

CONEXÕES HODIERNAS DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA

ORGANIZADORES:

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS, DANIELLE RODRIGUES DE OLIVEIRA,
ALINE SOARES CAMPOS, PATRÍCIA LIMA FREIRE E SÂMIA ARAÚJO DOS SANTOS

EDIÇÕES
INESP



ALECE

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ

**CONEXÕES HODIERNAS DA
HISTÓRIA E DA MEMÓRIA**

ORGANIZADORES
José Gerardo Vasconcelos
Danielle Rodrigues de Oliveira
Patrícia Lima Freire
Aline Soares Campos
Sâmia Araújo dos Santos

CONEXÕES HODIERNAS DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA

INESP

Fortaleza - Ceará
2023

Copyright © 2023 by INESP

Coordenação Editorial

João Milton Cunha de Miranda

Assistente Editorial

Rachel Garcia, Valquiria Moreira

Diagramação

Mario Giffoni

Capa

José Gotardo Filho

Coordenação de impressão

Ernandes do Carmo

Impressão e Acabamento

Inesp

Edição Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

VENDA E PROMOÇÃO PESSOAL PROIBIDAS

Parte das imagens ilustrativas da capa desta obra foram extraídas do site: <https://br.freepik.com/>, para uso não comercial, sem fins lucrativos e educacional, de acordo com as regras deste.

Catalogado na Fonte por: Daniele Sousa do Nascimento CRB-3/1023

C747 Conexões hodiernas da história e da memória [livro eletrônico] / organizadores, José Gerardo Vasconcelos ... [et al.]. – Fortaleza: INESP, 2023.
178 p. : il. color. ; 2700 Kb ; PDF

ISBN:978-85-7973-238-6

1. Pesquisa científica. I. Vasconcelos, José Gerardo. II. Oliveira, Danielle Rodrigues. III. Freire, Patrícia Lima. IV. Campos, Aline Soares. V. Santos, Sâmia Araújo dos. VI. Ceará. Assembleia Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado.

CDD 001.42

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro, desde que citados autores e fontes.

Inesp

Rua Barbosa de Freitas, 2674

Anexo II da Assembleia Legislativa, 5º andar

Dionísio Torres

CEP 60170-900 – Fortaleza - CE - Brasil

Tel: (85)3277.3701 – Fax (85)3277.3707

al.ce.gov.br/inesp

inesp@al.ce.gov.br

PALAVRA DO PRESIDENTE DA ALECE

O Núcleo de História e Memória da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), que há mais de 30 anos dedica-se à pesquisa e à escrita, presenteou-nos com textos com alto teor de criticidade, assinados por professores do Norte, do Nordeste e do Sudeste. A obra traz o social e o político para os lugares de protagonismo, sob a luz de áreas diversas: História, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, Direito e outras.

Em um momento em que as administrações municipais e estaduais têm valorizado projetos que resgatam a história das localidades e têm organizado eventos e publicações que nos levam a revisitar as memórias nacionais e locais, este livro possibilita-nos refletir sobre os dias atuais com mais segurança e legitimar posições políticas e políticas públicas.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece), por meio do seu Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), distribui esta publicação por considerá-la um importante instrumento para a transformação social, por reforçar sentimentos de pertencimento e proteger a identidade das comunidades para que estas consigam expressar aos seus representantes, de forma clara e integral, suas demandas prioritárias.

Deputado Evandro Leitão
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

PALAVRA DO DIRETOR EXECUTIVO DO INESP

O Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), criado em 1988, é um órgão técnico e científico de pesquisa, educação e memória. Ao idealizar e gerenciar projetos atuais que se alinhem às demandas legislativas e culturais do Estado, objetiva ser referência no cenário nacional.

