeira funcionava como luta dentre sua pluralidade de valores.

Em seguida, agradeceu pelo tombo, se despediu e saiu quase sem rumo, surpreso com aquele acontecimento. O amigo Alex dotado de uma incontrolável verbosidade, contou ao Ricardo que Adanitan era lutador de Kung Fu (o que não era verdade, apenas fazia alguns treinos). Ricardo se interessou e pediu para conversar. Voltou à casa dele, e assim, resolveram em uma troca, da qual Ricardo lhe ensinaria Capoeira e Adanitan passaria suas técnicas orientais.

Ressalta-se neste momento, a importância que esse grande e inestimável amigo teve em sua vida, cujo nome era Ricardo Ferreira Caldas, apelido Pernalonga. Foi aluno de Mestre Camisa de 1975 a 1978. Parou devido à lesão em uma perna.

¹⁷ Pessoas que não banalizavam as rodas com agressões de formas orais nas músicas em códigos de linguagens e corporais com agressões físicas. Muitas vezes de forma covarde como o uso desproporcional da força com alunos em fase inicial.

Quando melhorou, seguiu treinando Kung Fu, porém, encaminhou Adanitan e incentivou por toda vida na prática da Capoeira e na busca pelos fundamentos. Foi com certeza seu Grande Mestre, embora tivesse como graduação a segunda corda, de cor laranja¹⁸. Adanitan tem carinho e respeito por esse grande camarada, falecido em 2019.

Pernalonga sabia como ninguém cativar um aluno e torná-lo discípulo, mesmo que não tivesse a pretensão de ser professor. Paciente, organizado e persistente, teve muita dificuldade para desenvolver o jogo da Capoeira, mas com ele entendeu que não há outro caminho que não o da perseverança. Treinava Capoeira há um bom tempo e não conhecia Berimbau e nem procurou conhecer porque simplesmente não falavam sobre. Em um domingo qualquer de 1978, assistiu um videoclipe na televisão com o cantor Roberto Ribeiro cantando a canção: Todo Menino é um Rei. Disponível em: <https://youtu.be/oHv-m7YISqc> . Ficou maravilhado ao ver pela primeira vez uma roda de Capoeira e Mestre Artesão Monge Branco dizia: *“E lá estavam os Berimbaus! Ora, cheguei a sonhar com aquela roda, porém, sem ouvir o som dos Berimbaus”*¹⁹.

Na manhã seguinte, por mais incrível que pareça, Pernalonga chegou cedo à sua casa, com um Berimbau na mão; chamou-lhe e disse que iria entregar no dia anterior. Pernalonga foi até a feira da cidade, e avistou um camarada vendendo aquele instrumento, sem hesitar, comprou para presentear. Adanitan frequentou essa feira por toda a vida, inclusive tendo trabalhado para alguns feirantes por três anos e nunca viu um vendedor de Berimbau e, ainda hoje não sabe de alguém que venda esses instrumentos na feira. Ficou maravilhado e foi o melhor presente que ganhara até então.

Paciente, Pernalonga o ensinou a segurar o instrumento, explicou que faltava o caxixi, pois o vendedor não tinha. Passou e repassou o primeiro toque de Angola. Cada vez que ele batia com a baqueta no arame e saía aquele som, ele ficava extasiado (lembrar de tudo o emocionava muito), tinha nas mãos seu primeiro Berimbau.

Seu primeiro berimbau era mal acabado, no lugar da cabaça era um coité, um tipo de cuia que nasce em árvore e que não reproduz um som muito bom. A verga ou madeira era extremamente pesada. O arame estava muito corroído pela ferrugem e a

¹⁸ Nos grupos de capoeira exceto Angola, usam-se as cordas e cordéis como graduações de todos ali presente. As cores dependerão do Grupo e/ou a ideologia do Mestre no que se refere as cores e significado delas. No caso da corda laranja é corda de aluno com conhecimento, mas aluno/a novo na capoeira ou não se desenvolveu o esperado para mudança de cores correspondente ao aprendizado.

¹⁹ Adanitan Ângelo Fontes. Entrevista realizada em 18 de Agosto de 2020.

baqueta era um simples espeto de bambu usado para churrasco. Literalmente usado, pois o vendedor, ao entregar o instrumento ao Pernalonga, disse que precisava arrumar uma baqueta. Seguiram até a barraca de churrasquinho, onde o vendedor pegou junto na lixeira o tal espeto usado, entregando ao seu amigo. Acompanhava ainda uma arruela enferrujada e não tinha caxixi. Quanto à pintura, parecia que alguém tinha limpado um pincel sujo de tinta, esfregando naquela madeira de forma displicente, sem nenhum compromisso estético. Porém aquele instrumento simples causou um enorme impacto em sua vida.

Nessa época dividia sua rotina entre estudos, trabalhos informais e os treinos de Capoeira e Berimbau. Pernalonga, com senso estético apurado, disse que o Berimbau era feio, e que não tinha um som de qualidade, além de ser extremamente pesado. Sendo assim, atrevidamente respondeu que seria fácil fazer outro, desde que conseguisse uma cabaça. Pois, naquela época não encontravam com facilidade, até que, por conseguinte três meses depois recebeu o Berimbau.

A importância de relatar a vida de Adanitan se deu pelo fato de sua representatividade como Mestre Artesão e pelo seu conhecimento e curiosidade em aprender como autodidata e com falta de recursos, e ainda com a sensibilidade de seu maior apoiador, Mestre Pernalonga.

Pernalonga lhe fez outra surpresa, levou-o a uma loja de artigos de religiões de matriz africana e lá haviam alguns berimbaus empoeirados. Pernalonga disse para escolher um berimbau e, por vezes, Adanitan falou que não tinha dinheiro, pois o que ganhava ajudava em casa. Sem dar atenção a alegação, insistiu para que ele escolhesse, mas somente a cabaça, pois as madeiras já não prestavam devido ao fato de estar há muito tempo com os esticados. Como é dito no mundo da Capoeira, estavam "cansadas". Escolheu uma de tamanho pequeno, com formato perfeito, até porque era a única bem acabada. Pernalonga propôs à vendedora a compra somente da cabaça por um preço mais baixo e ela aceitou. Saíram da loja com a responsabilidade de fazer um Berimbau pelo menos mais leve que o berimbau ganhado.

O ARTESÃO

Como de tradição, os antigos diziam que só se deve tirar madeira da natureza nos meses do ano que não tem a letra R. E também só se pode tirar madeira na época

de lua escura, a partir do terceiro dia da lua escura ou noite sem luar. Seguindo esse saber, Adanitan buscou entender esses motivos na própria natureza e dizia que a lógica é clara e evidente. Segundo seu relato, nos meses sem R, maio, junho, julho e agosto, o índice de chuva é baixíssimo, tornando a madeira mais "enxuta", mais rígida e, com pouca água. Sob o mesmo ponto de vista, alguns alcaloides têm sua concentração aumentada o que a protege contra ataques de insetos. É na lua escura que as plantas em geral não fazem fotossíntese à noite, o que acontece nas noites iluminadas, uma vez que, muitas árvores na escuridão nos períodos de seca, devolvem seiva às raízes, visto que, também contribui para maior resistência e durabilidade.

A historiadora Mirian Aprígio Pereira¹⁹, nos trás um diferenciado contributo para a simbologia do berimbau e seus fundamentos, em suas discussões afirma que:

“independente de religião, é importante pedir licença ao entrar na mata, especialmente se for para extrair algo, ou realizar algum tipo de prática, pois, as formas de vida distintas, ou seja, mineral, vegetal e animal, são regidas por vidas espirituais. Tudo tem dono, e na condição de parte de um todo - que é o que a vida humana representa, em relação ao meio ambiente e toda a natureza, é necessário respeitar a dinâmica universal que rege a coexistência destas várias vivências. Os Povos Tradicionais assimilam bem este processo, uma vez que suas práticas se dão em consonância, respeito e valorização com o meio ambiente, que é uma relação diferente daquela praticada pelo colonizador- explorador-capitalista, que tem uma visão única de exploração dos recursos naturais, desconsiderando o viés não renovável de parte considerável das matérias primas. Enfim, as regras de boa convivência deliberam que é necessário pedir licença ao adentrar em qualquer tipo de ambiente, não seria diferente o modo ideal de proceder em relação às matas, uma vez que, onde há vida material, há também energia espiritual, regulando a dinâmica universal.”²⁰

Dando prosseguimento à narrativa do Mestre, entre erros e acertos, Adanitan selecionou um entre cinco galhos de uma árvore conhecido popularmente pelo nome de jacaré. O Mestre relata a sua escolha da seguinte forma:

²⁰ Historiadora, professora e palestrante dentro da temática quilombola. Ativista e militante dos segmentos de luta em prol de direitos da população preta e quilombola, desde os anos 1990. Atua na linha de pesquisa sobre Povos e Comunidades Tradicionais da Universidade de Brasília. Diretora da pasta de Educação da Federação Quilombola de Minas Gerais (2008 – 2011), Conferencista e Conselheira da Igualdade Racial, guardiã da memória da quinta geração dos quilombolas Luízes, dá continuidade à luta pelo território atenta aos processos de conscientização na pauta de luta por direitos. Disponível em: <https://www.saberestracionais.org/miriam-aprigio-pereira/>.

“O interessante nessa história é que eu poderia ter feito de outras madeiras, algumas próprias para cabos de ferramentas e que seriam mais fáceis de retirar. No entanto, sabia que se cortasse uma árvore jovem e desseerrado, seria um enorme desperdício. Então, subi nesse tal jacaré, cheio de espinhos em forma de lâminas para retirar alguns galhos. Não sabemos bem ao certo o que motivou na escolha daquela árvore, portanto, funcionou. O Berimbau ficou muito bom. No entendimento de Pernalonga, excelente! Tanto que aconselhou a jogar o outro fora. Todavia, deixei encostado durante meses depois joguei fora – atitude que me dá grande arrependimento.”²¹

Assim, seguiu com seu Berimbau, frequentando as poucas rodas que havia na região onde morava e nessas rodas conheceu o pequeno chocalho que acompanha o som de Berimbau, o caxixi. Decidiu que precisava ter um e indo ao bambuzeiro, improvisou as fitas com a casca do bambu e utilizou as sementes de contas de lágrimas, porém não dava certo. Tentou, e tentou e nada.

Naquela época, principalmente fora dos grandes centros ou das regiões do Brasil onde a Capoeira era praticada, não conseguiam os materiais próprios para o uso nos treinos e/ou rodas, sendo que tudo era de fora e muito caro. Conseguiu por empréstimo um caxixi e para entender como foi feito, simplesmente o desmontou dando-se o trabalho de contar quantas sementes havia. Insistiu nas fitas de bambu, pois era o que tinha para trabalhar depois de vários talhos nos dedos, ficou pronto o seu primeiro caxixi. Remontou o que havia emprestado e ao devolver, mostrou o que fez e para sua surpresa recebeu a encomenda de três caxixis.

Ainda sem recursos para ir ao Rio de Janeiro aprimorar seus treinamentos, seguiu com as práticas da Capoeiragem pelo sul do estado onde descobrira uma roda. Sempre com Berimbau na mão até que um camarada conhecido como Lambari, na roda do Professor Celso Roque, resolveu trocar o arame quebrado desse Berimbau. Forçando demais a verga, o Berimbau quebrou. Nesse momento, Adanitan aprendeu com enorme decepção que nem todo Capoeirista, mesmo entre os mais experientes, sabe como tratar o instrumento que caracteriza e representa a Capoeira. Nesse meio tempo, aprendeu que teria que cuidar dos instrumentos da capoeira.

Para muitos capoeiristas, Monge Branco superestimava uma ferramenta de trabalho ou de recreação e hoje, por um entendimento errôneo esse instrumento é percebido e tratado como peça de reposição pelos/as capoeiristas. Quem se encontra fora do "Mundo da Capoeira" desconhece a mística apregoada ao "Velho Mestre", o

²¹ Adanitan Ângelo Fontes. Entrevista realizada em 18 de Agosto de 2020.

Berimbau. Não se sabe ao certo, onde ou porque esse instrumento de origem genuinamente africana passou a reger e coordenar os jogos de Capoeira. Fato relatado também por Mestre Nestor em diálogo com Muniz Sodré e a ligação com a religião, como podemos comprovar segundo dados do livro *OS FUNDAMENTOS DA MALÍCIA* (1999):

Após estes exemplos, Muniz Sodré concluiu: “Então, eu não acho que existiu um centro único irradiador de capoeira. “Eu perguntei, então, se ele achava que a capoeira tinha”pipocado espontaneamente aqui e ali”, com formas diferentes, e lembrei que no Rio de Janeiro – no começo deste século – a capoeira tinha características completamente diferentes das que ele citara: longe de ter conotação religiosa, era arma de ataque – com uso de punhal, navalha e porrete além das cabeçadas, pernadas e rasteiras – usada por malandros, marginais e também elementos da sociedade que trafegavam na boemia carioca. Não tinha acompanhamento musical, e quando muito se aproveitava de alguma batucada na época de carnaval. (NETO, 1999, p. 39)

Nem sempre na capoeira tem-se o batuque, as palmas e cantoria. O Capoeirista passa a reverenciar o instrumento como o elemento de ligação ancestral, o que traz uma energia mística àquele que ensina através de sua melodia. Mas isso não elide a necessidade de entendermos e como se manifestou em terras brasileiras, sobretudo de onde vem o batuque e sua origem. E, se hoje é comum vermos jovens e crianças com seu Berimbau na mão, no passado era empunhado apenas pelos Mestres. A popularização do Berimbau deu enorme visibilidade e acesso ao instrumento. Por outro lado, fez com que ele perdesse muito da importância quase ritualística no comando das rodas, transformando-se em mais uma ferramenta para o desenvolvimento de um trabalho. Sem querer entrar no campo místico, pois não cabe no tema dessa explanação, precisamos deixar “escuro” que considero positivo o fato de que mais pessoas tenham acesso ao Berimbau. Todavia, o que vemos hoje são pessoas sem conhecimento, preparo ou qualificação, fazendo mau uso do Berimbau, tendo em vista todo o trabalho que se tem na sua fabricação.

O QUE É UM BERIMBAU?

"O que é berimbau? É o arame, a cabaça e um pedaço de pau"²². Segundo essa cantiga de domínio público, o Mestre Artesão Monge Branco relata que Berimbau é um instrumento monocórdio de percussão, de origem africana. E seu nome muda conforme a língua local. Dos Bantus, temos os nomes mais conhecidos no Brasil, *Urucungo, Hungo, M'burubumba, Oricongo*. Existe a ideia que o nome Gunga tenha se originado de *Hungo*.

Alguns fazedores de Berimbaus na Bahia ainda chamam qualquer Berimbau de Hungo. Monge Branco cita que falhou em não perguntar se era a forma tradicional de se referir ao instrumento ou, como se tem costume de dizer na tradição quando estava presente e em conversa com os Mestres Capoeiristas da Bahia. Quanto ao nome Berimbau, Monge Branco conta:

*"(...) forçando muito uma corruptela de M'burubumba, até teria um sentido. Porém ficamos com a opção do nome da madeira, biriba. Comum na região subsaariana, com diversos formatos e variados tamanhos. Porém, independente da forma como se apresenta, é inegavelmente um instrumento musical africano. Chegou ao Brasil pelas mãos dos povos escravizados e aqui eram usados em folguedos, desafios de cantorias e pelos chamados escravos de ganho, que o utilizavam para chamar a atenção dos fregueses enquanto apregoavam suas mercadorias pelas ruas. Não se sabe ao certo quando ou porque passou a ser associado à capoeiragem. Se hoje simboliza direta e objetivamente a Capoeira, no passado era o que sempre foi e ainda é nos dias de hoje, um instrumento musical."*²³

Segundo o Mestre, ainda não existe explicação histórica sobre como ou porque ganhou toda essa relevância nas rodas de Capoeira. Parafraseando a Harpista e Professora da UFRJ (MACHADO, 2015): "o berimbau tem que ser valorizado porque na sua concepção ele é uma harpa afro-brasileira". E, o que impressiona é o fato de um instrumento considerado primitivo, ancestral, se encontre em pleno vigor, carregado de simbolismos e é extremamente versátil, embora ainda estigmatizado com a pecha do arraigado preconceito cultural que ainda grassa em nossa sociedade. (MONGE BRANCO, 2020)

²² Música de domínio público disponível em: <https://www.letras.com.br/capoeira/o-que-e-berimbau>.

²³ Adanitan Ângelo Fontes. Entrevista realizada em 18 de Agosto de 2020.

Ainda em seu relato, Monge Branco traz uma implicação sobre a historiografia do instrumento, segundo o Mestre, o fato que permitiu aqui no Brasil que o Berimbau fosse conhecido, fabricado e utilizado nos dias de hoje, foi e continua sendo o seu uso na prática da Capoeira como elemento de fomento a musicalidade, simbolismos e comando. E obviamente acontece o efeito do preconceito cruzado. No imaginário da visão estereotipada, o Berimbau só tem serventia para as rodas, principalmente em periferia e/ou regiões marginalizadas.

Em 1998, Mestre foi convidado a participar da Orquestra Brasileira de Harpas, conjunto criado e dirigido pela consagrada Harpista e Professora Maria Célia Machado, citada acima. Com um programa eclético, indo do erudito aos clássicos populares foram comprovadas questões que sempre povoaram a mente do Monge Branco que no Brasil, sempre teve o preconceito inicial enquanto, em meio as harpas, piano, violino, violoncelo e outros instrumentos eruditos, surgisse um "tocador de Berimbau".

Mediante o exposto ficou comprovado com enorme satisfação, segundo Monge Branco: era que todas as horas de estudo e dedicação ao instrumento valeriam a pena. O mestre relata ainda com muito saudosismo:

"(...) ver caírem por terra todas as manifestações preconceituosas, todos os cochichos maldosos, todas as caras de desprezo, ao fim das apresentações ainda mostrar as possibilidades de um instrumento ainda pouco valorizado e ver o Berimbau reconhecido por suas qualidades."²⁴

Porém, o Berimbau é um instrumento de corda ou percussão? Pergunta bastante recorrente entre os musicistas. Mestre Artesão Monge Branco observa que sempre quando algum(a) especialista fala sobre percussão acaba por incluir o Berimbau nessa categoria, embora, o Berimbau seja um instrumento de corda, no caso um arame de aço rígido, sendo que essa corda é percutida pela baqueta, vibra transferindo o som através da madeira para a cabaça, espécie de caixa de ressonância feita com um tipo de curcubitácea, conhecida por abóbora d'água ou cabaça. Se pensarmos que o piano é um instrumento de cordas percutidas através do acionamento das teclas, isto é, também usa uma grande caixa de ressonância para expandir, contudo, não é chamado de instrumento de percussão e, entende-se que a referência do Berimbau seria como um instrumento de corda percutida.

²⁴ Adanitan Ângelo Fontes. Entrevista realizada em 18 de Agosto de 2020.

Sabemos que, para muitos, soa um tanto elitista, mas a questão neste estudo não é só semântica, e sim, uma nomenclatura correta para se definir esse instrumento. Teríamos também, que detalhar os tipos de madeiras que podem ser usados na preparação do instrumento, do qual seria possível detalhar a fabricação em outro estudo.

Partindo da premissa dos fundamentos da Capoeira, o Professor Ricardo Veríssimo, Licenciado da Abada contextualiza que:

”(...) entende-se que os três berimbaus não são obrigatórios e/ou falta de fundamento ser utilizado somente dois ou um berimbau. Tudo dependerá da intencionalidade, contexto e linhagem do Mestre. A utilização dos três berimbaus é o mais moderno na capoeira”²⁵

Sob o mesmo ponto de vista, são utilizados três tipos de Berimbaus: o mais grave, Berimbau Gunga, que sempre é o regente das rodas de Capoeira, o que comanda geralmente, tocado pelo Mestre ou o mais graduado que se encontra naquele momento. Por tradição quem o toca, geralmente é quem possui o domínio da roda por completa e dita os ritmos e intencionalidade com códigos e linguagens (várias formas de comunicação dentro e fora do contexto da roda).

Em seguida, tem-se o Berimbau Médio, cujo som é intermediário entre o Gunga e Viola, sendo o Berimbau Viola o que possui o som mais agudo. Essa nomenclatura e as funções de cada instrumento são consenso entre os capoeiristas, entretanto, quando se trata de afinação, cada escola, grupo ou entidade segue seus fundamentos, baseados nas orientações de seus Mestres ou Professores e/ou seus gostos pessoais, ou até mesmo por contarem com instrumentos de pouca qualidade sonora. Essa é uma questão bastante subjetiva no universo da Capoeira. Todavia, dentro e fora da Capoeira é unânime a ideia de que onde há um som agradável, plasticidade, harmonia, esses elementos transparecem qualidade.

O Monge Branco relata certa implicação sobre o som do Berimbau e as notas musicais, segundo o Mestre, diz que ouviu de vários músicos e que tecnicamente um Berimbau não emite nota musical, devido a imprecisão da corda (arame) ao emitir determinado som é considerado um instrumento rudimentar e com poucos recursos na prática musical. Ressalta na sua justificativa e saber do Mestre Artesão que:

²⁵ Adanitan Ângelo Fontes. Entrevista realizada em 18 de Agosto de 2020.

“Sabemos que quando uma corda do berimbau vibra, causa a vibração das moléculas de ar à sua volta na mesma frequência. O ouvido captando essa vibração, leva ao cérebro a informação sobre o tipo de som emitido, podemos, a partir de um mínimo conhecimento das notas musicais, identificá-las no ressoar do Berimbau. O elemento complicador no que tange à identificação de notas musicais é a tremenda variedade de sons, sejam eles considerados (pois são classificados conforme o gosto pessoal do tocador) graves, médios ou agudos. Sim, essa é a classificação básica dos sons dos três tipos de Berimbaus usados nos conjuntos, chamados comumente de bateria, para as rodas e eventos de Capoeira. São eles: Berimbau Gunga - som grave, Berimbau Médio - som intermediário entre o grave e o agudo, Berimbau Viola - som agudo. Assim o imbróglio se apresenta aqui! Onde alguns consideram determinado som como de um Berimbau Gunga, outros consideram Médio. Essa situação se repete na comparação entre Médio e Viola, onde encontramos alguns Médios muito agudos.

Agora, quanto ao Berimbau Viola, é sempre consenso entre os tocadores de que deve ser agudo, sendo seu som inconfundível.”²⁶

AS CARACTERÍSTICAS

Mestre Artesão Monge Branco traz considerações acerca de cada detalhe do berimbau para a precisão da sua musicalidade. Assim conta que a questão do arame, nem é quanto ao tipo de arame, mas se a dureza ou espessura estão adequados àquele instrumento, á exemplo disso, o Berimbau Viola com verga extra dura e ao se utilizar o arame 0.90 comprado, (tal arame que além de fino tem menor dureza que os de pneu, que são comumente usados), fica muito preso o som e tornando-o mais estridente e estes elementos possibilitam a identificação do som produzido. O Berimbau Gunga de verga leve, cabaça grande com arame PIRELLE P 4000, o som fica extremamente grave, porém ressoa pouco e tem pouco som harmônico, como um motor em marcha lenta. Existem combinações de arames com vergas e cabaças que podem melhorar até um Berimbau "cansado". E tem outros fatores como a largura do rami, a boca da cabaça, o peso e comprimento da baqueta. O som do caxixi também interage com o som do Berimbau. Mestre ainda ressalta: *“É bem mais complexo que apenas o tipo de arame. Mas dá sim, para saber, se o arame é adequado”*.²⁷

Explicadas essas diferenças, cabe ressaltar que as características nem sempre estão ligadas ao tamanho e formato das cabaças. Por simples definição, as cabaças

²⁶ Adanitan Ângelo Fontes. Entrevista realizada em 18 de Agosto de 2020.

²⁷ Adanitan Ângelo Fontes. Entrevista realizada em 18 de Agosto de 2020.

maiores são para Gungas, as de tamanhos intermediários entre Gungas e Violas são para Médio e as de menor tamanho, o Viola. Mas outros elementos em combinação com a cabaça é que definem o tipo de som e o timbre do instrumento. Casar o Berimbau é uma expressão peculiar usada na fase da construção do instrumento, onde se busca a verga ou madeira certa para determinada cabaça. Como todo casamento, essa união depende de outros elementos como o tipo de madeira usada na baqueta e também seu peso, a espessura ou dureza do arame.

A combinação também se dá no material usado na amarração da cabaça. Conforme a tradição utiliza-se uma espécie de cordão denominado Rami. Monge Branco afirma que:

“O Rami é um arbusto originário da Ásia. Foi introduzido no Brasil nos anos 1930 no sul do Estado de São Paulo. É uma planta da família das urtigas, porém, não causa danos à pele. Sendo um arbusto, alcança em média um metro e meio de altura. Sua fibra é retirada do caule e é mais forte que o algodão, juta, cânhamo e sisal. Descobri o uso do rami com o Mestre Camisa, nos anos 80. Acredito que ele seja o divulgador desse uso, pois até então, vi diversos materiais sendo usados para amarrar o arame e a cabaça. Lembro-me ainda hoje de perguntar ao Mestre que fibra era aquela e ele respondeu: Isso aí é Rami. E tem que ser o número 08, se referindo à medida do barbante.”

Ele serve para fixar a cabaça à verga. Outro detalhe de junção de elementos é a reprodução do som ao tocar a baqueta no arame com som do caxixi (pequeno chocalho de junco ou outra fibra, que o tocador prende entre os dedos na mão usada para segurar a baqueta). Por fim é usado o dobrão, peça que varia desde uma arruela de metal; pedras de seixo; pedaço de vidro e até pedaço de cerâmica cuja finalidade é de dar oscilação (grave e agudo) no som.

Faz-se importante a explicação dos elementos do berimbau, sobretudo suas características e como se dá seu manuseio porque só a partir dos mínimos detalhes o iniciante terá um ponto de partida na vivência com o berimbau e adquirir uma identidade no toque nas tentativas de tirar um som limpo que seria mais fácil no toque de São Bento Pequeno, como contextualiza o Mestre Artesão:

“Na realidade não se trata de toque fácil. Por exigir bom equilíbrio para segurar o Berimbau é excelente educativo para o manuseio do instrumento. É uma sequência didática dos sons produzidos pelo Berimbau sendo ideal para o estudo do instrumento com duas batidas com o dobrão encostado no arame ou dois chiados como dizem: basta pressionar o dobrão e mais uma batida, finalizando com uma batida

*de baqueta no arame, estando o dobrão afastado do arame. Durante os sons chiados ou arranhados a cabaça está junto ao corpo. Para as duas próximas batidas se afasta o Berimbau do corpo, em virtude de, ser uma sequência mais indicada aos iniciantes indicado. Sob o mesmo ponto de vista, aos que já tocam, mas querem desenvolver as sonoridades e/ou dobras dos ritmos, é um excelente exercício nesse toque porque improvisamos qualquer dobra ou virada possível. Agora, quando se fala em tocar bem São Bento Pequeno, aí sim está o mistério. Depende e muito da habilidade e conhecimento do tocador.*²⁸

Seria uma didática com uma formação elementar no aprender a tocar o Berimbau independente do Berimbau sendo ele Gunga, Médio e Viola. Levando em consideração da função de cada Berimbau, o/a aluno/a conota-se que terão mais entendimento na vivência com os Berimbaus.

CONCLUSÃO

Por conseguinte, o Mestre de capoeira é aquele que têm obras na perspectiva de formação de novos discípulos, além de salvaguardar os saberes por meio da formação e seus alunos/as e na manutenção e fomento da tradição. Sendo assim, é por esse e outros motivos que a formação de capoeiristas não se dá com o tempo em que ele/a está em formação porque a formação é atemporal, em outras palavras, não tem um tempo definido para que os/as aluno (as) se tornem Instrutores/as, Estagiários, Professores, Contramestres e Mestres e outras nomenclaturas que criaram com a necessidade de autoafirmação. Mesmo porque essas nomenclaturas foram importadas do mundo acadêmico na identificação da subserviência entre os pares no intuito da escolarização.

O Mestre é reconhecido pela sua postura, integridade moral, formação capoeirística em prol do seu próprio grupo com a indução da segmentação na implementação de estilos que a princípio deixa a capoeira com uma visão de aceitação da sociedade, mas ao mesmo tempo instruindo o saber e a essência da capoeira como sua religiosidade entre os elementos de Matriz Africana, sem ser corrompido por um novo conceito esportista e mercantilista, assim como citado segundo os dados do *Livro Coletivo de Autores* publicado em 1992:

²⁸ Adanitan Ângelo Fontes. Entrevista realizada em 18 de Agosto de 2020.

Seus gestos, hoje esportivizados e codificados em muitas "escolas" de capoeira, no passado significaram saudade da terra e da liberdade perdida: desejo velado de reconquista da liberdade que tinha como arma apenas o próprio corpo. Isso leva a entender a riqueza de movimento e de ritmo que a sustentam, e a necessidade de não separá-la de sua história, transformando-a simplesmente em mais uma "modalidade esportiva". A Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou. Esse alerta vale nos meios da Educação Física, inclusive para o judô que foi, entre nós, totalmente despojado de seus significados culturais, recebendo um tratamento exclusivamente técnico. (SOARES, TAFFAREL, VARJAL, & FILHO, 1992, p. 76)²⁹

Essa afirmação é crucial ao nosso entendimento, pelo fato de existir um universo de formação na capoeira a partir de uma vivência dos(as) Professores(as), pesquisas, treinos, participações em rodas, leituras dos temas relacionados, não dão base para uma formação. Pelo fato de seu aprendizado ser atemporal como foi dito anteriormente. O berimbau é uma das formações da capoeira. Portanto, não se aprende a tocar berimbau com tempo determinado por ser vivenciado em práticas pontuais.

Como mencionado pelo relato de Adanitan, é um instrumento sagrado, não sendo simplesmente uma peça de reposição. Adanitan sempre em sua fala, cita que existe uma forma de se referir ao Berimbau que é usada por todos os capoeiristas dessa relação entre o praticante da Capoeira e seu instrumento. "*Berimbau bom é Berimbau Vozeiro, aquele que fala, fala muito*".³⁰ Essa é a visão que melhor exemplifica a forma de definir esse instrumento, aquele que fala o certo na hora certa. Falar sempre o que é preciso ouvir e que quando se cala, me faz refletir.

O berimbau bem tocado dita o ritmo e o que fazer na roda da capoeira e nos treinos. Ele é o fio condutor dos códigos e linguagens. Um bom tocador tem o comando e faz do seu berimbau a linguagem e uma comunicação precisa. Para o Mestre Artesão, o berimbau é sagrado. Por conta disso, costuma a recomendar a não vendê-lo para pessoas que desconhecem o seu valor, ou seja, capoeiristas que desconsideram sua importância, o berimbau tem vida e simbologia. Mesmo que a

²⁹ A respeito da categoria "conceito", ver Luckesi. Cipriano Carlos (1990 "Verificação ou avaliação: o que pratica a Escola". In: IDÉIAS: A construção do projeto de ensino e a avaliação. Maria Cristina A. da Cunha... (et alii); Maria Conceição Conholato, coordenadora. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, n.º 8. 1990: (71-80).

³⁰ Adanitan Ângelo Fontes. Entrevista realizada em 18 de Agosto de 2020.

capoeira esteja no mundo acadêmico ela é uma formação a parte que requer a vida e dedicação, ser capoeirista é não estar na capoeira por causa específica.

A simbologia do berimbau é também atribuída aos saberes do mestre, bem como sua história de vida e como se concebeu seu saber e mestria enquanto capoeira. Assim como todo símbolo é carregado de sentidos e códigos, a simbologia do berimbau como código é o Mestre, pois quem detém o saber sobre o fazer do berimbau, é o Mestre, assim como explanado pelo Monge Branco. E os sentidos são a tradição que vem junto com a religiosidade, herança africana, adaptações culturais brasileiras e a musicalidade. E que os sentidos são talvez a questão mais complexa, porque o sentido é cultural, antropológico, e é passível de mudanças devido às variáveis dinâmicas da sociedade.

Para se tecer conclusões e apontamentos sobre o berimbau é necessário imergir no universo da capoeira e por isso este trabalho só foi possível, por um olhar, do qual ocupo dentro das tradições inseridas na sociedade na concepção da cultura, como capoeirista, membro da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Padre Eustáquio, pela herança das Guardas de Maçambique, Congo e Caboclo, no reisado da Folia de Reis e São Sebastião no terreiro de Umbanda de minha Bisavó Dona Joaquina Fiuza³¹, como pesquisador e acadêmico, Capoeirista Educador discípulo de Mestre Camisa. É necessário trazer reflexões como essas, a partir da oralidade de Mestres, diálogos com capoeiristas e registros de outros pesquisadores, para que seja possível abrir caminhos e desmistificar lacunas sobre a capoeira e sua simbologia na nossa contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AVERVO O GLOBO. **Lei de 1941 considera ociosidade crime e pune 'vadiagem' com prisão de 3 meses.** Rio de Janeiro/RJ. Publicado: 04/12/14 - 14h 16min - Atualizado: 30/09/16 - 22h 10min. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/lei-de-1941-considera-ociosidade-crime-pune-vadiagem-com-prisao-de-3-meses-14738298#ixzz6UgrGYKXf>. Acesso em: 12 de julho de 2020.

HALL, S.P. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte. Editora UFMG. 2003.

³¹ Matriarca Baiana, mãe de santo, benzedeira e parteira, fundadora da Guarda de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Padre Eustáquio na década de 30 sendo que o nome ainda era Vila Celeste Império.

IPHAN. **Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira.** In: Dossiê Capoeira. Brasília. Distrito Federal. 2006. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf>. Acesso em: 10 de Junho de 2020.

NETO, N. S. **Capoeira: Os fundamentos da malícia.** Rio de Janeiro. Editora Record. 1999.

NIANE, D. T. **Sundjata ou A Epopeia Mandinga.** São Paulo. Editora África S. A. 1982. 126p.

RIZZI, C. A. **Investigações sobre a construção do fitônimo CAPOEIRA: aspectos do campo léxico-semântico e geolinguística indígenas.** TradTerm – Revista USP, São Paulo, v. 19, novembro/2012, p. 214-247 Disponível em: <http://tradterm.vitis.uspnet.usp.br>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

SALOMÃO, S. **Mosaico Negro Brasileiro.** mosaiconegrobras.blogspot.com. São Paulo. Junho. 2011. Disponível em: <https://mosaiconegrobras.blogspot.com/2011/06/o-ultimo-capoeira.html>. Acesso: 8 de Agosto de 2020

SANTOS, M. **Milton Santos – 31/03/1997 – Roda Viva.** Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xPfkIR34law&t=4382s>. Acesso em 15 de Agosto de 2020. (1h26min23seg)

SILVA, R. A. **Negros Católicos ou Catolicismo Negro? Um estudo sobre a construção da identidade negra no Congado Mineiro.** Belo Horizonte. Editora Nandyala. 2010.

SOARES, C. L. TAFFAREL, C. N., VARJAL, E, & FILHO, L. C. Coletivo de Autores: **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: CORTEZ EDITORA. 1992

TRINDADE, A. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil.** In: Programa Educação Infantil e Diversidade Étnico-Racial. Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades – CEERT. São Paulo. SP. Brasil. s/d.

Capítulo 3

ENTRE O RETORNO NEOLIBERAL E A PERMANÊNCIA DO PROTAGONISMO ESTATAL NO BRASIL PÓS-PANDEMIA

Marcos Guedes Vaz Sampaio

ENTRE O RETORNO NEOLIBERAL E A PERMANÊNCIA DO PROTAGONISMO ESTATAL NO BRASIL PÓS-PANDEMIA³²

Marcos Guedes Vaz Sampaio

Doutor em História Econômica (USP), economista (UFBA) e professor associado do IHAC/UFBA. E-mail: mguedesihac@gmail.com

Resumo

O presente artigo busca analisar o debate econômico atualmente em curso no Brasil sobre o modelo a ser adotado no pós-pandemia, a partir de suas correntes majoritárias, a neoclássica conservadora e a desenvolvimentista. A primeira, traduzida, sobretudo, nos postulados da Escola de Chicago, e que recebeu a alcunha de neoliberal; a segunda, referente ao resgate do nacional-desenvolvimentismo sob vestes mais contemporâneas, do novo desenvolvimentismo. Por fim, há a observação de que é possível encontrar uma zona de convergência entre os pontos centrais defendidos por essas correntes. Para alcançar este objetivo, o texto discorre, de maneira panorâmica, pelos eventos que levaram à fragilização hodierna do modelo neoliberal e, conseqüentemente, da globalização, a partir dos tíbios resultados sociais e econômicos para a maioria das nações, reforçados pelo deslocamento do centro dinâmico da economia-mundo para a Ásia e pela emergência da Crise de 2008. Este cenário provocou o ressurgimento do nacionalismo político e econômico no decurso da última década, agudizado pela eclosão da pandemia do novo coronavírus.

Palavras-chave: Pandemia; economia; Brasil.

Abstract

This article seeks to analyze the economic debate currently underway in Brazil on the model to be adopted in the post-pandemic period, from its majority currents, the conservative neoclassical and the developmentalist. The first, translated, above all, in the postulates of the Chicago School, and which received the name of neoliberal; the second, referring to the rescue of national developmentalism in more contemporary guises, of new developmentalism. Finally, there is the observation that it is possible to find a zone of convergence between the central points defended by these currents. To achieve this objective, the text discusses, in a panoramic way, the events that led to the current weakening of the neoliberal model and, consequently, of globalization, based on the lukewarm social and economic results for most nations, reinforced by the displacement of the dynamic center of the world-economy to Asia and the emergence of the 2008 Crisis. This scenario caused the resurgence of political and economic nationalism over the last decade, exacerbated by the outbreak of the new coronavirus pandemic.

Keywords: Pandemic; economy; Brazil.

³² Este texto foi apresentado no II Congresso de Direito Internacional e Relações Internacionais, realizado entre os dias 17 e 19 de novembro de 2021 em formato virtual.

Introdução

O historiador francês Fernand Braudel (1986) aborda as permanências e rupturas da História como elementos chave de compreensão dos processos históricos. O que permanece no transcurso do tempo e o que se rompe? O que leva a longevidade de algumas estruturas sociais, políticas e econômicas e o que provoca suas desestruturações? O sistema econômico internacional vivenciou uma ruptura importante com o fim do bloco socialista de matriz soviética no ano de 1991. Desde então, a ordem internacional hegemônica se traduziu na dominação da teoria neoclássica conservadora, amparada nos fundamentos da Escola de Chicago, que recebeu a alcunha de neoliberalismo, numa releitura do termo seminal, originado da teoria keynesiana no pós-Crise de 1929.

A amplificação das relações econômicas internacionais, traduzida na intensificação dos movimentos de capitais e nos fluxos de comércio ocorreu na esteira da disseminação do modelo neoliberal. A esse fenômeno, deu-se o nome de globalização. Globalização esta que transcendeu à esfera econômica, imiscuindo-se pelas esferas política, social e cultural, num processo acentuado que Octavio Ianni (2008) chamou de desterritorialização de gente, coisas e ideias. Intelectuais chegaram a decretar a morte da geografia, no sentido de que cada vez menos, os seres humanos necessitariam dos deslocamentos físicos. Diversos estudiosos acreditavam que ocorreria uma ruptura, um ponto de inflexão histórico que redirecionara a humanidade a seguir por um novo caminho sem possibilidade de retorno à forma como os países e o sistema internacional até aquele momento se organizaram.