Durante seus mais de 30 anos de atuação, o Inesp prestou efetiva contribuição ao desenvolvimento do Estado, assessorando, por meio de ações inovadoras, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece). Dentre seus mais recentes projetos, destacam-se o "Edições Inesp" e o "Edições Inesp Digital", que têm como objetivos: editar livros; coletâneas de legislação; e, periódicos especializados. O "Edições Inesp Digital" obedece a um formato que facilita e amplia o acesso às publicações de forma sustentável e inclusiva. Além da produção, revisão e editoração de textos, ambos os projetos contam com um núcleo de Design Gráfico.

O "Edições Inesp Digital" já se consolidou. A crescente demanda por suas publicações alcança uma marca de 3 milhões de downloads. As estatísticas demonstram um crescente interesse nas publicações, com destaque para as de Literatura, Ensino, Legislação e História, estando a Constituição Estadual e o Regimento Interno entre os primeiros colocados.

O Conexões Hodiernas da História e da Memória é mais uma obra do diversificado catálogo de publicações do "Edições Inesp Digital" e que, direta ou indiretamente, colaboram para apresentar respostas às questões que afetam a vida do cidadão.

Prof. Dr. João Milton Cunha de Miranda

Diretor Executivo do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará

APRESENTAÇÃO

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado (BOSI, 2001, p. 413).

Nestas páginas, há muita história, memória e criticidade. A relação do passado com o presente ocupa um lugar central nessa obra, afinal, presente e passado estão conectados. Os capítulos do livro "Conexões Hodiernas da História e da Memória" são frutos de experiências teóricas e empíricas no campo da História e da Memória, as problemáticas levantadas pelos pesquisadores nos levam a refletir sobre questões históricas, filosóficas e sociológicas, unindo as temporalidades. A obra foi organizada pelas Professoras Aline, Patrícia, Sâmia e por mim, sob a orientação do Professor Gerardo Vasconcelos.

O Núcleo de História e Memória da Educação, carinhosamente conhecido como NHIME, é um grupo de pesquisa que se destaca na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará desde a década de 90, são mais de 30 anos de dedicação à pesquisa e a escrita. Pelo Nhime já passaram pesquisadores das cinco regiões brasileiras, professores, graduandos, mestrandos, doutorandos, pós doutorandos, pesquisadores empenhados em fazer a diferença na pesquisa educacional.

Assim, a presente obra reúne docentes do Norte, Nordeste e Sudeste que estão desenvolvendo trabalhos relevantes na atualidade, são vinte capítulos construídos com o apoio de mais de quarenta pesquisadores. Os capítulos da obra tratam de pesquisas realizadas por pessoas que possuem um compromisso com a criticidade, desse modo, as temáticas não escondem o lugar social e político que ocupam os professores de várias instituições educacionais brasileiras. Pesquisadores que possuem um olhar sensível para as problemáticas sociais, culturais e políticas do nosso país.

Este livro foi uma parceria entre os pesquisadores do NHIME e pesquisadores convidados da UECE, UNILAB, UERN, UFRJ, UERJ, UFPB, UFBA, UFJF, IFCE, IFRN, UVA, FLATED, ESTÁCIO e UNIATENEU. Professores da área da Pedagogia, da História, das Ciências Sociais, da Filosofia, da Geografia, do Direito, entre outras áreas fundamentais no cenário atual. Com uma linguagem direta e instigante, os capítulos chamam a atenção pela multiplicidade de temas tratados, conectados pela relevância que a História e a Memória possuem no tempo e no espaço. Conectar presente e passado não é algo fácil, mas necessário, pois só entendemos as problemáticas do tempo presente a partir das experiências do tempo passado.

Diante disso, convido você a mergulhar nessa obra, deliciando-se com uma leitura prazerosa e criativa. Conheça algumas pesquisas desenvolvidas pelo NHIME e mergulhe nesses capítulos de forma reflexiva e sensível.

Fortaleza, 26 de julho de 2023

Danielle Rodrigues de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – CE (SME)

PREFÁCIO

CONEXÕES DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA EM VERSOS DE LITERATURA POPULAR DE CORDEL

De Gerardo Vasconcelos
E Danielle Oliveira,
Com nossa Patrícia Freire,
Leitura calma e ligeira.
Aline Soares Campos,
Sâmia Araújo dos Santos.
Memória, História altaneira.