No meio do caminho, porém, tinha um vírus, um patógeno extremamente letal que paralisou a economia mundial, enclausurou milhões de pessoas ao redor do mundo e ceifou milhões de vidas. Este evento oriundo da natureza e, portanto, totalmente exógeno, causou uma nova ruptura na História. Um evento de tamanha gravidade obrigou a humanidade a repensar as relações sociais, o mundo do trabalho e, também, seu modelo econômico predominante. O combate ao vírus exigia ações coordenadas e planejamento central para minimizar mortes e danos à economia. O que, em essência, conflitava com o neoliberalismo e suas teses calcadas nas escolas Austríaca e de Chicago, ainda que com a balança pendendo mais para a segunda do que para a primeira. De qualquer modo, independentemente do peso maior dado à escola norte-americana, ambas são conhecidas pela crítica excessiva ao intervencionismo estatal. O papel do Estado, no entanto, na grande maioria dos casos,

era fundamental para mitigar os efeitos deletérios provocados pela emergência sanitária, como posteriormente ficou evidenciado. Os primeiros dados comparativos apresentados em 2021, reforçaram a interpretação de que no ano de 2020, momento em que a pandemia estava em sua fase mais aguda, o impacto negativo sobre o PIB foi, em geral, mais expressivo nos países que renunciaram a um maior protagonismo estatal. Dentre as nações mais ricas, os casos norte-americano, neozelandês e australiano evidenciam fortemente essa relação, pois o maior gasto governamental como percentual do PIB veio desses países e os efeitos adversos sobre o desempenho foi bastante atenuado. Dentre os países periféricos e semiperiféricos, o Brasil se destacou nos gastos enquanto percentual do PIB e, igualmente obteve resultados melhores (WORLD BANK, 2021).

O ano de 2021 experimentou um outro momento da pandemia, com sinais claros de que, à medida em que a vacinação em massa avançar a ponto de alcançar um percentual, que os especialistas estimam se encontrar em algum patamar acima dos 75% da população em todos os países, a vida em sociedade voltará à sua normalidade. O horizonte de controle da crise sanitária permite vislumbrar um futuro mais seguro para o retorno ao modo como as relações humanas se davam antes da eclosão da pandemia. O Brasil se encontra entre os países que mais avançaram na imunização de suas populações e conta com uma vantagem adicional, a baixa rejeição às vacinas, problema que norte-americanos e franceses estão enfrentando, o que pode pôr em risco o controle da pandemia nestes países. Diante desse cenário, economistas brasileiros debatem os rumos da economia nacional no pós-pandemia. De um lado, os que advogam em defesa da manutenção do protagonismo estatal, renascido pelo necessário enfrentamento da crise sanitária. Do outro, liberais e conservadores advogam em defesa do retorno ao modelo neoliberal, até então em voga no país.

Nas próximas páginas, este texto buscará analisar este debate no Brasil e confrontá-lo com os rumos que a economia mundial parece tomar no pós-pandemia. Para desenvolver esta análise, o texto foi dividido em três partes além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, o texto discorrerá, de maneira resumida e panorâmica, sobre o cenário econômico de dominação neoliberal, notadamente, a partir do Consenso de Washington até a eclosão da pandemia do *Sars Cov-2*, bem como o ressurgimento do nacionalismo econômico na última década. Na segunda parte, o texto analisará o fortalecimento do protagonismo estatal para o

enfrentamento da pandemia e os resultados menos dramáticos entre as nações que melhor controlaram a crise sanitária e que contaram com um maior auxílio do Estado, bem como o redirecionamento nacionalista econômico dos Estados Unidos e China. Por fim, na terceira e última parte, o texto se debruçará sobre o debate econômico no Brasil em relação ao direcionamento da economia nacional no pós-pandemia. De um lado, os economistas liberais e conservadores que, de sua trincheira, defendem o retorno ao modelo da austeridade expansionista e as teses neoclássicas conservadoras. Do outro lado, na outra trincheira, desenvolvimentistas e demais intervencionistas de um modo geral, que advogam pela permanência do retorno estratégico do papel estatal como forma de atenuar os impactos da pandemia e acelerar a recuperação da economia brasileira.

1 Hegemonia neoliberal e o renascimento do nacionalismo econômico no século XXI

As últimas décadas do século XX, mais precisamente após a crise do petróleo de 1979, foram marcadas pelo adensamento das ideias neoliberais. Depois de um período longo de predominância do keynesianismo, do *Welfare State* e, de uma certa dose de nacionalismo econômico, o pensamento de matriz liberal ressurgiu com força. Dessa vez, contudo, o neoliberalismo passou a ocupar o espaço, outrora pertencente ao liberalismo econômico clássico. Conforme mencionado anteriormente, o uso do termo neoliberalismo na atualidade traduz o modelo resultante da predominância das teses neoclássicas conservadoras oriundas das escolas austríaca e de Chicago, porém com prevalência da segunda sobre a primeira (HUNT, 1989). Em 1989, ocorreu em Washington D.C. uma reunião entre economistas do FMI, do Banco Mundial e do Tesouro norte-americano para propor um receituário a ser recomendado aos países latino-americanos. No ano seguinte, o economista estadunidense John Williamson cunhou a expressão Consenso de Washington para se referir a este receituário de orientação neoliberal. As ideias resultantes dessa reunião compuseram um documento que foi amplamente discutido e seus postulados disseminados pelas nações da América Latina. O neoliberalismo se amplificou dentro do sistema internacional e, na esteira desse movimento, o processo de expansão capitalista de liberalização dos mercados ao redor do globo ganhou mais intensidade e abrangência, consolidando o fenômeno que ficou conhecido pelo nome de globalização.

Este processo se disseminou fortemente pelos anos seguintes até a eclosão da Crise de 2008. Principal debacle do capitalismo nas últimas décadas, somente comparável à de 1929, sua origem se deu no mercado hipotecário *subprime* norte-americano e se propagou de maneira substancial pelo sistema econômico mundial, causando desdobramentos expressivos no modelo predominante da economia-mundo capitalista e, conseqüentemente, na globalização. Dentre os seus efeitos mais importantes estão a queda robusta do PIB em diversas nações centrais, o elevado número de falências, o aumento do desemprego e o crescimento dos movimentos contrários à globalização e ao neoliberalismo. É neste contexto que se observa o renascimento do nacionalismo, tanto como força política, quanto como força econômica. Esse duplo movimento assenta-se na reação nacionalista ao internacionalismo da globalização, mas também na reação protecionista e intervencionista ao neoliberalismo.

Este texto se debruçará, exclusivamente, sobre o nacionalismo econômico, entendido como o conjunto de políticas econômicas de um país que visam a proteger e estimular os agentes públicos e privados nacionais com o objetivo de recuperar ou alavancar a economia doméstica. Em essência, se assemelha a políticas de intervencionismo estatal, porém com uma diferença fundamental: a preocupação com a nacionalidade dos agentes econômicos. O economista Luiz Carlos Bresser-Pereira (2012), ao tratar desse tema, preferiu utilizar o termo novo-desenvolvimentismo, como uma ressignificação contemporânea do nacional-desenvolvimentismo e para diferenciá-lo do nacionalismo econômico, pois, segundo suas palavras, o primeiro é mais “bem pensado” do que o segundo:

É uma estratégia que está baseada em uma coalisão de classes voltada para o desenvolvimento, é nacionalista, atribui um papel estratégico ao Estado, e procura criar oportunidades de investimentos lucrativos para os empresários. Enquanto coalisão de classes, busca associar empresários, burocracia pública e trabalhadores, e se opõe a coalisão liberal-dependente formada por capitalistas rentistas, financistas e interesses estrangeiros ou o Ocidente. Seu nacionalismo é exclusivamente econômico: em síntese, o desenvolvimentismo é o nacionalismo econômico bem pensado. Ao atribuir um papel estratégico ao Estado, entende que ele deve realizar uma política macroeconômica e uma política industrial que estimule os empresários a investir, ao mesmo tempo em que se responsabiliza por cerca de 20% dos investimentos totais [...]

A crítica de Bresser-Pereira ao nacionalismo econômico pode ser entendida por sua natureza originária, que remonta ao sistema mercantil da Idade Moderna, momento em que as estratégias econômicas domésticas faziam parte de um projeto mais amplo de fortalecimento e consolidação dos Estados Nacionais sob o signo da disputa interestatal, não raro, beligerante. A compreensão do nacionalismo econômico da fase mercantilista, portanto, envolve a percepção dos pensadores da época de que o progresso da nação passa, necessariamente, pelo enfraquecimento do país vizinho em termos de acúmulo de metais preciosos, balança comercial, protecionismo e colonialismo. O uso contemporâneo do termo, naturalmente, foi ressignificado, perdendo seu componente beligerante e colonialista, direcionando-se mais para a adoção de políticas protecionistas, o entendimento da necessidade da intervenção estatal na economia visando à sua decolagem ou recuperação e, à perseguição ao superávit na balança comercial.

O cenário pós-Crise de 2008 vivenciou, portanto, o recrudescimento do nacionalismo econômico como desdobramento importante dos resultados sociais e econômicos insuficientes da globalização e do neoliberalismo nas últimas décadas, agravados pela debacle. Contudo, não foi somente em função disso, pois há de se inserir neste contexto, o redirecionamento dos fluxos internacionais de capitais e dos Investimentos Externos Diretos (IEDs) de forma mais intensiva para a Ásia, sobretudo para a China e algumas nações mais pujantes do leste asiático. Estes movimentos amplificaram a corrente internacional de comércio dessa região, resultando numa substancial melhoria da sua renda *per capita*, em detrimento das nações dos demais continentes, merecendo destaque nesta análise, os Estados Unidos e alguns países europeus mais relevantes para a compreensão do sistema econômico internacional.

Somente para se ter uma ideia da dimensão desta reconfiguração nas relações comerciais mundiais, segundo o *World Trade Statistical Review* (WTO, 2019), entre os anos de 1948 e 2018, a participação da Ásia nas exportações mundiais de mercadorias cresceu de 14,0% para 33,6%. Neste mesmo período, as Américas do Norte, Central e do Sul, a Europa e o continente africano, em conjunto, reduziram sua participação de 81,8% para 57,1%. Estes continentes, somados, tiveram uma queda aproximada de 30% na participação total das exportações mundiais, enquanto a Ásia cresceu, aproximadamente, 140% no mesmo período. Uma mudança de tal grandeza nas relações comerciais internacionais, naturalmente, produziu impactos sociais e econômicos. Dentre os principais, ganha especial atenção o recrudescimento da

concentração de renda, sobretudo em países com elevado padrão de desenvolvimento humano, como no caso dos Estados Unidos e demais nações europeias. Este quadro contribuiu, inegavelmente, para o crescimento significativo das insatisfações sociais com o neoliberalismo e a globalização.

Lucas Chancel (2019), economista e co-diretor do *World Inequality Lab* da Escola de Economia de Paris, afirmou em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, publicada no dia 22 de Julho de 2019, que a globalização possui três lados: o primeiro, deriva do enorme crescimento asiático, com evidente melhora nos padrões de vida de suas populações; o segundo, retrata o baixo crescimento da renda dos trabalhadores norte-americanos e de alguns dos principais países europeus; por fim, o terceiro lado, como consequência do segundo, mas estendido aos países periféricos do sistema internacional, revela a brutal concentração de renda da elite econômica global. Em um artigo recente, o mesmo autor, em parceria com o economista Thomas Piketty (CHANCEL, PIKETTY, 2021) apresentaram números importantes que corroboram sua afirmação e ajudam a analisar este cenário econômico que o mundo enfrenta nos tempos hodiernos. A tabela abaixo procura apresentar alguns destes dados em resumo. Em seguida, tece-se comentários sobre os números mostrados:

Tabela 1. Renda global e desigualdade social por região (1950-2020)

| Regiões | Renda global (%) | | | Participação 1% mais rico na renda | | | Participação 50% mais pobres na renda | | |
|---------------------------------|------------------|------------|------------|------------------------------------|-----------|-----------|---------------------------------------|----------|----------|
| | 1950 | 1980 | 2020 | 1950 | 1980 | 2020 | 1950 | 1980 | 2020 |
| Leste Asiático | 8 | 12 | 26 | 7 | 20 | 16 | 20 | 12 | 13 |
| Europa | 32 | 29 | 17 | 12 | 8 | 12 | 20 | 20 | 19 |
| América Latina | 7 | 10 | 8 | 28 | 23 | 26 | 10 | 9 | 10 |
| Oriente Médio e Norte da África | 5 | 9 | 8 | 22 | 32 | 23 | 12 | 7 | 10 |
| América do Norte | 27 | 20 | 17 | 16 | 10 | 19 | 17 | 19 | 13 |
| Rússia e Ásia Central | 10 | 9 | 4 | 6 | 5 | 20 | 23 | 21 | 14 |
| Sul e Sudeste da Ásia | 7 | 6 | 15 | 15 | 18 | 20 | 17 | 15 | 12 |
| África subsaariana | 4 | 3 | 3 | 19 | 20 | 22 | 10 | 7 | 9 |
| Mundo | 100 | 100 | 100 | 19 | 18 | 21 | 7 | 5 | 7 |

Fonte: CHANCEL, PIKETTY, 2021, pp. 34-38.

O ambicioso trabalho dos economistas abrange o intervalo de dois séculos, entre os anos de 1820 e 2020. Para o presente estudo, contudo, não há a necessidade de expandir em demasia os dados, por isso optou-se por um recorte menos abrangente e mais contemporâneo, sintonizado com a análise proposta e, ao mesmo

tempo, menos sujeito a uma ampla gama de outras variáveis que extrapolam os objetivos deste texto. Desse modo, a Tabela 1 colabora bastante com a linha de argumentação que busca compreender a fragilização do modelo neoliberal e da globalização, ao tempo em que se observa o recrudescimento do nacionalismo econômico e do intervencionismo estatal de uma forma geral. Na primeira linha, é fácil verificar o crescimento consistente do percentual da renda global abocanhado pelo Leste Asiático, enquanto a Europa, na segunda linha, e a América do Norte, na quinta linha, perdem espaço no transcurso das décadas. Interessante observar que a outra região a crescer de forma consistente foi o sul e o sudeste da Ásia, corroborando, assim, a leitura já feita por diversos pesquisadores, do deslocamento do centro dinâmico do sistema internacional para a Ásia em detrimento das demais regiões do mundo. A América Latina, por sua vez, chegou a vislumbrar uma tímida ascendência em sua participação no conjunto da renda global entre os anos de 1950 e 1980, período de predominância do nacional-desenvolvimentismo. Contudo, o declínio com retorno a patamares semelhantes aos anos 1950 se verifica, justamente no intervalo temporal de transição e consolidação do neoliberalismo na região.

O recrudescimento da concentração de renda em torno do 1% mais rico da população, também se deu de forma mais evidente no leste, sul e sudeste asiático, crescendo-se apenas a Rússia e a Ásia Central. Ainda analisando estas regiões, complementa-se com a verificação de que os 50% mais pobres perderam participação no conjunto da renda global, piorando as desigualdades sociais. As demais regiões se mantiveram razoavelmente estáveis, embora isso não signifique afirmar que o quadro é positivo nessas regiões, afinal, a despeito de uma estabilidade média em termos de concentração de renda, ela é ainda brutal, o que reforça a interpretação de profunda insatisfação social com os resultados da globalização e do neoliberalismo. Este quadro de insatisfação é agravado pelo fato dessas regiões terem perdido participação no conjunto da renda global, reduzindo, portanto, a fatia da renda nas mãos dos mais pobres.

Diante desse cenário, ao se debruçar sobre o caso da economia norte-americana, por exemplo, percebe-se com mais clareza a guinada nacionalista extremista após a eleição de Donald Trump em 2016. Os Estados Unidos já experimentavam um intenso processo de desindustrialização nas últimas décadas, sobretudo na região do meio oeste, em razão do deslocamento de uma parte importante de suas indústrias para o continente asiático. As falências que vieram na

esteira da reconfiguração dos fluxos de capitais e dos IEDs na direção da Ásia e, em particular, da China, resultaram em aumento do desemprego, precarização do trabalho e queda no salário médio mensal. Os desdobramentos desse quadro são facilmente compreendidos: aumento da pauperização, intensificação das migrações internas para áreas com mais oportunidades de trabalho e, por fim, o recrudescimento da insatisfação com a globalização e o neoliberalismo, que desaguou na eleição de Donald Trump em 2016. Trump se posicionou como um crítico da globalização e da guinada neoliberal e realizou um governo com forte viés nacionalista econômico combinado com posturas xenófobas, reacionarismo e até com posturas negacionistas em relação às recomendações científicas, quando o mundo enfrentou a pandemia do novo coronavírus em sua fase mais aguda.

Outros países centrais também adotaram políticas de nacionalismo econômico no decorrer dos últimos anos, ainda antes da eclosão da pandemia, embora sem se aproximarem do reacionarismo e xenofobia do governo norte-americano. Pode-se citar, por exemplo, os casos do Japão, da Inglaterra, da Alemanha e da França. O governo japonês adotou medidas que limitam a participação do capital estrangeiro em seus setores intensivos em tecnologia a apenas 10%, reduzindo bastante, com isso, o risco de ocorrer uma transferência de tecnologia desenvolvida no Japão para outros países. A Inglaterra, por sua vez, ampliou as parcerias público-privadas visando a acelerar o desenvolvimento industrial e melhorar sua infraestrutura, principalmente após o BREXIT. Por fim, os governos alemão e francês reuniram esforços para apoiarem os segmentos industrial e tecnológico da União Europeia por meio de ações estatais com o intuito de ampliarem os investimentos em ciência e tecnologia e protegerem suas tecnologias mais estratégicas da concorrência externa em geral, porém com evidente preocupação adicional em relação à China.

Em vista do exposto, conclui-se que o renascimento do nacionalismo econômico no século XXI possui relação direta com a concentração de renda, o aumento das desigualdade sociais, a expansão da economia chinesa, o deslocamento do centro dinâmico do sistema internacional para a Ásia e a leitura predominante de que o neoliberalismo e a globalização são os responsáveis por esse agravamento do quadro econômico e social, principalmente na Europa e no continente americano, com destaque para os Estados Unidos e nações centrais do território europeu em face de já terem alcançado padrões elevados de desenvolvimento humano. O nacionalismo econômico, desse modo, assume um caráter reativo, a promessa de regresso a um

mundo onde a Europa e os Estados Unidos eram os centros dinâmicos do sistema internacional e a realidade social e econômica era melhor nestes lugares. Este foi o mundo do *Welfare State*, da hegemonia das ideias keynesianas, da bipolaridade da Guerra Fria e de nacionalismos mais fortes e de um movimento global mais tímido e restrito.

2 A pandemia do novo coronavírus e o fortalecimento do intervencionismo estatal

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia do novo coronavírus que, além dos efeitos catastróficos provocados por sua elevada letalidade, provocou impactos expressivos sobre o conjunto da economia mundial. A ordem econômica até então vigente, assentada no neoliberalismo e na globalização, foi abruptamente revista em função das urgências oriundas da disseminação do patógeno em escala global. Fronteiras foram fechadas, o transporte aéreo de passageiros praticamente paralisado por completo, populações inteiras foram confinadas em suas residências, os deslocamentos humanos diários foram profundamente restringidos e a economia foi substancialmente afetada. Medidas drásticas, mas necessárias para conter a expansão acelerada do vírus e poupar o máximo de vidas possível.

Diante de realidade tão excepcional, os países foram obrigados a repensarem suas estratégias econômicas. As bandeiras ostensivamente hasteadas em prol da redução do papel do Estado tiveram que ser recolhidas, talvez temporariamente, talvez não. Os próximos anos trarão a resposta. O que se revelou evidente foi que o intervencionismo estatal ressurgiu com força por meio de pacotes robustos de auxílio a indivíduos e empresas, criação de linhas de crédito especiais, emissões de títulos públicos, parcelamento de dívidas, dentre outros mecanismos de ação. A intervenção estatal passou a ser adotada, em maior ou menor grau, pela maioria das nações.

Na Tabela 2, localizada abaixo, foram compilados dados referentes ao percentual dos gastos do governo como proporção do PIB, unicamente relativos a auxílios aos diversos setores e agentes econômicos em geral. Alguns países foram selecionados no universo das economias centrais e emergentes dentro do sistema internacional, evidenciando que, na maioria dos casos, o aumento dos gastos públicos para o enfrentamento à pandemia serviu para amenizar os estragos provocados pela crise sanitária, resultando em desempenhos menos dramáticos do PIB no ano de 2020. O grupo de nações centrais foi separado do grupo de países emergentes,

porque há uma convergência substancial entre os estudiosos do desenvolvimento econômico, de que as nações mais ricas dependem menos da expansão fiscal para aquecer suas economias ou mitigar danos causados a elas, devido à maior robustez do setor privado em realizar inversões e estimular o crescimento da demanda agregada, enquanto nações periféricas ou semiperiféricas possuem uma dependência maior do suporte estatal.

Tabela 2. Gastos do governo com a pandemia e desempenho do PIB em 2020

| Países centrais | Gastos do governo (% PIB) | PIB 2020 (%) |
|--------------------------|----------------------------------|---------------------|
| Estados Unidos | 22,2 | -3,5 |
| Nova Zelândia | 17,7 | -3,0 |
| Austrália | 17,4 | -2,8 |
| Japão | 14,6 | -4,8 |
| Canadá | 13,1 | -5,4 |
| Alemanha | 11,8 | -5,0 |
| Áustria | 11,0 | -6,6 |
| Irlanda | 9,1 | +3,4 |
| Reino Unido | 8,7 | -9,9 |
| França | 8,2 | -8,1 |
| Espanha | 6,3 | -11,0 |
| Portugal | 4,7 | -7,6 |
| Países emergentes | Gastos do governo (% PIB) | PIB 2020 (%) |
| Chile | 13,5 | -5,8 |
| Brasil | 7,8 | -4,1 |
| Peru | 6,5 | -11,2 |
| Bolívia | 4,2 | -7,8 |
| Argentina | 3,8 | -10,0 |
| Colômbia | 3,3 | -6,9 |
| Paraguai | 2,7 | -1,0 |
| Uruguai | 1,9 | -5,9 |
| Panamá | 1,7 | -18,0 |
| Equador | 0,4 | -7,8 |
| México | 0,2 | -8,2 |

Fonte: Tabela organizada a partir dos dados coletados em IMF, 2021 e THE WORLD BANK, 2021.

Ao observar a tabela, é fácil perceber que no grupo dos países centrais os melhores desempenhos do PIB no ano de 2020 coincidem com maiores gastos governamentais no socorro às economias. Como este é apenas um recorte do universo de nações que compõem o planeta, um levantamento mais amplo poderá encontrar economias que, com gastos governamentais reduzidos enquanto proporção do PIB, obtiveram desempenhos razoáveis no decurso do período mais grave da crise sanitária, embora constatações dessa natureza escapem a regra observada para a maioria das nações. Nunca é demais lembrar que cada país possui suas idiossincrasias e enfrentou os impactos da pandemia com graus variados de intensidade por razões diversas, desde a composição setorial de sua economia, o

controle da disseminação do patógeno dentro de sua fronteira, sua inserção na economia mundial, etc. Logo, é de se supor, por exemplo, que países que controlaram melhor a disseminação do vírus, sofreram menos com seus efeitos e, conseqüentemente, podem ter demandado menos esforço fiscal do Estado ou que países que já possuíam uma rede de proteção social mais sólida, oriunda do *Welfare State*, tenham, igualmente, demandado menos intervenção estatal por esta já existir de maneira consolidada, desde antes do início da pandemia.

O conjunto de fatores que influenciam no resultado econômico de um país é por demais amplo, o que necessitaria uma pesquisa de fôlego mais robusto do que o objetivo proposto neste estudo para verificar em detalhes as possíveis influências de cada particularidade doméstica no desempenho final de cada nação no exercício de 2020. O ponto principal aqui apresentado é de que a compilação de informações referentes à expansão fiscal para o enfrentamento da pandemia, unicamente no que se refere ao conjunto de medidas adotadas para auxiliar as economias nacionais, num rol que envolve vários dentre os principais países do planeta, permite afirmar que o maior percentual de gastos do governo contribuiu, na maioria dos casos, para uma redução nos danos causados aos agentes econômicos e aos diversos setores de suas estruturas produtiva e de comércio e serviços, em termos de resultado do PIB no ano de 2020.

Os casos dos Estados Unidos e Espanha se tornam os mais evidentes, pois, de um lado, tem-se um pacote substancial de ajuda que alcançou 22,2% do PIB e, do outro, um auxílio tímido, de 6,3%. No primeiro, a queda do PIB ficou em 3,5%, enquanto no segundo caso, a economia despencou 11,0%! A economia norte-americana é mais diversificada do que a espanhola, portanto, a queda bem mais expressiva do PIB hispânico encontra amparo, também, na estagnação quase completa do turismo, um dos principais segmentos afetados pela pandemia e o principal da sua economia. Esta observação somente reforça que a Espanha necessitava de um aporte mais robusto do Estado do que o que teve, ajudando a explicar seu declínio profundo. O exemplo irlandês, igualmente merece atenção, pois teve um desempenho positivo do PIB, de crescimento de 3,4%, segundo o Banco Mundial, e com um pacote de auxílio governamental maior do que a maioria das nações, mas abaixo de outras economias que tiveram resultados inferiores ao seu. Particularidades internas certamente auxiliam na explicação, como uma economia mais robusta e dinâmica, pois trata-se do “Tigre Celta”, com um importante

desempenho econômico nas últimas décadas. Ademais, sua economia fortemente centrada no setor farmacêutico e de *softwares*, segmentos que expandiram durante a pandemia, certamente contribuiu para o desempenho positivo que, combinados com o aumento dos gastos governamentais, aqueceram a demanda agregada, tanto pelo lado dos investimentos privados, quanto pelo lado do Estado e do comércio internacional, o que se refletiu nos números.

Porém, é quando o olhar se volta para a parte debaixo da tabela, onde estão relacionadas as nações emergentes latino-americanas, que o quadro se torna mais claro no sentido de estabelecer uma relação entre maior intervencionismo estatal e menores danos ao conjunto da economia nacional, pois há um evidente percentual menor de expansão fiscal neste grupo. Enquanto na parte superior da tabela, a média de gastos do governo com socorro à economia no ano de 2020 foi de 12,1% do PIB, na parte inferior, a média despensa para 4,2%. A explicação mais razoável parece se encontrar na situação financeira e econômica dessas nações, notadamente mais pobres, com orçamentos mais limitados e sob risco maior de perda de confiança dos investidores por desequilíbrios fiscais mais profundos. A queda substancial da média de expansão dos gastos públicos se refletiu no desempenho médio do PIB analisado para o conjunto de nações elencados, uma vez que, no grupo de nações desenvolvidas, o declínio médio do PIB foi de 5,4%, porém, quando se observa a redução para o grupo de nações emergentes latino-americanas, este número chega a 7,9%, explicitando a importância do intervencionismo estatal para mitigar os efeitos da crise sanitária.

A princípio, comparando países isoladamente, parece existir uma contradição nesta análise, dado que é interessante notar que o Chile, país que mais expandiu os gastos governamentais neste grupo, teve um desempenho inferior ao do Brasil, por exemplo, que foi o segundo colocado em termos fiscais. O que explica, possivelmente, esta diferença é a maior dependência chilena do mercado internacional, que sofreu uma retração importante durante a pandemia, e sua economia menos diversificada do que a brasileira. Outro caso poderia ser o do Paraguai, que teve o melhor desempenho no grupo dos emergentes latino-americanos, mas que não ampliou os gastos governamentais de maneira expressiva, o que poderia fragilizar a hipótese de vinculação entre expansão fiscal e resultado econômico. Cumpre afirmar, entretanto, que não se pode tomar a exceção como regra, afinal, como já mencionado anteriormente, cada país possui suas peculiaridades que afetam o desempenho final

da economia. Analisar casos isolados aumenta o risco de erro, dado que o Panamá, por exemplo, expandiu os gastos governamentais em meros 1,7% e experimentou uma debacle de 18% do PIB, contradizendo o exitoso caso paraguaio. Daí a importância da análise em conjunto, que reforça a hipótese de relação direta entre aumento do intervencionismo estatal e mitigação dos efeitos deletérios da pandemia sobre a economia nacional em média e na maioria das nações.

Este momento de maior protagonismo do Estado, verificado na maioria dos países, pode se restringir à duração da crise sanitária ou pode permanecer por um tempo mais longo. Ainda não é possível afirmar com uma margem boa de segurança o que ocorrerá nos próximos anos. Uma observação do cenário internacional revela movimentos importantes na direção da manutenção do protagonismo estatal, como nos casos norte-americano e chinês, porém, outras economias centrais, como a França e a Inglaterra, parecem se movimentar na direção do recuo neste intervencionismo. Cumpre lembrar que, em diferentes países, a sociedade já sinalizava em favor de um maior protagonismo estatal antes mesmo do surgimento da crise sanitária. Como se viu, esta tendência tem relação direta com os resultados socioeconômicos ruins do neoliberalismo e da globalização e, é neste contexto que o intervencionismo estatal e o nacionalismo econômico ganharam força.

Por certo que o possível aumento da presença do Estado na economia mundial no pós-pandemia não tem, necessariamente, relação com o recrudescimento do nacionalismo econômico. Embora o nacionalismo econômico necessite de uma maior participação estatal para alcançar seus objetivos, o intervencionismo estatal *per se*, não estabelece uma vinculação direta com políticas nacionalistas na economia. Pode-se, portanto, afirmar que há um duplo movimento que envolve o crescimento do protagonismo estatal, sendo um, meramente restrito ao expansionismo fiscal como socorro emergencial às economias combalidas pela pandemia, e o outro que renasceu antes deste momento pandêmico e que foi exacerbado por ele, encontrando na ampliação do intervencionismo estatal, um reforço no redirecionamento da economia nacional.

O caso norte-americano é o mais emblemático, afinal sua guinada nacionalista econômica já estava em curso durante a gestão de Donald Trump (2017-2020) e parece permanecer forte após a eleição de Joe Biden que, desde a campanha já sinalizava com um programa fortemente amparado no nacionalismo econômico. O próprio nome do seu programa econômico é bastante significativo: *Made in all of*

America. No rol de políticas previstas para os próximos quatro anos encontram-se programas como o *Buy American* e o *Stand up for America* que visam a, respectivamente, aumentar o consumo de produtos e serviços norte-americanos e proteger empregos e empresas nacionais nas relações comerciais internacionais. O *Supply America* por sua vez, tem por objetivo principal reduzir a dependência em relação à China, incrementando as cadeias de valor domésticas (BIDEN, 2020). Nunca é demais recordar que o slogan da campanha de Donald Trump era *Make America great again*. O evidente apelo nacionalista dos dois candidatos no transcurso da campanha presidencial em plena pandemia revelava que o eleitorado norte-americano desejava um retorno a propostas mais nacionalistas e, portanto, menos sintonizadas com o neoliberalismo e a globalização, reforçando, na esteira desse nacionalismo econômico, o aumento da intervenção estatal.

Recentemente, o governo de Joe Biden submeteu à aprovação do Congresso norte-americano um programa econômico bastante robusto, que parte de um valor inicial de US\$ 1,9 trilhão, mas que pode atingir até o final da década, a expressiva cifra de US\$ 6,2 trilhões (KUPFER, 2021). O financiamento deste programa será via aumento da arrecadação tributária, tanto pela elevação dos impostos para empresas e cidadãos mais ricos, quanto pela expectativa de crescimento mais substancial da economia norte-americana nos próximos anos. O expansionismo fiscal dos Estados Unidos é o mais significativo dentre todas as nações neste momento de pensar estratégias para recuperação das economias nacionais no pós-pandemia.

O caso chinês, segunda maior potência do mundo, também se torna interessante por sua posição dentro do cenário mundial. A despeito da China não poder ser considerada uma economia de livre mercado, sua guinada nacionalista e mais intervencionista, explicitada no seu Plano Quinquenal (2021-2025) se configura como um momento de ruptura com seu movimento mais internacionalista e de abertura econômica, iniciado há algumas décadas. A economia chinesa, neste cenário pós-pandemia, pretende se voltar para o fortalecimento do seu mercado interno, centrando seus esforços na busca pela autossuficiência tecnológica e pelo incremento da renda média de sua população, visando à redução de sua dependência tecnológica e à alavancagem do consumo privado nacional (FOLHA DE SÃO PAULO, 27/10/2020).

Algumas nações centrais dentro do sistema internacional parecem indicar apenas um prolongamento temporário de um maior intervencionismo estatal,

desvinculando-se, portanto, dos casos chinês e norte-americano. O governo francês, por exemplo, anunciou uma retirada lenta e gradual do programa de ajuda econômica estatal, prevendo finalizar esta retirada quando sua economia alcançar os indicadores econômicos que possuía antes da pandemia. O mesmo movimento foi sinalizado pela Grã-Bretanha e Alemanha. A permanência de um modelo econômico mais intervencionista, provavelmente, não terá vida longa na maioria das nações, sobretudo por questões fiscais e risco elevado de endividamento em níveis preocupantes. De qualquer modo, isto não significa afirmar que o Estado não terá um protagonismo maior no decurso dos próximos anos, do que o que vinha sendo observado nas últimas décadas. Ainda que em patamares inferiores ao que experimentou durante a emergência sanitária, espera-se um intervencionismo estatal mais relevante do que nas décadas de hegemonia neoliberal.

Talvez o fato que melhor reforça esta leitura tenha sido o acordo do G20 em estabelecer um imposto com uma alíquota mínima de 15% que recai sobre as empresas multinacionais, a partir de 2023. De acordo com os estudos realizados, a estimativa é arrecadar cerca de US\$ 150 bilhões anuais. Este montante será direcionado para apoiar a saúde pública em função da pandemia, bem como contribuir para a recuperação econômica no pós-pandemia (FOLHA DE SÃO PAULO, 13/10/2021). Não é possível prever se medidas dessa natureza serão temporárias ou se tornarão permanentes. O desempenho econômico e o humor da sociedade nos próximos anos servirão de referencial para análise do que está por vir. Como a insatisfação social com o neoliberalismo e a globalização já eram crescentes no mundo anterior à pandemia, não há razão para acreditar que isto mudará no pós-pandemia, justamente quando os resultados socioeconômicos estarão piores. Por isto, conclui-se que, ao menos por alguns anos, o Estado terá um papel de maior protagonismo no mundo, ainda que mais limitado do que durante a crise sanitária.

3 Neoliberalismo *versus* intervencionismo estatal no Brasil pós-pandemia

As expectativas são positivas quanto a um retorno à normalidade no Brasil em algum momento do ano de 2022. Esse otimismo se respalda no avanço da imunização no país que, segundo o *Our World in Data*, já o faz ocupar a 12ª colocação no mundo entre os países com maior percentual de sua população imunizada total ou parcialmente (OUR WORLD IN DATA, 17/01/2022). Esta percepção é reforçada pelo fato de que no Brasil, a população revela uma maior disposição para aderir à

campanha de vacinação do que em outros países. Recentemente, a revista Exame divulgou um estudo sobre a percepção da população a respeito da importância da vacinação realizado em oito países pelas empresas britânicas GlaxoSmithKline (GSK), do ramo farmacêutico, e a Kantar, que atua com pesquisa de mercado. No rol de países estavam o Brasil, os Estados Unidos, o Canadá, a Itália, a Espanha, o Japão, a Alemanha e o Reino Unido. Os brasileiros lideraram o ranking com 83% de reconhecimento de sua população sobre a importância da vacinação. No Canadá, por exemplo, este número cai para 67%, na Itália, 65% e, no Japão, 64% (EXAME, 22/09/2021).

Em pesquisa recente realizada pelo Datafolha, 94% dos brasileiros entrevistados declararam que pretendem se imunizar contra o *Sars-Cov2*, a despeito da postura não colaborativa do presidente da República (FOLHA DE SÃO PAULO, 13/07/2021). Em situação diversa, nos Estados Unidos, apesar de possuírem doses de vacinas em quantidade suficiente para imunizar toda a sua população, a adesão à campanha de vacinação patina, sobretudo entre o eleitorado de Donald Trump. Enquanto no Estado de Vermont, do senador democrata Bernie Sanders, o percentual da população imunizada alcançou 87%, nos estados de maioria trumpista, a exemplo do Mississippi, Wyoming e Louisiana, estes números são, respectivamente, 51%, 52% e 55%. Não à toa, nestas regiões os hospitais estão lotados e as UTIs operando em suas capacidades máximas, repetindo cenas comuns da pandemia num momento anterior ao desenvolvimento dos imunizantes (EL PAÍS, 08/08/2021). O que parecia um absurdo há alguns meses pode vir a ocorrer num futuro bem próximo, o Brasil se livrar da pandemia antes dos Estados Unidos, apesar deste ter adquirido as vacinas e ter iniciado sua campanha de vacinação muito antes do ocorrido em terras brasileiras.

O quadro mais otimista em relação ao fim da pandemia no Brasil permite aos economistas trabalharem com mais clareza quanto à realização de análises prospectivas sobre o cenário econômico vindouro no horizonte nacional. Se, por um lado, os números apontam para um futuro promissor num curto intervalo de tempo em relação ao controle da COVID-19 no país, por outro, os indicadores macroeconômicos domésticos estão ruins e com baixas perspectivas de melhoria no curto prazo. O índice de preços ao consumidor no Brasil no ano de 2021, segundo o IBGE, foi de 10,06%, já o crescimento da economia brasileira foi de 3,9% (IBGE, 17/01/2022) e sua projeção, segundo o Boletim Focus do Bacen é de 0,28% em 2022 (BCB,

07/01/2022). Ambas abaixo da média mundial que é, respectivamente, de 5,7% e 4,5% (FOLHA DE SÃO PAULO, 21/09/2021). Recentemente, em sua última reunião do ano de 2021, o Copom (Comitê de Política Monetária) do Banco Central elevou a taxa básica de juros para 9,25% (BCB, 08/12/2021). Com os juros referenciais mais altos, espera-se a redução da inflação no ano de 2022 pela contração monetária que esta política provoca. O movimento contracionista, por outro lado, também arrefece a dinâmica da atividade econômica, inibindo o crescimento do PIB nacional, com impactos no nível de emprego e renda das famílias.

É diante deste cenário que os economistas se debruçam sobre os rumos da política econômica brasileira para os próximos anos, a partir da superação da pandemia. Assim como está ocorrendo em outros países, por aqui o debate também gira em torno da manutenção de um maior protagonismo estatal ou uma guinada de retorno a uma agenda mais liberal e menos intervencionista. Conforme tratado no tópico anterior, os Estados Unidos optaram por um caminho de substancial expansionismo fiscal e nacionalismo econômico, opção também feita pelo governo chinês. França, Alemanha e Grã-Bretanha, a princípio, não parecem aderir a este caminho, embora defendam a necessidade de se manter, por um tempo mais prolongado, uma política de estímulo estatal à recuperação da economia nacional. O incremento tributário aprovado pelo G20 revela a disposição dos países em acelerarem a recuperação financeira de suas economias, bem como de ampliarem as fontes de financiamento, ao menos para os próximos anos. O acordo teve a adesão de 136 países, incluindo o Brasil e, embora com uma taxa inferior ao que muitos economistas advogavam, de 25%, o imposto deve ajudar na retomada das economias nacionais nos curto e médio prazos (FOLHA DE SÃO PAULO, 13/10/2021).

Nos Estados Unidos, onde a opção fortemente fiscalista se tornou a agenda econômica prioritária do governo de Joe Biden, o debate se acirrou entre defensores de um choque expressivo dos gastos públicos e os que se opõem a esta medida. Segundo Kupfer (2021), a discussão colocou em lados opostos dois ilustres economistas keynesianos, o ex-secretário do Tesouro norte-americano, Larry Summers, e o Prêmio Nobel de Economia, Paul Krugman. Nas palavras dele:

Summers teme efeitos inflacionários de um superaquecimento da economia, enquanto Krugman entende que, mesmo com estímulos fortes como os previstos nos programas de Biden, a economia ainda está longe do pleno emprego e, portanto, de pressões inflacionárias duradouras. No meio da polêmica, a secretária do Tesouro do novo

governo e ex-presidente do Banco Central, Janet Yellen, acredita que, se houver risco de aceleração da inflação, o Fed (Federal Reserve, banco central americano) teria instrumentos para contê-la.