Conexões Hodiernas
Da História e da Memória
É livro muito atual,
Ciência, paixão ilusória.
Falam os pesquisadores,
Cantoras e trovadores
De um novo tempo de glória.

Núcleo de História e Memória,
Que vem da Educação,
Vem com mestres e doutores
Nossa pós-graduação.
Nhime como ele é chamado
Do ontem, hoje e o passado.
Critizando a opressão.

Vinte artigos ele traz,
Reúne mais quarenta autores
Suas pesquisas nos falam
Da educação e seus amores.
Eu leio com bom cuidado
Esse livro admirado:
Sementes, jardim e flores.

Lia Fialho em dois artigos,
Relatos essenciais.
Com Ana Sousa e Homero Oliva,
Márcia Mendes, fontes digitais.
Micro – História e biografias,
As melhores companhias
Pois amar nunca é demais.

Fátima Nobre, Aduino Lopes
E instituições escolares
Descrevem com elegância
Sua prata, ouro e colares.
Louvam mestras, professores,
Do livro da vida autores,
Sabor, gosto, olfato, olhares.

Marcus Vinícius Pereira:
E o inesperado acontece
Com Josélia de Araújo,
Como um ateu fazendo uma prece
E Margarida Villegas
Alegria quando tu chegas,
Amores pra quem merece.

Everton Nery Carneiro,
Poeta e intelectual,
Descrevem o existencialismo
De um jeito bem atual
Lousana de Jesus Santana
Quem ama nunca se engana,
Da Bahia ao universal.

Suyane Lima Carvalho
E Isabelle Silva Monteiro,
Com a douta, Fátima Nobre,
Conhecimento verdadeiro.
Em Kant estudam a violência
Nas escolas com ciência:
Estudar é o bem primeiro.

Maria Rosana Rocha Silva,
Vem com as valsas de Viena
Em Karl Popper os três mundos
Uma verdade numa centena.
Outro estudo, o ceticismo,
Sujeito e relativismo
Um ator sozinho em cena.

Aline Soares Campos
Trazendo a mitologia
Com Paula Oliveira Dantas,
Deus Mitra e sua magia
João Marques Alves com elas
Contam as histórias mais belas
Do real à fantasia.

Luís Távora Furtado
Ribeiro e Deylane Andrade
Vem na prosa e na poesia,
Nos versos da liberdade.
Na escola com Cynthia Carvalho,
Amar é seu ato falho
Vem com versos de saudade.

Deylane Pinheiro Andrade
E Luís Távora Furtado
Ribeiro, poeta, escritor:
Na escola, um tempo passado
Com Cinthya S. Carvalho
Pássaros de galho em galho
Deixam o povo admirado.

Ana Letícia e João Victor,
Sousa com "z" e com "s".
E Gerardo Vasconcelos
Gente que o amor merece.
Ditadura Militar
Não gosto nem de lembrar
O mal que não se esquece.

Heryson Viana Alves,
Com Anderson Nascimento
E Zacarias Marinho,
O ontem, o hoje e o momento.
Vem com a transversalidade
Ensino com variedade
Do saber ao conhecimento.

Carlos Vieira Caxilé,
Escreve pra juventude
A criança sonhadora
No sonho nunca se ilude.
Gibis no ensino de História
O lúdico e a memória.
Empreste um, me ajude!

Bruna Silva Conceição
E o aquecimento global
Malcom Ferdinand e o corpo
Num encontro sideral.
Água, o ar vão rareando
Calor, floresta queimando
No reino do capital.

Maria Kelly Rocha Silva
Educação Tutorial.
"Equipet" na UFC
O grupo é fundamental.
Gerardo é o coordenador
Estudantes de valor
História e o tempo atual.

Os povos do Candomblé
Radicais em 1800
Negros com fé e batucada,
Revolta aos quatro ventos.
Eden dos Santos Barbosa
Maddelyne verso e prosa,
Estudam os anos 1900.