Este debate também está acontecendo no Brasil, posicionando de um lado, os economistas desenvolvimentistas e intervencionistas em geral e, do outro, os economistas liberais e conservadores. Se, na opinião do primeiro grupo, uma política de manutenção dos estímulos fiscais contribuirá sobremaneira para uma recuperação mais rápida da economia, com reflexos positivos sobre o nível de emprego e renda das famílias, profundamente abalados pela crise sanitária, no segundo grupo, esta opção é vista como uma temeridade, dado que entendem ser necessária a adoção imediata de uma política de austeridade fiscal com o objetivo primaz de reduzir o enorme crescimento da dívida pública em função da pandemia. Para estes estudiosos, os efeitos de uma política fiscal demasiadamente expansionista no Brasil no pós-pandemia, provocaria o resultado inverso ao desejado, pois prejudicaria a retomada dos investimentos privados, impactando diretamente na geração de empregos, obstaculizando o recrudescimento da economia e o nível de renda. Os economistas Laura Carvalho e Pedro Rossi, de perfil desenvolvimentista e intervencionista, criticam esta leitura dos liberais e conservadores e argumentam que:

[...] o aumento da dívida pública resultante da atuação do Estado na pandemia é pretexto para a intensificação do discurso da austeridade a partir de uma ideia que dialoga com o senso comum: teremos que pagar a conta da pandemia. [...] Mais uma vez, o apelo ao senso comum é uma falsificação da realidade: a dívida pública não precisa ser reduzida imediatamente de forma que não existe uma conta da pandemia a ser paga como ocorre com as dívidas de pessoas físicas. Papéis serão pagos, outros serão emitidos. (CARVALHO & ROSSI, 2020, p. 41)

Acrescentam a este argumento a ideia de que o retorno à tese da austeridade fiscal expansionista se revelou ineficaz para o ajuste das contas públicas em outros momentos e, ao mesmo tempo, tende a agravar o quadro já dramático de desemprego e de piora dos indicadores sociais. Advogam em defesa da política expansionista de gastos governamentais, sobretudo após uma crise sanitária de proporções desastrosas gigantescas. Para eles, o aumento dos gastos públicos se reverte em renda para o setor privado, via aquisição de títulos públicos e estímulos à demanda agregada, além de garantir um crescimento seguro do volume de empregos, posto que o segmento privado não pode garantir a recomposição do mercado de trabalho (CARVALHO, ROSSI, 2020, p. 42).

Dentre as vozes discordantes da interpretação de Laura Carvalho e Pedro Rossi, encontra-se a do ex-Ministro da Fazenda no governo de Michel Temer (2016-2018), ex-presidente do Banco Central no governo Lula (2003-2010) e atual secretário da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo, Henrique Meirelles. Seu posicionamento converge com a leitura predominante entre os economistas liberais e conservadores em defesa da política de austeridade expansionista. No apagar das luzes do ano de 2020, Meirelles escreveu um artigo para a Folha de São Paulo, no qual deixa clara a sua opinião a respeito de um necessário recuo no expansionismo fiscal experimentado durante a emergência pandêmica (FOLHA DE SÃO PAULO, 29/12/2020):

A década que agora termina teve dois momentos distintos. Na primeira metade, o Brasil negligenciou o controle fiscal e, com isso, perdeu o grau de investimento e a consequente confiança dos mercados. A expansão sem controle do gasto público entre 2011 e 2015 arruinou as contas públicas. [...] O segundo momento foi de reconstrução. Com uma equipe de profissionais reconhecidos, de alto nível, assumi o Ministério da Fazenda com o compromisso de restituir a ordem econômica. [...] Nossa principal medida foi a aprovação da emenda constitucional que instituiu o teto de gastos no final de 2016. O teto encerrou um ciclo de 25 anos de expansão insustentável do gasto público acima do aumento da receita. [...] Se há uma lição a tirar desta década é que todos os brasileiros perdem quando o governo federal abandona a responsabilidade fiscal. Uma gestão fiscalmente responsável atrai investimentos que geram crescimento, emprego e renda; o caminho do gasto sem controle, defendido por muitos, termina em recessão, desemprego e aumento da pobreza. [...] Em 2020, como todos os países, o governo federal gastou mais e gerou um enorme déficit para salvar vidas e empregos. Mas, em 2021, o desafio será diferente. Não é possível manter a despesa no mesmo nível. Uma dívida pública acima de 90% do PIB não é suportável por um país emergente como o Brasil.

O excerto do texto de Meirelles evidencia sua ressalva de que *“uma dívida pública acima de 90% do PIB não é suportável por um país emergente como o Brasil”*. Este destaque é importante por que deixa claro que o ex-ministro admite a possibilidade de que algumas nações possam conviver com uma dívida pública acima de 90% do PIB, desde que não seja um emergente. Embora seu texto não avance nesta compreensão, ele parece convergir com a ideia de que o histórico de estabilidade econômica de uma nação favorece a reconstrução de um nível de confiança satisfatório por parte dos agentes econômicos privados. Normalmente, este padrão mais estável da economia nacional é encontrado nos países centrais.

Posicionando-se essa premissa como central para a argumentação, facilmente se conclui que países ricos possuem maior margem de manobra para flexibilizarem sua política fiscal, em detrimento das nações que mais dependeriam dela, as que se enquadram como periféricas ou semiperiféricas.

Desse modo, pode-se avançar no argumento reconhecendo que a análise de Laura Carvalho e Pedro Rossi não seria completamente equivocada, mas apenas parcialmente, dado que o prolongamento de uma certa expansão fiscal é admissível no pós-pandemia, desde que a nação possua um elevado grau de confiança entre os investidores privados, o que geralmente ocorre entre os países atualmente desenvolvidos. Economias como a brasileira, emergentes ou semiperiféricas, não possuem um histórico de estabilidade macroeconômica e, neste caso em particular, os indicadores macroeconômicos não estão positivos no momento e só indicam alguma convergência satisfatória no horizonte relevante de um a dois anos. Essa combinação de fatores complica a perspectiva de retomada consistente das inversões privadas no curto e médio prazo, obstaculizando uma recuperação mais sólida do dinamismo econômico nacional. Na esteira desse argumento, economistas liberais e conservadores tendem a se manter refratários à manutenção de um expansionismo fiscal para países que apresentam um quadro econômico como o brasileiro.

Outro estudioso que converge com esta linha de pensamento, o economista e presidente do Insper, Marcos Lisboa, escreveu um artigo em co-autoria com outros dois pesquisadores e que foi publicado na Folha de São Paulo ainda no ano de 2019, portanto antes da pandemia, no qual ele evidenciava sua discordância em relação a expansão dos gastos públicos: *“A expansão do gasto público perdeu grande parte da sua eficácia nos últimos anos e pode ter efeitos contrários ao pretendido, como o aumento do déficit e da dívida pública”*. Para justificar essa afirmação, os autores apontam que entre 2013 e 2014, a economia brasileira desacelerou, apesar do forte aumento dos gastos públicos. O desequilíbrio fiscal impactou fortemente na dívida pública que, em 2019 atingiu 79% do PIB. Segundo os autores, um estudo publicado em 2013 no *Journal of Monetary Economics* revelou que países emergentes, com relação dívida/PIB superior a 60%, a expansão fiscal pode levar a uma queda do produto. Ou seja, há um risco grande de agravar a situação ao invés de melhorá-la (ILZETZKI, MENDOZA, VÉGH, 2013). Amparado neste estudo, Lisboa e demais autores concluem que o expansionismo fiscal não necessariamente promoverá um

crescimento econômico que resultará na melhoria do emprego e da renda das famílias. Ao contrário, há um risco evidente de agravar o quadro de desemprego e queda na renda média (LISBOA, MENDES, GAZZANO, 08/09/2019).

O comentarista-chefe do jornal *Financial Times* e doutor em economia, Martin Wolf, defende, em linhas gerais, uma solução intermediária para as economias nacionais, traduzida em ajuda menos generosa do que foi durante a emergência sanitária e mais focalizada (WOLF, 13/10/2021). A ideia não é nova e, no Brasil, encontra eco nas palavras de Nelson Barbosa, ex-Ministro da Fazenda e do Planejamento no governo Dilma Rousseff. Para Barbosa, os choques anticíclicos utilizados para atenuar os efeitos desastrosos da Covid-19 podem ser substituídos pela expansão dos investimentos públicos focalizados em infraestrutura, meio ambiente e inclusão social, alternativa, segundo ele, adotada por vários países e que evitam o retorno à contração fiscal expansionista e a permanência insustentável do expansionismo fiscal pandêmico. No texto de Barbosa:

Por aqui, ainda estamos presos na lógica pré-Covid, de apostar na “contração fiscal expansionista”, aquela hipótese possível, mas improvável, de que arrocho fiscal acelera crescimento. Hoje acho que até Bolsonaro já perdeu a fé nos prognósticos de sua equipe econômica, mas, como seu governo relutou em adequar nossas regras fiscais à realidade pós-pandemia, provavelmente teremos uma política fiscal desorganizada em 2022. Teremos um keynesianismo caótico e fisiológico de reeleição, que tende a gerar mais incerteza do que crescimento. (BARBOSA, 02/09/2021)

O ex-Ministro da Fazenda e do Planejamento da gestão de Dilma Rousseff parece precipitar uma ressalva para o expansionismo fiscal que permanecerá até 2022, a de que embora não seja adotado o modelo defendido por liberais e conservadores, de austeridade fiscal com crescimento econômico via inversões do setor privado, os resultados serão pífios. Não por equívoco de política econômica, mas em função das eleições que ocorrerão em 2022, o que pressiona o governante de ocasião a ampliar os gastos públicos, mas de forma não planejada, e sim para atender a interesses regionais e eleitorais. Desse modo, ainda que num horizonte de curto prazo, o Brasil deve manter uma política fiscal expansionista, com prejuízos ao controle da dívida pública e à confiança dos investidores privados, retardando a recuperação da economia brasileira. O desafio está posto para o presidente que for eleito em 2022, a de encontrar a melhor alternativa para a urgente e necessária retomada da economia nacional, de maneira mais robusta e consistente a partir de

2023. De um lado, o desafio fiscal imposto pela pandemia e que tem implicações importantes na expansão das inversões privadas nos próximos anos, e, do outro, as imensas carências de um país que saiu mais pobre e com maior taxa de desemprego da crise sanitária. Encontrar um ponto de equilíbrio entre a tradição fiscal contracionista dos liberais e conservadores e o expansionismo fiscal dos desenvolvimentistas parece ser o melhor caminho para a década que se inicia.

Considerações finais

A pandemia da Covid-19 favoreceu o recrudescimento do intervencionismo estatal na economia com o objetivo de mitigar os efeitos deletérios provocados pela emergência sanitária. Antes da eclosão dessa crise, as principais economias do Ocidente já enfrentavam o desgaste político e social do modelo neoliberal e da globalização, em função dos seus resultados frágeis, agudizados pela Crise de 2008. Ampliação da concentração de renda, do desemprego, da precarização do trabalho, do deslocamento dos fluxos de capitais e dos IEDs para a Ásia, uma série de fatores combinados precipitaram o surgimento de movimentos sociais contra o *establishment* neoliberal assentado na globalização. Em diversas nações, candidatos nacionalistas, populistas ou não, ganharam espaço e votos. Alguns se elegeram, merecendo destaque, Donald Trump, que governou os Estados Unidos entre 2017 e 2020.

O nacionalismo, nem sempre extremado, mas fortemente econômico, renasceu na segunda década do século XXI como alternativa à excessiva liberalização da economia e seu internacionalismo sem fronteiras que, a despeito do seu caráter transnacional, tem favorecido as nações asiáticas. A pandemia reforçou esse nacionalismo econômico, sobretudo a reboque do nacionalismo das vacinas, que tornou o controle da ameaça sanitária ainda mais desigual. Na esteira desse movimento que antecede à disseminação mundial do *Sars Cov-2*, emergiu o intervencionismo estatal para enfrentar a crise sanitária, cumprindo de maneira exitosa, na maioria dos casos investigados, a função precípua de atenuar os efeitos perversos provocados pelo patógeno letal. Neste cenário, as duas principais potências do mundo contemporâneo, Estados Unidos e China, abraçaram o nacionalismo econômico e o intervencionismo estatal provocando uma expressiva ruptura com a ordem internacional até então em curso.

Alguns dentre os principais países capitalistas, até o momento, não parecem dispostos a avançarem muito no terreno de um maior protagonismo estatal, embora

se movimentem timidamente na direção do regresso ao neoliberalismo. É provável que o caminho vindouro seja por uma seara intermediária entre o modelo amparado nas teses neoclássicas conservadoras e o substancial expansionismo fiscal de enfrentamento à crise sanitária. O acordo do G-20 com apoio de 136 países para tributar as maiores empresas do mundo parece sinalizar nessa direção. No Brasil, o debate entre os defensores do retorno à tese da austeridade fiscal expansionista e os entusiastas do intervencionismo estatal deve se prolongar por muito tempo. Entre eles, surgem vozes alternativas que propõem algum equilíbrio entre a política contracionista e a manutenção dos gastos públicos em patamares elevados. Estabelecer um controle das contas públicas para o médio e longo prazos, com regressão lenta e gradual da dívida estatal enquanto percentual do PIB, ao tempo em que busca-se focalizar a permanência dos estímulos fiscais em segmentos específicos pode ser um interessante caminho alternativo.

Referências

BARBOSA, Nelson. **A recuperação econômica em V de vulnerável**. São Paulo: Folha de São Paulo, 02/09/2021. Acesso em: 13/10/2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/nelson-barbosa/2021/09/a-recuperacao-economica-em-v-de-vulneravel.shtml>

BCB – Banco Central do Brasil. **Copom eleva a taxa Selic para 9,25% a.a.** Brasília: Banco Central do Brasil, 08/12/2021. Acesso em: 17/01/2022. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/detalhenoticia/17585/nota>

_____. **Boletim Focus – Relatório de Mercado**. Brasília: Banco Central do Brasil, 07/01/2022. Acesso em: 17/01/2022. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/publicacoes/focus>

BIDEN, Joe. ***The Biden plan to ensure the future is “made in all of America” by all of America’s workers***. Acesso em: 13 nov 2020. Disponível em: www.joebiden.com/made-in-america

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. 5 ed., Lisboa: Editorial Presença, 1986.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Entrevista: O desenvolvimentismo é o nacionalismo econômico bem pensado**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados (IEA-USP), 2012. Acesso em: 24 maio 2019. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/entrevista-bresserpereira>

_____. **Nacionalismo econômico e desenvolvimentismo**. Campinas, Revista Economia e Sociedade, v. 27, n. 3 (64), p. 853-874, setembro-dezembro de 2018.

CARVALHO, Laura, ROSSI, Pedro. Mitos fiscais, dívida pública e tamanho do Estado. In: DWECK, Esther, ROSSI, Pedro, OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de (orgs.). **Economia pós-pandemia – desmontando os mitos da austeridade fiscal e construindo um novo paradigma econômico**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

CHANCEL, Lucas. **Entrevista: Globalização fracassou para muitos, e reações podem ser violentas**. Folha de São Paulo, São Paulo, 22 jul 2019. Acesso em: 22 jul. 2019. Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/desigualdade-global/europa/globalizacao-fracassou-para-muitos-e-reacoes-podem-ser-violentas.shtml>

CHANCEL, Lucas, PIKETTY, Thomas. **Global income inequality, 1820-2020: the persistence and mutation of extreme inequality**. Paris: HAL, 2021. [Pré-print] (halshs-03321887) Acesso em: 21 set. 2021. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03321887/document>

CHANG, Ha-Joon. **Chutando a escada – a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. São Paulo: UNESP, 2004.

EL PAÍS. **Mundo pós-pandemia impulsiona alta global de impostos em guinada histórica por Estado mais forte**. Madri, Jornal El País, 14 jun 2021. Acesso em: 15 jun. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-06-14/mundo-pos-pandemia-impulsiona-alta-global-de-impostos-em-guinada-historica-por-estado-mais-forte.html>

_____. **Os Estados Unidos que não se vacinam e mais se contagiam**. Madri, Jornal El País, 08 ago 2021. Acesso em: 23 set 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2021-08-08/os-estados-unidos-que-nao-se-vacinam-e-mais-se-contagiam.html>

EXAME. **Brasileiros são os que mais valorizam vacinação no mundo, mostra estudo**. Revista Exame, São Paulo, 22 set 2021. Acesso em: 23 set 2021. Disponível em: <https://exame.com/brasil/brasileiros-sao-os-que-mais-valorizam-vacinacao-no-mundo-mostra-estudo/>

FOLHA DE SÃO PAULO. **Conheça as estratégias econômicas da China para a retomada pós-pandemia**. São Paulo, Folha de São Paulo, 27 out 2020. Acesso em: 27 out. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/10/conheca-as-estrategias-economicas-da-china-para-a-retomada-pos-pandemia.shtml?utm_source=mail&utm_medium=social&utm_campaign=compmail

_____. **Adesão à vacina chega a 94% e atinge recorde no Brasil**. São Paulo, Folha de São Paulo, 13 jul 2021. Acesso em: 14 jul 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/07/adesao-a-vacina-chega-a-94-e-atinge-recorde-no-brasil.shtml>

_____. **Brasil vai disputar topo na lista de países com maior inflação em 2021, diz OCDE.** São Paulo, Folha de São Paulo, 21 set 2021. Acesso em: 21 set 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/09/brasil-vai-disputar-topo-na-lista-de-paises-com-maior-inflacao-de-2021.shtml?utm_source=sharenativo&utm_medium=social&utm_campaign=sharenativo

_____. **Imposto global aprovado pela OCDE favorece países ricos, diz grupo de Piketty.** São Paulo, Folha de São Paulo, 13 out 2021. Acesso em: 13 out 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/10/imposto-global-aprovado-pela-ocde-favorece-paises-ricos-diz-grupo-de-piketty.shtml?utm_source=sharenativo&utm_medium=social&utm_campaign=sharenativo

FRIEDEN, Jeffry. **Capitalismo global – história econômica e política do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

GALA, Paulo. **EUA, Alemanha e Japão finalmente acusaram o golpe da China! Da tempo para se defender ainda?** In: https://www.paulogala.com.br/eua-alemanha-e-japao-finalmente-acusaram-o-golpe-da-china-da-tempo-para-se-defender-ainda/?fbclid=IwAR3gW14UkxM8WO3IQiljEj4mKnEVoNQYeuZGanvSuSm0yK_YsLfEV5XtGsA Acesso em: 29/05/2019.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico.** 7 ed., Rio de Janeiro: Campus, 1989.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** 15 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acesso em: 17 jan. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

ILZETZKI, Ethan, MENDOZA, Enrique, VÉGH, Carlos. **How big (small?) are fiscal multipliers?** *Journal of Monetary Economics*, vol. 60, Issue 2, March 2013, pp. 239-254.

IMF – International Monetary Fund. **A crisis like no Other, an uncertain recovery.** Washington D.C., June 2020. Acesso em: 17 nov 2020. Disponível em: <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/06/24/WEOUpdateJune2020>

_____. **Fiscal monitor database of country fiscal measures in response to the COVID-19 Pandemic.** Washington D.C., July 2021. Acesso em: 27 set 2021. Disponível em: <https://www.imf.org/en/Topics/imf-and-covid19/Fiscal-Policies-Database-in-Response-to-COVID-19>

KUPFER, José Paulo. **Política econômica brasileira fica obsoleta depois do Plano Biden.** São Paulo, Economia – Portal UOL, 2021. Acesso em: 07 abr 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/colunas/jose-paulo->

[kupfer/2021/04/07/plano-biden-politica-economica-novo-auxilio-pandemia-covid-19.htm](https://www1.folha.uol.com.br/plano-biden-politica-economica-novo-auxilio-pandemia-covid-19.htm)

LANDES, David. **A riqueza e a pobreza das nações – por que algumas são tão ricas e outras são tão pobres**. 7 ed., Rio de Janeiro: Campus, 1998.

LISBOA, Marcos, MENDES, Marcos, GAZZANO, Marcelo. **Por que o governo deve cortar gastos para o Brasil crescer?** São Paulo: Folha de São Paulo, 08/09/2019. Acesso em: 09/09/2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/09/por-que-o-governo-deve-cortar-gastos-para-o-brasil-crescer.shtml>

MEIRELLES, Henrique. **A responsabilidade fiscal deu uma lição**. Folha de São Paulo, São Paulo, 29 dez 2020. Acesso em: 30 dez. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/12/a-responsabilidade-fiscal-deu-uma-licao.shtml?utm_source=mail&utm_medium=social&utm_campaign=compmail

MOORE JR., Barrington. **As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

OUR WORLD IN DATA. **Share of people vaccinated against COVID-19**. Our World in Data, 17 jan. 2022. Acesso em: 17 jan. 2022. Disponível em: <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations>

PRADA, Valentin Vazquez de. **História econômica mundial**. Porto: Civilização Editora, 1978. 2 vols.

REINERT, Erik S. **Como os países ricos ficaram ricos... e porque os países pobres continuam pobres**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de Economia**. 11 ed., São Paulo: Best Seller, 2003.

THE WORLD BANK. **GDP growth (annual %) – World Bank Data**. Washington D.C., 2021. Acesso em: 29 set 2021. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG>

WOLF, Martin. **Esperanças e temores para a recuperação global da Covid-19**. São Paulo: Folha de São Paulo, 13/10/2021. Acesso em: 13/10/2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/martinwolf/2021/10/esperancas-e-temores-para-a-recuperacao-global-da-covid-19.shtml>

WORLD TRADE ORGANIZATION (WTO). **World Statistical Review 2019**. WTO, Genebra, 2019.

Capítulo 4

O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL PARA CURSOS EDUCACIONAIS

Wagner Luiz da Costa Santos

O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL PARA CURSOS EDUCACIONAIS

Wagner Luiz da Costa Santos

*Graduado em Pedagogia (INTERVALE) e Letras (UFPB). Especialista em
Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. Mestrando em Tecnologias
Emergentes em Educação pela Must University. E-mail:
wagnerluizcostasantos@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar de forma breve a contextualização dos estudos dos teóricos Munhoz e Filatro acerca do papel do profissional de design instrucional no planejamento e execução de projetos educativos, mediação de processos por meio da tecnologia, design e gerenciamento de projetos e sua integração ao ensino em um contexto de aprendizagem online. Assim, no presente artigo, faremos uma breve revisão de alguns conceitos e em seguida apresentaremos sobre a importância do trabalho de planejamento de um DI e suas aplicabilidades, através da implantação e implementação de um projeto de instrução online. Desta forma, dividimos a pesquisa em tópicos para melhor situar o leitor a respeito das informações apresentadas. Deste modo, temos uma contextualização na introdução, que levará em consideração a relevância do trabalho do DI e suas aplicabilidades para a educação, seguida dos tópicos "O papel do Design Instrucional", e "A diferença entre DI e DE", seguido das considerações finais.

Palavras-chave: Design Instrucional. Prática. Planejamento. Educação. Cursos Online.

ABSTRACT

The present work aims to briefly present the contextualization of the studies of the theorists Munhoz and Filatro about the role of the instructional design professional in the planning and execution of educational projects, mediation of processes through technology, design and project management and its integration into teaching in an online learning context. Thus, in this article, we will briefly review some concepts and then we will present about the importance of the planning work of a DI and its applicability, through the implementation and implementation of an online instruction project. In this way, we divided the research into topics to better situate the reader regarding the information presented. In this way, we have a contextualization in the introduction, which will take into account the relevance of ID work and its applicability to education, followed by the topics "The role of Instructional Design", and "The difference between ID and DE", followed by considerations finals.

Keywords: Instructional Design. Practice. Planning. Education. Online Courses.

1. INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional exige dos educadores novas formas de perceber como se dá o processo de ensino e aprendizagem para além dos modelos tradicionais já adotados. Essas transformações vinham ocorrendo de modo gradativo, tendo se intensificado tanto no período pandêmico, quanto no pós-pandêmico. Nesse contexto, os indivíduos devem desenvolver competências que possibilitem o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação que estão presentes no nosso cotidiano nas mais diversas atividades da sociedade humana, sendo aperfeiçoados para os mais distintos usos tecnológicos. Conforme destaca Filatro (2019):

Nos últimos anos, muito se tem estudado e publicado sobre a emergência de um novo paradigma educacional, em resposta às transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico da assim chamada era da informação ou do conhecimento (Filatro, 2019, p.15).

Desse modo, com a propagação das tecnologias digitais de comunicação e informação, as unidades educacionais, passam a desempenhar um papel fundamental, pois nelas podem ocorrer a democratização desses saberes, reconhecendo-os, enquanto uma cultura digital. Desta forma, fornece subsídios aos alunos para que estes consigam compreender o mundo a sua volta e possam ser integrados nos âmbitos social, cultural e laboral, desenvolvendo portanto sua cidadania e aprimorando seu aprendizado.

Neste ínterim, emerge a necessidade de ampliação de oferta de formação por meio da utilização dessas tecnologias como forma de difusão do conhecimento, sendo uma busca de equacionalização, frente às diferentes necessidades educacionais, dentre elas, ao número restrito e com acesso desigual à formação profissional exigida pelo mercado de trabalho atualmente.

Assim, com o presente trabalho, buscamos como objetivo geral discutir o papel do Designer Instrucional em instituições educacionais, refletindo sobre a sua importância no planejamento, coordenação e produção de objetos educacionais para cursos online. Como objetivos específicos, visa-se a compreensão do trabalho do design instrucional como meio de qualificação dos processos de implementação e implantação de projetos educacionais, como também distinguir entre design

instrucional e educacional através das suas práticas e ferramentas metodológicas. O trabalho fundamenta-se nos estudos teóricos de Filatro (2004), (2008), (2019) e Munhoz (2015), respectivamente, também fazendo referência a alguns artigos científicos pesquisados. Sendo portanto, um trabalho de cunho bibliográfico de revisão com uma abordagem qualitativa.

Deste modo, para melhor situar o leitor, distribuímos esse artigo em pequenas seções, assim, na primeira seção temos a introdução, seguida do desenvolvimento, onde serão apresentados os fundamentos teóricos da pesquisa e sua discussão, seguido da última seção com as considerações finais.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O papel do Designer Instrucional

Para início de conversa, precisamos compreender alguns conceitos que irão clarear o nosso entendimento sobre o que vem a ser o design instrucional (DI) e qual o seu papel na elaboração, concepção, produção e disseminação dos mais variados produtos e objetos educacionais. Neste sentido Filatro (2019) aponta que o design instrucional pode ser entendido como um planejamento, desenvolvimento e utilização sistemática de métodos, técnicas e atividades de ensino para projetos educacionais apoiados no uso de diversas tecnologias.

Ainda de acordo com Filatro (2008) podemos definir Designer Instrucional como:

A ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. Em outras palavras, definimos design instrucional como o processo (Conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema. (Filatro, 2008, p. 03)

Portanto, um profissional com capacidade, métodos e técnicas de implementação, planejamento e inovação com habilidades e competências para utilizar abordagens pedagógicas para a criação de cursos, trilhas formativas, treinamentos em diversos formatos visando a construção das aprendizagens.

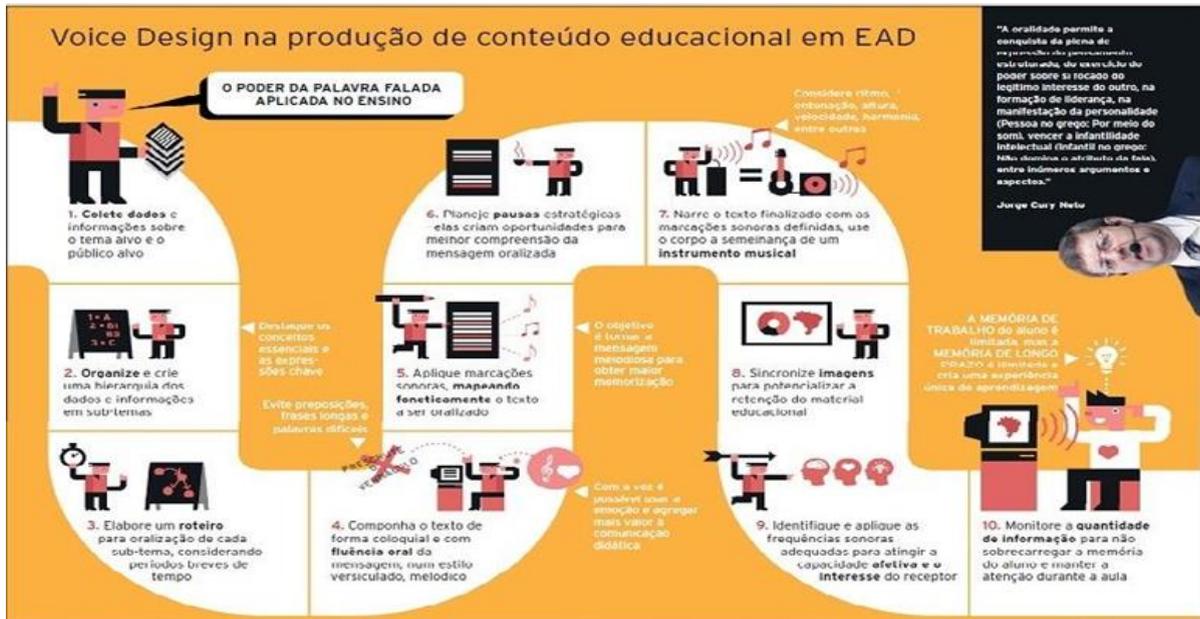
Assim, verifica-se que o design instrucional está estabelecido como uma teoria, um produto metodológico e como também um processo, uma vez que as suas definições estão intimamente relacionadas a construção de um saber científico-metodológico de caráter prático, voltado para o desenvolvimento e manutenção da aprendizagem em diversos contextos. Filatro (2015) indica que o design instrucional como teoria, processo e produto está interligada às teorias da aprendizagem humana, mas também dialoga com outras interfaces, como as dimensões comunicacional, tecnológica e organizacional.

Uma vez situados no que vem a ser o design instrucional, passaremos agora a nos debruçarmos sobre o entendimento acerca de quem é esse profissional e quais são as suas principais competências, refletindo sobre o seu papel no processo de construção de um curso online, passando por todas as suas fases.

Desta feita, podemos dizer que o Designer Instrucional é, segundo Flatro (2008) o profissional responsável por projetar soluções para problemas educacionais específicos. Assim, ele utilizará seu conhecimento nos três campos que compõem o DI, a saber: Ciências Humanas, da Informação e da Administração para construir o seu arcabouço teórico - prático.

Assim, o profissional Designer Instrucional deverá adquirir ao longo da sua formação, um conjunto de competências que visam a sua perfeita integração com o seu objeto de trabalho e pesquisa, e essas competências estão divididas em quatro grandes campos: Fundamentos da profissão, planejamento e análise, design e desenvolvimento e implementação e gestão. Sua atuação poderá estar definida como atividade fim ou atividade meio. Esses passos podem ser observados na figura abaixo.

Figura 1 -Instructional Voice Design



Fonte: Neto (2014)

2.1.2 O uso da tecnologia no processo de elaboração de instrução online

A tecnologia nos dias atuais, é tida como uma necessidade do ser humano para adaptar-se a realidade iminentemente tecnológica. Ela molda o meio através de produtos, serviços ou novas maneiras de compreender e fazer as tarefas que antes eram executadas de maneira rudimentar, manualmente. Desse modo, podemos dizer que a adoção e uso de tecnologias promove mudanças significativas na sociedade e nas instituições que fazem parte dessa sociedade.

Nesse sentido, percebemos que existem variadas compreensões sobre o que venha a ser “tecnologia educacional”, desde uma perspectiva mais ou menos integrativa entre as duas partes que compõem o paradigma, digo, isoladamente o termo “tecnologia” e “educação” como sendo coisas distintas que não necessariamente estariam integradas em um mesmo sistema. Entretanto, para os fins de definição, preferimos a concepção de MUNHOZ (2015) que define e considera a tecnologia educacional como uma metodologia e ou um processo que auxilia professores e alunos a desenvolver suas atividades, tornando a **aprendizagem mais significativa** e fascinante.

Ainda nessa visão, PATHAK e CHAUDHARY (2012) nos apresentam a

seguinte definição:

Para que se possa ter uma definição mais completa do processo da tecnologia educacional, é preciso enxergá-la para além dos aparatos tecnológicos. Assim, é necessário trazer a ideia de tecnologia educacional como algo apropriado para atender as necessidades dos alunos, atingir objetivos de aprendizagem, analisar e desenvolver qualidade no processo de ensino e aprendizagem e proporcionar disponibilidade de recursos. (PATHAK; CHAUDHARY, 2012, *apud* MUNHOZ, 2015, p. 25)

Desta feita, o uso de tecnologias educacionais visa aumentar a qualidade do ensino, promovendo uma aprendizagem significativa, que se proponha a fornecer instrumentos de interação social e construção coletiva de ideias com inovação e criatividade.

Com a evolução cada vez mais crescente do uso das tecnologias da informação e da comunicação, que surgiram logo após a terceira revolução industrial, as pessoas passaram a estar cada vez mais interconectadas através do uso dessas novas mídias, o que teve como resultado, a digitalização dos conhecimentos adquiridos até então pela humanidade por meio das redes de computadores e partir daí o desenvolvimento da microinformática e dos sistemas de comunicação que temos hoje em dia.

Assim, entendemos a mediação tecnológica, como uma forma de interação através do uso dessas novas tecnologias de informação e comunicação, que podem se dar por exemplo, por meio da utilização da rede de computadores. Para esse processo, torna-se necessário que as pessoas envolvidas possam trabalhar de forma cooperativa e colaborativa.

Segundo BETZ, 2003, *apud* MUNHOZ, 2015:

A mediação tecnológica apresenta efeitos extensivos sobre a forma como as coisas acontecem. Novas condições se estabelecem nas comunidades sociais, em meio a um emaranhado de interações que nunca aconteceriam se a tecnologia não estivesse presente." (BETZ, 2003, *apud* MUNHOZ, 2015, p. 49)

Deste modo, de acordo com PATHAK e CHAUDHARY (2012) a adoção de tecnologias educacionais favorecem uma série de fatores que estão interrelacionados e que são potencializados pela mediação utilizada, a saber:

Melhorar os conteúdos educacionais, melhorar a qualidade e a utilização dos materiais de ensino, orientar para a utilização de metodologias educacionais

inovadoras, criar um clima favorável para que os estudantes possam ser críticos e criativos no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, diferenciar a condução dos alunos de uma proposta de transmissão de conteúdo, assistencialista, para uma orientação que o leve à aprendizagem independente, sugerir o desenvolvimento de novas formas de relacionamento entre professores e estudantes para recuperar o encanto perdido, ausência essa que em nada contribui para o aumento da qualidade do ensino e aprendizagem. (PATHAK; CHAUDHARY, 2012, *apud*. MUNHOZ, 2015, p. 43)

Antes de mais nada, convém uma reflexão sobre o que seria essa mediação e quais são os fatores que podem influenciar nesse processo.

2.2. Principais diferenças entre DI e DE na EAD

Na concepção, análise, proposta, desenvolvimento e avaliação de um curso ou programa educacional participam vários profissionais de diferentes áreas, que irão compor a equipe multidisciplinar do projeto a ser desenvolvido. Quando falamos em Educação a Distância em modelos online (síncronos ou assíncronos) de formato aberto, fixo ou misto, torna-se imprescindível o trabalho de dois profissionais que são muitas vezes confundidos por conta da aproximação de suas áreas de estudo e aplicação, mas que desenvolvem papéis distintos no processo de produção de material instrucional/educacional. Estamos falando acerca do Designer Instrucional - DI e do Designer Educacional - DE.

Antes de falarmos sobre as diferenças entre DI e DE na EAD, vamos falar da semelhança que existe entre eles. Nesse sentido, podemos afirmar que ambos possuem um objetivo comum que é atender a um objetivo inicial de trabalhar o desenvolvimento de cursos.

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), em 2008, registra o DE como uma profissão regulamentada, sendo o DI seu sinônimo. A função está assim descrita na CBO:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas. (BRASIL, 2008).

Diante da descrição da CBO, podemos inferir que tanto o DI como o DE são profissionais que devem possuir perfis interdisciplinares de forma a atender às demandas impostas que vão desde a elaboração e análise de material didático à gestão, planejamento e implementação, passando pela criação e inovação de recursos didáticos tecnológicos, além das relações interpessoais.

Neste sentido, podemos dizer que o trabalho do DI, segundo Macedo e Bergmann (2018) está relacionado com a técnica, ao instrumental, à transmissão do conhecimento, e instruir compreende comunicar e informar, sendo uma atividade pontual e sistemática. Assim, segundo a visão dessas autoras, o profissional de DI possui conhecimentos multidisciplinares e os aplica para a análise de um cenário instrutivo e a partir disso, constrói estratégias e modelos que visam a aplicação de um projeto em suas múltiplas linguagens, ou seja, falando de forma mais prática, o profissional de DI seria então o responsável por organizar, sistematizar e acompanhar o cumprimento das ferramentas apresentadas e ou utilizadas, garantindo a sua **operacionalidade técnica**.

Nestes moldes, o profissional DE além de conhecer o trabalho desenvolvido pelo DI, precisa ter um conhecimento pedagógico mais abrangente e estará fortemente ligado ao processo de interação entre a equipe multidisciplinar e a coordenação pedagógica, pois além de instrumentalizar as questões técnicas inerentes ao projeto, **precisa entender com profundidade os modelos educativos e sua intencionalidade pedagógica**. Assim, a grosso modo, podemos inferir que a atividade do DE envolve um nível maior de complexidade, pois este irá **mediar e interagir com os processos técnicos e pedagógicos interligando-os** por meio da produção desses conteúdos e adequação de materiais educacionais, o que exige uma formação específica na temática desenvolvida no projeto, assim, não é incomum que esse profissional tenha formação na área da educação (Pedagogia).

Por fim, Macedo e Bergmann (2018) destaca o seguinte:

Percebe-se, portanto, que apesar de igualmente destacados como parte do processo de execução de cursos de EAD, o DI e o DE possuem características e definições diferentes. Salienta-se que o DI é um elemento de instrução da linguagem do processo de desenvolvimento dos conteúdos educacionais, cabendo a ele conserva-se nesta prática. Por sua vez, o DE, por possuir particularidades mais complexas e abrangentes, tem a sua atuação direcionada para o planejamento, desenvolvimento e implementação de projetos de EAD. É importante, no entanto, que esse profissional possua conhecimento em análise e adequação de linguagens textuais e midiáticas.” (MACEDO e BERGMANN, 2018. p. 8)

Deste modo, corroborando com as autoras citadas, podemos neste tópico compreender que embora compartilhem de vários elementos comuns, o profissional de DI e o DE possuem diferenças nas suas respectivas atuações enquanto profissionais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do profissional de design instrucional é muito importante para a produção e difusão de conteúdos educacionais, pois são eles que analisam os contextos e necessidades das instituições educacionais, desenvolvendo em seguida planos de ação em parceria com os Profissionais de DE em colaboração com a equipe de coordenação pedagógica.