Madelyne Santos Barbosa,
Cultura religiosidade,
Terreiros do Axé à Vitrola
Nos subúrbios da cidade.
Eden Santos fotografia
As músicas que a gente ouvia
Nesse tempo de saudade.

Paulo Cleyton Melo Lima
Rayane Kellen Jardim,
"Hipersexo e Lgbt",
Pedro Cauã, dizem sim
Na cultura e educação
No ritmo do coração
Falamos de um amor sem fim.

Em escolas militares
Estudam homofobia
Josivan Alves Ribeiro,
Patrícia Freire, noite e dia.
No ódio internalizado
O outro sempre é o culpado,
Mas educar é alegria.

Mestre Rogério Santana
Sobre a tecnologia
Novos tempos que nos chegam
Perigos, força e magia.
Encerra o livro composto
Julho esperando agosto,
Da noite trazendo o dia.

Em pesquisas dos autores
Esse livro se revela
Homenagem aos que escrevem
Nos seus barquinhos à vela
Eu em versos o apresentei
Essa gente que amei,
Beleza, cravo e canela.

E agora vou partindo
Com amor no coração
Aguardando meu netinho
Como as flores da estação.
Com Max, Artur, Lia e Ester
E o povo que bem me quer
Nos versos dessa canção.

Luís Távora Furtado Ribeiro,
Universidade Federal do Ceará - UFC.

SUMÁRIO

1 BIOGRAFIA..... 19

1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS BIOGRÁFICAS ANCORADAS NA MICRO-HISTÓRIA

Ana Carolina Braga de Sousa

Lia Machado Fiuza Fialho

Francisco Manuel Homero Oliva..... 21

2 ARQUIVOS DIGITAIS COMO FONTES DOCUMENTAIS EM PESQUISAS BIOGRÁFICAS

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Lia Machado Fiuza Fialho..... 28

3 O PESQUISADOR QUALITATIVO: SUA RELAÇÃO COM OS OUTROS E COM O INESPERADO QUE POR VEZES ACONTECE

Marcus Vinícius Pereira Silva

Josélia carvalho de Araújo

Maria Margarita Villegas 36

2 FILOSOFIA 45

4 A FILOSOFIA COMO FUNDAMENTO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÂNCIA NO MAGISTER DA UECE

Adauto Lopes da Silva Filho

Fátima Maria Nobre Lopes..... 47

5 FORMAÇÃO HUMANA NUMA PERSPECTIVA EXISTENCIALISTA

Everton Nery Carneiro

Lousana de Jesus Santana..... 54

6 O COMBATE À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: CONTRIBUIÇÕES KANTIANAS PARA A EDUCAÇÃO

Isabele Barbosa da Silva Monteiro

Fátima Maria Nobre Lopes

Suyane Lima de Carvalho 61

7 A TEORIA DOS TRÊS MUNDOS DE KARL POPPER E A NOÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE VERDADE

Maria Rosana Rocha da Silva..... 69

8 EVOLUÇÃO CULTURAL FRENTE AO CÉTICISMO, AO SUBJETIVISMO E AO RELATIVISMO HUMANOS

Maria Rosana Rocha da Silva..... 76

9 O MITO DO DEUS MITRA: SUPOSIÇÕES E POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS..... 82

Aline Soares Campos

Paula Andrea de Oliveira Dantas

João Marcos Alves Marques 82

3 HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO 89

10 INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA

Francisca Deylane Pinheiro de Andrade

Cinthya Suely Miranda Saraiva de Carvalho

Luís Távora Furtado Ribeiro 91

11 EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE CONTROLE SOCIAL: UMA HERANÇA DA DITADURA MILITAR

Ana Letícia de Souza Lima

João Victor de Sousa Pinho

José Gerardo Vasconcelos..... 98

12 TRANSVERSALIDADE NAS POLÍTICAS DE ENSINO: REFLEXÕES AO LONGO DA HISTÓRIA

Heryson Raisthen Viana Alves

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Zacarias Marinho 106

13 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS GIBIS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA EM SALA DE AULA