Assim, neste processo de implantação e de implementação de inovação e tecnologias nos ambientes educacionais o papel do DI torna-se muito importante para a manutenção das aprendizagens dos estudantes, pois é por meio dele que a instituição irá projetar e desenvolver cursos e instrumentos educacionais em formatos diversos com a finalidade de atingir uma aprendizagem significativa, bem como, uma maneira eficiente de manter a comunicação efetiva entre docentes e discentes por meio de instrução eficaz.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em 15/07/2022

FILATRO, ANDREA. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FILATRO, A; CAIRO, S. **Produção de Conteúdos Educacionais**. São Paulo. Brasil: Saraiva, 2015.

FILATRO, A. **Design Instrucional Contextualizado**. São Paulo, Brasil: Editora Senac, 2019.

MACEDO, C. C. ; BERGMANN, J. C. F. **O designer instrucional e o designer educacional no campo da EaD: conceito e prática.** In: 24° CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2018, Florianópolis. Anais 24° CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2018

MUNHOZ, A.S. **Tecnologias Educacionais.** São Paulo, Brasil: Saraiva, 2015.

NETO, Jorge Cury. **Instructional Voice Design é lançado no 20º CIAED em Curitiba.** Blog de Jorge Cury Neto, 2014. Disponível em: <<https://jorgecuryneto.com/instructional-voice-design-e-lancado-20o-ciead-em-curitiba/>>. Acesso em: 15, julho, 2022.

PATHAK. R.P; CHAUDHARY. J. **Educational Technology.** Delhi, Índia: Pearson Education, 2012.

Capítulo 5
O LÚDICO E O APRENDENTE SURDO
Rosana Costa de Souza Rolim

O LÚDICO E O APRENDENTE SURDO

Rosana Costa de Souza Rolim

Licenciada em Pedagogia – UNIP

pedagoga.rosanacosta@gmail.com

RESUMO: O Presente artigo traz um a pesquisa bibliográfica, abordando o uso da LIBRAS na escola. A escola inclusiva deve garantir e diversificar esse aprendizado por todos no ensino regular, suas possibilidades de ação existentes para que se efetive na vida do aprendente surdo, ouvinte e dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nas leituras realizadas, para a composição desse trabalho, o Lúdico se destaca, pois, o mundo do surdo é visual, portanto as possibilidades se ampliam, implicando a mobilização de conhecimentos e valores que se concretizam na aplicação das ações Lúdicas dentro dessa Língua complexa.

Palavras-Chave: escola; aprendente; ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Uma educação escolar de qualidade para todos que seja acima de tudo inclusiva, é o grande desafio que perpassa por questões educacionais. De acordo com Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) o sentido da competência é multipla, pois implica a mobilização de conhecimentos e valores, que se concretizam no que se denomina Habilidades, também de múltiplo sentido, pois serão a um só tempo cognitivas, práticas e socioemocionais, para enfrentar questões de toda ordem, como sociais, produtivas, ambientais e éticas.

Sendo a escola um espaço onde diversos setores interagem entre si, deve-se entender o movimento histórico que definiu a educação especial sendo peça integrada existente em torno das contradições no contexto geral da escola pública.

Reconhecer e estabelecer relações entre o ensino e aprendizagem e as práticas lúdicas no ensino da língua brasileira de sinais (Libras) permite que todos vivenciem o aprendizado, pois tal língua desafia a todos os envolvidos no aprendizado tanto o aprendente quanto o professor - intérprete de Libras ou o Regente de sala.

Os profissionais bilingues envolvidos no contexto escolar são minoria, e assim nem todos os surdos são ensinados em sua língua materna (Libras). Assim seus familiares, precisam saber e conhecer a LIBRAS, o que nem sempre ocorre. Portanto percebe-se o quanto se faz necessário práticas no ensino da Libras, e nesse estudo defende-se a inserção do lúdico como ferramenta para o ensino da Língua de Sinais.

2- LUDICIDADE

Lúdico vem originalmente da palavra latina *Ludus*, que significa jogo. O conceito de ludicidade, se liga em compreender os jogos e brincadeiras, e permite um complemento flexível na aplicação da aprendizagem na educação escolar, podendo ser adaptada de maneira que o aprendente interpreta o mundo. Assim o conhecimento será absorvido por todos os aprendentes envolvidos, de maneira leve, natural, prazeroso, devendo ser respeitado cada individualidade.

Segundo Luckesi (2000). Uma educação lúdica tem na sua base uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento permanentemente construtivo de si mesmo. Pode-se entender, que pensar o ser humano dessa forma implica compreendê-lo como um ser em mudança, que possui o potencial de assenhorear-se de si, e não como um ser impotente a ser modelado pela escola e a quem será dito o que fazer.

Só nos envolvemos realmente quando nos colocamos por inteiro naquilo que fazemos, portanto, decidir e concretizar exigem mais do que pensamento, exigem sentimento e ação. E é esta possibilidade de ser e estar inteiro que a atividade lúdica propicia, “a possibilidade de compartilhar, de se entregar e de se integrar, de fertilizar a expressão de pensamentos, sentimentos e movimentos” (PEREIRA, 2005, p. 94).

3- O papel da escola no ensino da Libras

É dever da escola oportunizar a interação da Libras com os conteúdos aplicados, valorizando-a como língua mãe do surdo, além de dar espaço para que seja usada em instância de significado nas relações socio - culturais com o outro na escola. Só há aprendizagem na medida em que houver uma mudança de comportamento. Tal afirmação confirma que a experiência nas tentativas, ocorre o

resultado que é aprendido, portanto o indivíduo tem uma mudança no comportamento com o que se aprende.³³

Então podemos afirmar que as mudanças significativas, principalmente atitudinais, conceituais e filosóficas em relação a surdez, a pessoa surda e ao ensino de surdos vêm ocorrendo por alguns ouvintes e a comunidade participativa como reestruturação de uma proposta para o ensino da Libras para ouvintes.

Ribeiro³⁴ diz que a educação de surdos ainda se depara com a falta de formação de professores e demais adequação dos conteúdos, que são baseados em visão ouvintista, apontado naquilo que Skliar (1998) “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15).

A variante entre ouvintes e surdos é o canal de comunicação, assim sendo, aprendemos a nos comunicar com a língua de sinais e a pensar, falar, compreender, conhecer, aprender, trocar, construir, reconstruir, sonhar, sentir, significar a vida em Libras, com propriedade, para estarmos prontos ao debate sobre educação dos surdos.

A língua de sinais é visual, a utilização de recursos visuais, especialmente das imagens, é destacada em vários depoimentos³⁵ como ferramenta pedagógica positiva na educação do surdo. O momento histórico em que nossa discussão se encontra contextualizada envolve o reconhecimento dos surdos como grupo linguístico minoritário, considerando a necessidade de políticas que viabilizem o aprendizado da língua brasileira de sinais – Libras como sua língua materna que se assegurem a língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar.

Segundo Fortuna, (2000). A ludicidade está presente na condição humana, sendo um fenômeno universal da humanidade, em todas as sociedades e culturas, em diversas etapas da vida, principalmente da infância. O desenvolvimento do aprendente e a construção de sua aprendizagem depende fundamentalmente do educador, pois sua atuação quanto as possibilidades de fazer-se se apropriar deste aprendizado. Tanto os jogos quanto as brincadeiras são estratégias utilizados por este educador para que o aprendente seja oportunizado ao conhecimento que está sendo

³³ Nelson Piletti, Psicologia Educacional, 2006, pg. 32.

³⁴ Amanda do Prado Ribeiro, Revista Planeta.

³⁵ Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.- Dez. 2006, v.12, n.3, p.317-330

construído. Sua prática vai de encontro as condições para a ação prática em libras e o lúdico a ser utilizado.

O brincar ajuda na promoção da condição humana e a preparação para a vida adulta, sendo uma concepção por diversas áreas das ciências humanas. Já o lúdico é uma estratégia a ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades do entender e brincar, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais. As possibilidades de trabalhar a ludicidade são bem maiores do que do lazer, podendo assim relacionar também ao prazer, pois não está preso há um tempo definido. Diante disso Valle ressalta que:

Ludicidade é envolver-se numa atividade, utilizando objetos, em geral brinquedos, que trazem prazer à criança. Neste contexto, o papel do professor seria ajudar o aluno a aprender novos conteúdos com o uso de estratégias e atividades prazerosas. O brincar é uma ação que está presente em todos os períodos do desenvolvimento. Os objetos que despertam o interesse lúdico mudam dependendo da fase em que o ser humano se encontra (VALLE, 2008, p.10)

Mediante a citação do autor, evidenciamos que o brincar pode estimular e possibilitar o despertar nos docentes, através de ações a serem desenvolvidas por meio da ludicidade. Considerando que a prática de sala de aula deve pensar se ultrapassa o fazer mecânico, o fazer por fazer. Assim, é importante que o professor não utilize as práticas apenas como um passatempo em sua aula, mas sim como um momento de interação, de troca e de compartilhamento, momento de integração dos pensamentos, dos sentimentos e dos movimentos em didática, constituindo-se, assim, em atividades relevantes para a formação do aprendente, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

A falta de motivação é uma das principais causas do desinteresse do aprendente surdo. Com o lúdico o educador pode mudar este contexto, o jogo e a brincadeira exercem uma fascinação nas pessoas que podem até lutar contra, todavia no decorrer da prática fica claro, que os jogos e brincadeiras devem ser vistos como apoio no processo educativo, social e psicológico.

Falar em necessidades educacionais especiais, é deixar de pensar nas dificuldades específicas dos aprendentes e passar a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas, como o surdo.

Uma educação lúdica tem na sua base uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento, permanentemente construtivo de si mesmo. Ela foge ao entendimento de que o ser humano é pronto e que deve, no decorrer da existência, salvar a sua alma, visão sobre a qual está assentada a pedagogia tradicional.

Uma prática educativa lúdica só pode assentar-se, sobre um entendimento de que o ser humano, através de sua atividade e conseqüente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento. Segundo as declarações da Salamanca:

O apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares. (Declaração de Salamanca, 1994, pg.12)

A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola, nessa perspectiva, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento.

Os currículos escolares devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os Artigos 26 e 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9.394/1996 (LDBEN/LDB,1996), a ser suplementada por uma parte diversificada, exigida, pelas características dos alunos.

O currículo especial, tanto na educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental, distingue-se por caráter funcional e pragmáticas as atividades previstas. Alunos com grave deficiência mental ou múltiplas têm, na grade maioria das vezes, um longo percurso educacional sem apresentar resultados de escolarização previstos no inciso I do art. 32 da LDBEN: O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e dos cálculos.

Nesse caso, esgotadas todas as possibilidades apontadas no art. 24 da LDBEN, deve ser dado, a esses alunos, uma certificação de conclusão de

escolaridade, denominada. É uma certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresenta, de forma descritiva, as habilidades atingidas pelos alunos cujas necessidades especiais, oriundas de graves deficiências mental ou múltiplas, não lhes permitem atingir o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação no art. da Lei nº 9.394/96 e de acordo com o regimento e a proposta pedagógica da escola. Encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de preparação para o trabalho, cursos profissionalizantes e encaminhamentos para o mercado de trabalho.

Quando essa diversidade de aprendente inclui surdos, a escola deve estar preparada para realizar o processo de inclusão para seu pleno desenvolvimento e integração na comunidade escolar, além de atuar conjuntamente com os professores para que ocorra a formação desse educando em sua língua materna: a Libras.

A gestão da educação segue condições e princípios educacionais, de acordo com Pinto (1997) educação é o processo de constituição da hominização, processo pelo qual a sociedade forma seus membros segundo seus interesses sejam sociais e históricos, nunca individuais, forma pessoas para fins coletivos. A compreensão da dinâmica das transformações da sociedade. Para o autor o homem sempre foi e será produto das relações sociais, fruto da história de vida, histórica e teórica relação que não pode estar apoiada no mundo da pseudoconcentricidade (KOSIK, 1979), no idealismo, nas ideias maravilhosas que não nos fazem seres completos; mas deve ser real e democrática em busca da autonomia.

Falar em necessidades educacionais especiais, deixa de se pensar nas dificuldades específicas dos aprendentes e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas, caso do surdo.

Considerando em todos os aprendentes passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do currículo, não se negando o risco de discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem ocorrer durante esse processo.

Nas escolas durante muitos anos se praticou as mais diversas formas de discriminação, rejeição, isolamento, segregação, intolerância e até mesmo eliminação de pessoas com deficiências.

3-CONCLUSÕES

Considerando as leituras realizadas percebeu-se o significativo interesse por parte da sociedade em reconhecer o indivíduo com ser único e cheio de possibilidades, contudo no Brasil existem leis indicando a necessidade de que distingam às pessoas com necessidades especiais em relação aos demais cidadãos.

O que observa é que essas normas são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas por alguns membros da sociedade, que em alguns momentos não conhecem os direitos do aluno com necessidades especiais, e quando esses indivíduos precisam reivindicar seus direitos, tem que recorrer à legislação. A inclusão não é uma prática educativa a ser feita de qualquer forma, exigem conhecimento de pais, professores e demais profissionais e sociedade.

Diante disso os autores estudados mostraram em que é possível incluir o portador de necessidades no ambiente escolar utilizando a ludicidade com instrumento importante para essa conquista. Mais também o poder público tem um papel fundamental para alcançar esses anseios, investindo mais em estrutura física das escolas e formação dos profissionais para atender a demanda. Sendo necessário que todos tenham comprometimento, ainda é necessária a quebra de paradigmas para mostrar a todos que cada indivíduo com ou não alguma deficiência deve ter seus direitos respeitados.

Brincar é instrumento de ilustração prática, porém, muito enriquecedor, desacomoda o sujeito desafiando a se movimentar e interagir com seu espaço, respeitar as regras, a clareza de comunicação, o fortalecimento do vínculo afetivo entre o grupo, a desinibição, a confiança de uns para com os outros, entre outras questões de valores, como solidariedade, amizade, compreensão e outros conhecimentos que se articulam entre si, ligados por uma teia ou uma grande rede.

4 - REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.

KOSIK, Karel . **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976

LUCKESI, Cipriano C. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese.** Ludopedagogia, Salvador, BA: UFBA/ FAGED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores,** 2005, 388p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

PINTO, Álvaro Viera. **Sete lições sobre educação de adultos.** 10. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Bilingüismo e Biculturalismo.** Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. 1998.

VALLE, Tânia Gracy Martins. **Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos.** Tânia Gracy Martins Valle, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.v. 12: il.

Capítulo 6

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): UTILIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Ivanuza Ferreira dos Santos

Dayana Carla Couto

Eliane Márcia da Silva

Helen Karla Nogueira Pittas

Kátia Fernanda Alves da Silva

Lúcia Aparecida da Silva

Riqueli Carina Meneguini Santos

Rosana Pereira Gomes

Talyta Gilo dos Santos

Vanise Gomes Carneiro Locatelli Bortolanza

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): UTILIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Ivanuza Ferreira dos Santos

Licenciada em Pedagogia – FINAV, ivanuzaferreira@hotmail.com

Dayana Carla Couto

*Licenciada em Normal Superior, educação Infantil e Anos Iniciais – UEMS,
dayanac_couto@hotmail.com*

Eliane Márcia da Silva

Licenciada em Pedagogia - Anhanguera UNIDERP, eliane123marcia@gmail.com

Helen Karla Nogueira Pittas

Licenciada em Pedagogia- UFMS/CNPV, helen_karla@hotmail.com

Kátia Fernanda Alves da Silva

Licenciada em Pedagogia – FINAV, katiafernandaalved@gmail.com

Lúcia Aparecida da Silva

Licenciada em Pedagogia - Anhanguera UNIDERP , lucia.ap1982@outlook.com

Riqueli Carina Meneguini Santos

Licenciada em Pedagogia - Anhanguera UNIDERP, riqueli123@gmail.com

Rosana Pereira Gomes

*Licenciada em Pedagogia – ANHANGUERA- UNIDERP,
rosanapgomes@hotmail.com*

Talyta Gilo dos Santos

Licenciada em Pedagogia- UNIGRAN, talytagilo@hotmail.com

Vanise Gomes Carneiro Locatelli Bortolanza

Licenciada em Pedagogia- UNIGRAN, vanisebortolanza@gmail.com

RESUMO

As tecnologias se fazem presente no cotidiano da sociedade em geral e pensando na utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino e nas demandas exigidas pelos professores em sala de aula, pressupomos que a tecnologia pode e deve ser uma ferramenta útil no processo de ensino e aprendizagem, e partindo desse pressuposto nosso artigo tem como objetivo fazer uma reflexão a cerca das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), sua utilização no espaço escolar como ferramenta pedagógica, através de uma revisão bibliográfica livros, publicações e de artigos pesquisado por buscador da internet, depois lidos e selecionados os que mais se relacionavam ao tema da pesquisa. A partir das observações dos artigos foi possível constatar que existe uma gama enorme de possibilidades de se utilizar as tecnologias em sala de aula, porém os professores necessitam de formação consciente e planejamento para utilizá-las. Foi constatado também que as aulas podem ser mais dinâmicas e atraentes ao se utilizar as tecnologias, garantindo assim melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Escola, Ensino e Aprendizado, Tecnologias,

ABSTRACT

Technologies are present in the daily life of society in general and considering the use of digital information and communication technologies (TDIC) in teaching and the difficulties faced by teachers in the classroom, we assume that technology can and develops a useful tool in the process. of teaching, and part of this teaching, for our entire article, aims at a review of information and communication technologies (TDIC) for its use in the school space as a pedagogical tool, through a bibliographic review, books and articles from the internet search engine, then read and selected those that most related to the research topic. From the observations of the articles it was possible to verify a huge range of possibilities of use as technologies in the classroom, however, for the teachers who train the classroom usable awareness and planning. It was found that learning can also be used as teaching and learning techniques, as teaching and learning methods.

Keywords: School, Teaching and Learning, Technologies,

1 – INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou apresentar algumas possibilidades de uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino pensando nas demandas exigidas nos dias de hoje em sala de aula, tendo em vista que a tecnologia pode e deve ser uma ferramenta útil no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Barcellos (2015) com uso da tecnologia é possível descentralizar o papel do educador, passando-se para uma prática colaborativa, em que o foco é a construção do conhecimento e não do conteúdo, acontecendo assim a comunicação e o convívio entre professor e aluno exercendo um papel importante aos jovens do século XXI.

O uso de recursos tecnológicos pode aproximar alunos e professores, pois estamos em uma era onde nossos alunos estão inseridos na tecnologia e não existe o porquê de não a utilizarmos como uma aliada a nosso favor para o processo de ensino e aprendizado, deste modo as aulas podem se tornar mais dinâmicas e atraentes e alcançar os objetivos do planejamento.

O uso de conteúdo em áudio e vídeo com auxílio de projetores multimídias, computadores e a internet são ferramentas riquíssimas onde o professor tem uma gama enorme de possibilidades de preparar uma aula.

Pensando neste tema surge o questionamento desta pesquisa: Como os professores podem e estão utilizando as tecnologias nas aulas? Eles estão preparados para utilizá-las? E quais os desafios e avanços enfrentados com o uso destas ferramentas?

Para responder este questionamento, uma pesquisa feita pelo buscador de internet com as palavras: “tecnologias digitais de informação comunicação (TDIC)”, onde o buscador apresentou vários artigos e publicações, refinada a busca foram escolhidas publicações para serem analisadas, por conseguinte foram selecionados através do conteúdo os que apresentavam uma melhor relação com o tema pesquisado, também foram utilizados livros e publicações que também foram utilizados para explanar sobre o tema.

Para elaborar a pesquisa de conteúdo utilizamos os princípios e procedimentos, apresentados por Bardin, (2002), que trabalha técnicas da pesquisa qualitativa, apropriadas para estudar documentos de forma sistemática a fim de identificar características específicas dentro de um texto, e desta forma fazer inferências e interpretações.

2- O ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONSIDERAÇÕES

Jordão (2009) afirma que os recursos tecnológicos são ótimas ferramentas pedagógicas de apoio dos professores, podendo diversificar sua didática e motivar seus alunos para que participem, de forma efetiva do processo de ensino e aprendizagem.