Carlos Rafael Vieira Caxile..... 113

14 A COMPREENSÃO DA CRISE CLIMÁTICA E O RESGATE DA RELAÇÃO CORPO-TERRITÓRIO ATRAVÉS DO PENSAMENTO DE MALCOM FERDINAND

Bruna Silva da Conceição

Emanoel Luis Roque Soares 120

15 EQUIPET: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE DENTRO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL DE PEDAGOGIA, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Maria Kelly Rocha da Silva

José Gerardo Vasconcelos..... 127

16 OS IMPACTOS DA RACIALIZAÇÃO DOS POVOS DE CANDOMBLÉ DO SÉCULO XVIII E XIX

Madelyne dos Santos Barbosa

José Gerardo Vasconcelos

Éden dos Santos Barbosa..... 134

17 DOS TERREIROS DE AXÉ PARA A VITROLA: REFLEXÕES DE UM TRAJETO COLONIAL

Éden dos Santos Barbosa

José Gerardo Vasconcelos

Madelyne dos Santos Barbosa 142

18 A CULTURA DE HIPERSEXUALIZAÇÃO DA COMUNIDADE LGBTQIAPN+: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Paulo Clayton de Souza Melo Lima

Pedro Cauã Patrício da Silva

Rayane Kellen Jardim Lima..... 150

19. HOMOFOBIA INTERNALIZADA EM POLICIAIS MILITARES

Josivan Alves Ribeiro

Patrícia Lima Freire

José Gerardo Vasconcelos..... 156

20 PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS: DA INTELIGÊNCIA COMPUTACIONAL À APRENDIZAGEM DE MÁQUINA EM 2023 QUESTÕES EDUCACIONAIS E COGNITIVAS

José Rogério Santana..... 163

SOBRE OS AUTORES 173

1 BIOGRAFIA

1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS BIOGRÁFICAS ANCORADAS NA MICRO-HISTÓRIA

Ana Carolina Braga de Sousa

Lia Machado Fiuza Fialho

Francisco Manuel Homero Oliva

INTRODUÇÃO

O presente capítulo foi desenvolvido com o intuito de contribuir para a elaboração de compreensões que expressem a relevância do desenvolvimento de pesquisas do tipo biográficas para a História da Educação, com ênfase em apresentar os aspectos teóricos e metodológicos que constroem o trajeto deste tipo de pesquisa biográfica, preceituada na Micro-História (DOSSE, 2015). Tem como objetivos específicos, embasar os percursos da trajetória teórica e metodológica da biografia preceituada na Micro-História; e discorrer sobre alguns imbricamentos possíveis acerca das relações entre Nova História Cultural e Micro-História, categorizações dos campos da História e da História da Educação, delimitadas aqui no tempo presente.

Nessa dimensão, traçamos algumas linhas e entremeios que buscam contextualizar o percurso percorrido na produção do estudo que se segue a partir de análises sobre a ciência histórica, ao delinear caminhos a partir da opção pela corrente historiográfica Nova História Cultural. Com essa finalidade, trabalhamos com a categorização da ciência histórica dimensionada pelo historiador Marc Bloch (2001), que define a História como sendo a ciência que estuda os homens no tempo. Acrescentaremos, porém, a centralidade no papel essencial da mulher, conceituemos, de maneira mais específica, a história como ciência que estuda homens e mulheres, sujeitos humanos, no tempo e nas mais diversas sociedades.

Tal perspectiva de pensamento compreende ainda que o estudo e o fazer históricos são transmitidos e registrados a partir de concepções filosóficas, conceitos, universo léxico e arcabouço teórico-metodológicos diversos, princípios epistemológicos norteados em correntes historiográficas distintas e variadas. Essas correntes representam para quem e para quem serve o estudo da História e têm-se confrontado ou corroborado de acordo com as mudanças e continuidades da História ao longo do tempo, em seus objetivos, fontes, técnicas de investigação e escolha dos sujeitos que as sociedades devem considerar como protagonistas sociais, aptos a terem suas memórias registradas e conservadas.

De uma História "positivista", de personalidades e sujeitos que representavam a elite e o poder, característicos desta abordagem histórica e disseminados até meados do século XIX, partimos para uma história "vista de baixo", que ganha amplitude no século XX, mais largamente a partir da década de 1930, embasada no debate proposto pela Escola dos Annales, por autores como Lucien Febvre e Marc Bloch. Esse novo olhar sobre a ciência histórica pode ser percebido nas novas abordagens, novos objetos, concepções sobre os sujeitos, fontes, métodos de ensino e de investigação da pesquisa em história e concepções sobre a memória.

Sobre o surgimento de novos problemas e indagações de historiadores e demais pesquisadores acerca dos rumos da ciência histórica da "História Nova", Le Goff e Nora (1998, p. 15), em sua obra: *História: novos problemas, novas abordagens e novos objetos*, afirmam que pretendem com o livro "[...] ser um diagnóstico da situação da história no coração de nosso presente". Ambicionam também mostrar os caminhos em que se envolve e deve-se

comprometer a História vindoura e, mais ainda, esclarecerem sobre a maneira pela qual fazem a História; desejam explicitar a História que se sugere ser empreendida. Nesse sentido, consideram ainda que: "O essencial, porém, não é sonharmos com um prestígio passado ou futuro, mas sabermos fazer a História de que o presente tem necessidade. Ciência da autoridade do passado e consciência do tempo deve ainda se definir como ciência da mudança, da transformação" (LE GOFF; NORA, 1998, p. 15).

Acerca desse arcabouço teórico e metodológico que embasa os princípios da pesquisa biográfica ancorada na Micro-História, daremos seguimento ao desenvolvimento deste capítulo, dialogando sobre a corrente historiográfica da Nova História Cultural.

DESENVOLVIMENTO

A Nova História Cultural, utilizada como corrente historiográfica que norteia a pesquisa, apresenta-se como a quarta fase da corrente teórica da História Cultural, por sua vez, definida por Peter Burke (2008) como um movimento que se desenvolve ao longo dos séculos XIX e XX, composta por quatro fases: a primeira, uma fase clássica, a partir dos anos de 1800; a segunda fase, a História social da arte, que se inicia a partir da década de 1930; a terceira fase é atribuída à descoberta da cultura popular, por volta de 1960; e por fim, a quarta fase, a qual enfatizamos ser o que as autoras e Burke consideram como aquela que contribui prioritariamente para os estudos aqui em reflexão, a Nova História Cultural.

Burke (2008) afirma que a expressão "Nova História Cultural" entrou em uso no final da década de 1980 a partir da publicação da obra da historiadora norte-americana Lynn Hunt, em 1989, "*A Nova História Cultural*". Tal demarcação é vista como um novo paradigma historiográfico, sendo este mais eclético quanto aos campos, às abordagens, aos sujeitos e aos objetos de estudo da História, tanto no plano coletivo quanto no plano individual. Essa fase seria composta por uma terceira geração de historiadores da Escola dos Annales, dentre eles, Jacques Le Goff, François Furet e Christiane Klapisch, ressaltada por ser a primeira geração a incluir mulheres.

Pela inserção tardia, as gerações anteriores foram criticadas pelas feministas por terem deixado as mulheres de fora da História. Ressaltamos que, além da inclusão como autoras, as mulheres passaram a ter seus registros na história de uma maneira mais integral, também como sujeitos e objetos de pesquisa, tendo sido organizada por Georges Duby e Michelle Perrot uma coletânea de vários volumes sobre a História das Mulheres¹. A Nova História Cultural, representada por historiadores como Lynn Hunt, Jacques Le Goff, Emmanuelle Le Roy Ladurie, Carlo Ginzburg, Marc Bloch, Peter Burke, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Edoardo Grendi, Giovanni Levi, entre outros, compreende ainda novas formas de organização e de preservação da cultura e das memórias individuais e coletivas de relevância histórica.