Prado (2009) relata que as tecnologias, a pesquisa e a comunicação podem perfeitamente ser utilizadas de forma articulada, o professor deve conhecer um dos recursos a fim de orientar na criação de ambientes que possam enriquecer o processo de aprendizado do aluno.

O uso das tecnologias digitais na escola pode ser exemplificado pela multiplicidade de recursos que podem ser utilizados em situações de aprendizagem, para Pimenta (2010) novos recursos tecnológicos podem ajudar nos processos de leitura, na formação do leitor contemporâneo, apontar novos caminhos para a leitura e criação de textos assim romper barreiras, criar leitores e escritores de forma atrativa e dinâmica.

Destarte nossa pesquisa será dividida em três tópicos para melhor explanação do tema a partir da revisão bibliográfica explanando sobre: “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar”; “Recursos tecnológicos no ensino”; “O professor e o ensino mediado pelas tecnologias”.

2.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar

Nas últimas décadas, a tecnologia digital de informação e comunicação, também conhecida como TDIC, mudou a maneira como trabalhar, se comunicar, se relacionar e do mesmo modo a forma como aprender. Na educação, as TDIC foram incorporadas à prática docente como forma de promover uma aprendizagem mais significativa, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de métodos ativos de ensino, integrando o processo de ensino e aprendizagem com a realidade dos alunos e despertando atenção e interesse nos alunos em todas as etapas da educação básica.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum curricular leva em consideração o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e

responsável das tecnologias presentes em todas as áreas do conhecimento e são enfatizadas diferentes com diferentes públicos em toda área educacional básica, conforme destacado nas competências gerais, especificadamente da competência 5:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018 Pag. 07)

Nessa concepção, a incorporação das tecnologias digitais na educação não se trata apenas de apenas usar as tecnologias digitais como ferramentas para aprimorar o aprendizado ou engajar os alunos, mas também usá-las para desenvolver o conhecimento dos alunos com autonomia.

Em auxílio na elaboração dos currículos escolares e os planejamentos que levem em conta o uso das TDIC nas escolas, o Centro Brasileiro de Inovação em Educação (Cieb) criou um currículo de referência em tecnologia, onde traz eixos, conceitos e habilidades nos moldes da BNCC, focando exclusivamente no desenvolvimento de competências para explorar e usar a tecnologia nas escolas.

O Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (2018) propõe três eixos que propostos nesse currículo passa por todas as etapas da educação básica: “cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional, que se subdividem nos conceitos de letramento digital; cidadania digital; e tecnologia e sociedade”, esses eixos podem ser utilizados pelo corpo discente da instituição escolar e seu gestor como um norteador para implementação do uso de tecnologias no contexto escolar.

A inclusão das TDIC na prática docente e nos currículos como matéria de estudo precisa de atenção especial e não pode mais ser ignorada pelas escolas. Os projetos pedagógicos precisam ser e pensados para usar a tecnologia e os recursos digitais como meio e fim para promover a democratização do acesso e engajar os alunos no mundo digital. Para isso, é fundamentalmente necessário repensar a oferta educativa das escolas e investir na formação contínua dos professores,

Segundo Colares (2015) inserir as Tecnologias no processo educacional, é de responsabilidade da gestão educacional que na condução e a elaboração do projeto pedagógico de modo que contemple as necessidades do pós-modernismo.

2.2 - Recursos tecnológicos no ensino

Sabendo que a tecnologia faz parte da escola e do cotidiano de professores e alunos, porém o domínio destes recursos ainda não se efetivou e ainda este uso nem sempre corresponde às expectativas de alunos e professores, devido a pouca disponibilidade de recursos para atender as necessidades dos docentes das escolas e quando há estes recursos, muitas vezes não são utilizados porque muitos dos professores não possuem formação para o uso.

Conforme pesquisa citada por Cysneiro (1999) a maioria dos professores já participaram de cursos e formações ligadas ao uso das tecnologias em sala de aula, porém o fato de capacitar professores e equipar a escola com novas tecnologias não significa que serão utilizadas.

Ainda existe a dificuldade de manuseio de equipamentos, programas e aplicativos, como o exemplo do projetor multimídia, que poderia ser utilizados para maior dinamicidade em aula e é utilizado por um pouco mais da metade dos professores entrevistados, porém quando é utilizado ele é o substituto do quadro e do giz, o que se torna rotineiro e maçante aos alunos.

Pensar em propostas de utilização dos recursos tecnológicos nas aulas pode dinamizar o ensino, desde que ela seja planejada, assim contempla e amplia a capacidade de ensino do professor e a o aprendizado dos alunos, conforme assevera Silva (2015), quando a utilização como exemplo do celular nas aulas de língua portuguesa para a produção de textos dissertativos e figuras de linguagem nos gêneros textuais midiáticos, outros recursos tecnológicos de áudio e vídeo pode trazer um resultado satisfatório no aprendizado dos alunos, que “por meio do uso das tecnologias pode-se ampliar o nível de informação e contribuir para o aumento do conhecimento”.

A escola antes de qualquer coisa deve estar preparada para o uso dos recursos tecnológicos e o professor tem a tarefa de dominar o uso destes, investir em formação para que ocorram as mudanças, e ensinar o aluno a refletir sobre seu uso, assim quebram-se os paradigmas tradicionalistas.

Não há como conviver sem a tecnologia nos dias de hoje, porém muitos professores ainda não dominam seu uso, mas caminham nessa direção, nas escolas os equipamentos nem sempre estão disponíveis para todos os professores, e muitos os que utilizam, fazem o uso de forma errada, substituindo antigas tecnologias pelos

novos recursos tecnológicos, outros conseguem utilizar como complemento de seu conteúdo, dinamizando suas aulas, utilizando adequadamente assim utilizando uma nova linguagem na educação e trazendo consigo diversos recursos pedagógicos e diversas formas de se utilizar em sala de aula.

Silva (2015) enfatiza que as novas tecnologias não modificam sozinhas o processo de ensino e aprendizagem, mas contribui ricamente para a efetivação deste, criando novas posturas, criativas e abertas.

As tecnologias utilizadas como meio de aprendizagem, podem ser relacionadas com o processo de ensino aprendizagem dos educandos, Antunes (2012) destaca uma grande necessidade da inclusão de recursos tecnológicos em sala de aula, seja para pesquisa ou explanação de conteúdos por parte do professor, estes recursos tecnológicos e midiáticos pretendem melhorar e contribuir com o ensino nas salas de aulas, e faz com que o aluno foque sua atenção para o estudo utilizando se desses meios como ferramenta de trabalho.

É de responsabilidade do professor se atentar atento com as transformações que ocorre no ensino, e também constatar várias delimitações devido o mau uso das tecnologias em sala de aula, pois pode trazer também inadequações para a aprendizagem.

Como o uso de qualquer outro recurso, sem planejamento para as aulas dificulta o trabalho tanto do professor quanto para o aluno, segundo Antunes (2012) o conteúdo de ensino naquela aula pontual fica sem ensinar ou aplicar as atividades, adequadamente, seja no plano individual ou coletivo, pelo falta de planejamento, ou seja, o usar por usar.

Ribeiro (2007) poderá que para ministrar aulas mais atraentes e produtivas com o objetivo de chamar atenção do aluno para o ensino do conteúdo, também é possível utilizar os recursos tecnológicos que os próprios alunos trazem de casa, como os seus smartphones, tablets e notebooks, desde que utilizados de maneira correta, pois quando usado de forma incorreta em sala de aula, como prática frequente de troca de mensagens, pode tirar a atenção do aluno e prejudicá-lo em seu desenvolvimento intelectual. Segundo Antunes (2012):

O uso incorreto dessas tecnologias durante as aulas pode ocasionar um efeito contrário do esperado, do qual se pretende alcançar. Essas tecnologias quando bem utilizadas pelos alunos são consideradas ferramentas facilitadoras que proporcionam respostas ágeis sobre o assunto procurado, tais como, dicionários e outros conteúdos

favorecendo lhes, praticidade, enriquecimento do vocabulário e aguçar o conhecimento em âmbito geral. (Antunes 2012, pág. 04)

A existência de vários tipos de recursos tecnológicos nas escolas pode servir como apoio para o professor dentro da sala de aula, colabora assim inserindo novas alternativas no cotidiano escolar, por meio de um projeto pedagógico educacional, podem-se conciliar essas tecnologias como, fazer aulas mais atrativas e tirar os alunos daquela rotina onde, somente se escreve no quadro negro com giz.

2.3 O professor e o ensino mediado pelas tecnologias

As escolas apesar de estarem equipadas, muitas das vezes não há intimidade nem conhecimento necessário para utilizarem as tecnologias em suas salas por parte dos seus professores, e partindo desta suposição Indezeichak (2007), afirma que existe a necessidade do desenvolvimento de projetos que visam e proporcionam formação e capacitação dos professores para utilizarem as ferramentas tecnológicas como aliadas no processo de ensino aprendido.

Muitos professores não sabem utilizar o computador, portanto, é preciso dominar alguns recursos tais como, os editores de textos e slides, e estar apto para usar a internet de forma equilibrada e inovadora, Valente (1993) explica que o computador pode ser de grande ajuda, pois serve de instrumento de ajuda ao professor propiciando as condições necessárias para que o aluno busque selecionar informações, resolver problemas e aprender independentemente.

Cysneiro (1997) alerta para o processo de assimilação por parte da escola ao uso das tecnologias aponta ainda a necessidade de políticas voltadas a seu uso, deve-se existir um processo de capacitação voltado diretamente ao professor para sua familiarização dos recursos tecnológicos.

Pode-se perceber um aumento significativo na compra de equipamentos, porem deve-se verificar a relação ao seu uso e perceber como os professores vem utilizando enquanto ferramenta pedagógica, a utilização do computador nas aulas remeterá ao uso da internet e cabe ao professor adquirir os conhecimentos necessários para a boa utilização deste meio de comunicação e pesquisa.

Reforçando Sobral (1999) mostra-se favorável ao uso da internet, onde “facilita a tarefa do professor como guia da aprendizagem”, além de permitir que este

aprenda com o aluno, o professor pode utilizar todas estas tecnologias nas aulas, usando-as para que o aluno se envolva na construção do seu próprio conhecimento.

Marques (2014) coloca o blog como uma “ferramenta tecnológica em favor do ensino, e pode auxiliar no desenvolvimento de uma metodologia que utiliza a leitura, reflexão e produção de textos”, pelo fato de ser mais atrativo para os alunos, além de não apresentar textos muito longos, o uso do quadro e giz, apostilas e xérox, tornaram-se instrumentos antiquados, diante de tempos em transformações constantes como os de hoje.

O uso da tecnologia faz com que os alunos interajam entre si, aprofunde conhecimentos sobre os gêneros textuais reflitam e compartilhem informações, além de propiciar momentos de comunicação, a presença do ensino utilizando a internet no caso específico do blog, como cita Marques (2014) pode transformar a relação professor e aluno e permitir maior envolvimento com os conteúdos disciplinares com nítidas vantagens para o processo educativo, pode ser um paço para expressar o pensamento através da escrita, imagens e sons compondo textos vinculados pela internet, ela possibilita uma rápida atualização e interatividade entre o leitor.

Logo os blogs podem ser utilizados em sala pelos professores, nas realizações de estudos, como também para a divulgação e atualização de informações relevantes à comunidade escolar, hoje em dia o blog vem substituído pelo facebook, muitas escolas utilizam esta ferramenta para divulgação dos trabalhos dos professores e eventos.

Os recursos utilizados para que os conteúdos tornem-se mais interessantes e significativos, para que o educador assuma melhor o seu papel de inspirador da aprendizagem, Moran, Masetto e Behrens (2013) considera ensinar com as novas tecnologias será uma revolução se houver uma quebra de paradigma convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos, ainda afirma que a internet e as tecnologias trazem desafios fascinantes, amplia possibilidades na forma de ensinar e aprender.

A interação do professor com as tecnologias pode proporcionar aos alunos conversar sobre o uso coerente da Internet, principalmente, sobre a consciência de usar os recursos tecnológicos sabendo dos riscos que eles podem causar quando usados indevidamente. Esta socialização é também tanto como uma das possibilidades metodológicas para o professor, que estimula a relação entre o ensino e sua aprendizagem, propicia também a participação consciente dos alunos nos

processos de cidadania, na interação socioeducativa, no crescimento individual dentro e fora da sala de aula.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode se observar por meio dos autores citados nas análises que existe o uso das tecnologias no ensino, os alunos gostam e se sentem a vontade em aulas que se utilizam algum recurso tecnológico, porém muitos professores ainda não se sentem familiarizados com a era digital.

A cada vez mais se faz o uso dos meios tecnológicos para se buscar informações de diferentes tipos, e é de suma importância o professor conhecer as especificidades de cada um dos recursos para orientar-se na criação de ambientes que possam enriquecer o processo de aprendizagem para se tornar mais atrativo.

O professor precisa ser um pesquisador constante na busca de formas diversificadas no processo de ensino e acompanhar o avanço da sociedade e os recursos tecnológicos disponíveis para serem utilizados nas disciplinas a serem ensinadas, tudo isso, a fim de desenvolver a imaginação e o gosto pela leitura e escrita.

O uso das tecnologias precisam ser analisadas, pensadas e preparadas para se saber como serão utilizadas em sala de aula, isto exige do professor formação para que ele consiga incorporar o currículo na prática pedagógicas utilizando tecnologias, pois não é somente o usar por usar as tecnologias, mas sim utiliza-las de forma planejada e consciente. O uso das novas tecnologias em substituição das velhas tecnologias, somente farão com que as aulas se tornem rotineiras e pouco atrativas, sendo assim o professor deve saber como utiliza-las, ter planejamento e incorporar o conteúdo a ferramenta tecnológica que for usar.

O aluno tem muita facilidade em utilizá-las e o professor deve se apropriar disso em favor do planejamento de suas aulas e conscientiza-los do seu uso, fazendo assim o papel de mediador mostrando valores para sua vida social, também gerando papel crítico.

As tecnologias são importantes ferramentas de como apoio à educação, logo as aulas podem ser feita sem as tecnologias, porém no mundo atual e conectado é até estranho o professor não trabalhar alguns conteúdos sem a mediação delas, e

quando acompanhadas de uma mediação pedagógica adequada por parte do professor, propicia aos alunos interação e condições de aprendizagem eficazes.

4– REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ciro. C. **A utilização da tecnologia em salas de aula para o ensino de língua portuguesa no 2º ano do Ensino Médio em uma escola estadual de Unaí, Minas Gerais.** Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_48_1491425592.pdf> . Acesso em 02 de Setembro de 2022.

BARCELLOS, Renata da Silva. **O uso da tecnologia na aula de língua portuguesa.** Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/min_ofic/011.pdf> Acessado em 02 de Setembro de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CYSNEIRO, P. G. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** Informática Educativa UNIANDÉS, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **A assimilação dos computadores pela escola.** Mimeo, 1997.

COLARES, M. L. I. S.; ROCHA, S. H. X.; COLARES, A. A. **Gestão democrática e projeto político pedagógico.** Curitiba: Editora CRV, 2015.

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. (2007) “**O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia**”, In: **Produção didático-pedagógica PDE/UEPG, Programa de Desenvolvimento Educacional** – Universidade Estadual de Ponta Grossa, p. 1-29.

JORDÃO, T. C. **A formação do professor para a educação em um mundo digital.** In **Tecnologia digitais na educação.** Salto para o futuro. Ano XIX. Boletim 19- Novembro-Dezembro- 2009

MARQUES, Dicléia de Queiroz Cassiano. **Blog: Novas Tecnologias No Ensino De Língua Portuguesa.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_port_artigo_dicleia_de_queiroz_cassiano_marques.pdf> Acesso em 02 de Setembro de 2022.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo, Papyrus Editora, 2013.

RIBEIRO, Antonia et all. **Tecnologias na sala de aula: uma experiência em escolas públicas de ensino médio**. Regattieri. – Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

SILVA, José Roberto Pereira; **Recursos Tecnológicos No Ensino De Língua Portuguesa Em Escolas Públicas De Guarabira: Pesquisando Usos, Propondo Atividades**. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_M D1_SA15_ID7456_01092015225905.pdf> Acesso em 02 de Setembro de 2022.

SOBRAL, A.. **Internet na escola: O que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

OS AUTORES

Dayana Carla Couto

Licenciada em Normal Superior, educação Infantil e Anos Iniciais – UEMS, dayanac_couto@hotmail.com

Denilson Fiuza

Professor Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 2022 e bacharel em Tecnologia em Logística (2014). Conferencistas e membro da associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), capoeirista profissional graduado pela Escola Abada Capoeira, reconhecida pelo MEC como inovação e criatividade na educação básica. Educador sociocultural desenvolvendo atividades na perspectiva de implementação da lei 10 639/03 focado nos valores civilizatórios da Capoeira.

Eliane Márcia da Silva

Licenciada em Pedagogia - Anhanguera UNIDERP, eliane123marcia@gmail.com

Helen Karla Nogueira Pittas

Licenciada em Pedagogia- UFMS/CNPV, helen_karla@hotmail.com

Ivanuza Ferreira dos Santos

Licenciada em Pedagogia – FINAV, ivanuzafferreira@hotmail.com

Julia D'Avila Santa Catarina

Mestranda em Direito Cidadania e Atores Internacionais - Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Bacharel em Direito - Universidade do Oeste de Santa Catarina. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa em Relações Internacionais, Direito e Poder da Unochapecó.

Kátia Fernanda Alves da Silva

Licenciada em Pedagogia – FINAV, katiavernandaalved@gmail.com

Lúcia Aparecida da Silva

Licenciada em Pedagogia - Anhanguera UNIDERP , lucia.ap1982@outlook.com

Marcos Guedes Vaz Sampaio

Doutor em História Econômica (USP) e economista (UFBA). Professor Associado do Instituto de Humanidades Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC/UFBA).

Odisséia Aparecida Paludo Fontana

É Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestre em Direito Público e Evolução Social pela Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro. Professora permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Direito UNOCHAPECÓ na Linha de Pesquisa: Direito, Cidadania e Atores Internacionais. Integrante do Grupo de Pesquisa: Relações Internacionais, Direito e Poder – atores e desenvolvimento pluridimensional. Advogada. Coordenadora do Projeto de extensão UNOMIGRAÇÕES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/243222678358836>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8488-4549>. Email: odisseia@unochapeco.edu.br

Riqueli Carina Meneguini Santos

Licenciada em Pedagogia - Anhanguera UNIDERP, riqueli123@gmail.com

Rosana Costa de Souza Rolim

Licenciada em Pedagogia – UNIP. pedagoga.rosanacosta@gmail.com

Rosana Pereira Gomes

Licenciada em Pedagogia – ANHANGUERA- UNIDERP, rosanapgomes@hotmail.com

Silvia Ozelame Rigo Moschetta

Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Brasil. Mestre em Direito Público e Evolução Social pela Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações Internacionais, Direito e Poder – atores e desenvolvimento pluridimensional - UNOCHAPECÓ. Integrante da Rede de Pesquisa Interinstitucional (UFSC, UNESC, UCS, ESUCRI) em Republicanismo, Cidadania e Jurisdição – RECIJUR. Mediadora. Advogada. E-mail: silviaorm@gmail.com.

Talyta Gilo dos Santos

Licenciada em Pedagogia- UNIGRAN, talytagilo@hotmail.com

Vanise Gomes Carneiro Locatelli Bortolanza

Licenciada em Pedagogia- UNIGRAN, vanisebortolanza@gmail.com

Wagner Luiz da Costa Santos

Professor na Secretaria Estadual de Educação da Bahia, com experiência com ensino de Literatura, língua e Cultura Portuguesa, graduando em Licenciatura em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal da Paraíba, Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Candido Mendes - UCAM/RJ, Pós graduando em Educação Digital pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University - Florida/USA.



ISBN 978-658601320-7



9

786586

013207

uniatual
EDITORA