A autora Lynn Hunt (1992) dá destaque na apresentação da obra *História, cultura e texto*, à análise das diversas dimensões da Nova História Cultural, em diversas formas, autores e temáticas, em que enfatiza os estudos de gênero e a história das mulheres, dando destaque à história e à narrativa de outras autoras, como Natalie Zemon Davis ou Carroll Smith-Rosenberg. Nessa dimensão, disserta sobre o modo como o gênero canalizou o impacto da transformação social, a experiência e o exercício do poder nos Estados Unidos (HUNT, 1992). Considera ainda que os estudos das histórias das mulheres, em que demarca o período entre 1960 e 1970 do século XX, bem como a ênfase na diferenciação

1 A coleção História das Mulheres, de organização de Georges Duby e Michelle Perrot pode ser encontrada no site: doceru, disponível no link: <https://doceru.com/doc/5x8nnen> Acesso em: 29 maio 2023.

dos gêneros, tiveram um importante papel no desenvolvimento dos métodos da história da cultura em geral e na sociedade norte-americana, seu lócus de pesquisa, em específico, pois observa que a história das mulheres e os estudos de gênero passaram a ocupar os primeiros lugares nos debates e produções embasadas na Nova História Cultural americana.

Dialogamos também com o autor Francisco Falcon (2002) em suas intersecções entre as relações de Cultura e de História, em que compreende a primeira a partir da reunião dos chamados aspectos culturais em função de duas modalidades ou concepções básicas: as práticas e as representações culturais, definindo cultura como sendo:

Resultante de algum tipo de ação (mental, espiritual, ideológica) das práticas culturais sobre o respectivo grupo humano considerado (nas práticas), quer em seus aspectos coletivos, quer, eventualmente pelo menos, em seus componentes culturais. Trata-se, assim, de cultura como representante coletiva e também algum tipo de finalidade inerente à própria cultura (FALCON, 2002, p. 61).

No intuito de desvendar o núcleo e as fronteiras do trabalho do historiador em relação ao cultural, Falcon (2002) analisa ainda que o cultural é o lugar de encontro de diversos campos teóricos e de setorizações muito particulares que correspondem às diferentes ciências humanas, sendo impossível tudo se reduzir a um fator, conceito ou modelo. Cita o historiador Luís Felipe Barreto, que reconhece a essência interdisciplinar de todo e qualquer trabalho de História Cultural em sua obra *Uma introdução à História da Cultura*, para afirmar que o lugar historiográfico acredita tanto na validade das histórias particulares quanto na da história social.

Outra obra do supracitado autor que relaciona a História Cultural e a História da Educação, ao dialogar sobre a importância desses campos de pesquisa, apresenta-nos como marco das indicações temáticas para a História Cultural, o colóquio franco-húngaro, ocorrido em 1977, que teve como participantes Duby, Le Goff, Makkay e Kosary, entre outros, e apresenta as seguintes indicações acerca de temáticas que compõem os domínios da História Cultural, sendo algumas destas: as visões de mundo, a política cultural, as atividades institucionais na difusão da cultura material e intelectual, os intelectuais e seu papel como difusores da cultura e sua concretização, a ciência, a literatura e as artes em suas condições de existência, resultados e funções no cotidiano, no desenvolvimento da sociedade e na influência sobre a consciência cotidiana, assim como as ideologias, as atitudes, os modos de vida, a imagem da sociedade, a cultura material e intelectual da vida cotidiana nas diversas classes, camadas e grupos sociais, a tradição e a inovação cultural de uma época.

Dentre essas escolhas epistemológicas, consideramos que um marco importante para o desenvolvimento da ciência histórica, particularmente da História Cultural, foi a extensão do alcance do tempo da contemporaneidade – ou os estudos do tempo presente. Nessa perspectiva, desenvolver uma pesquisa que recorta o tempo presente é perceber o pesquisador como sujeito que compartilha o tempo dos pensamentos, das ações, das concepções filosóficas e dos acontecimentos históricos com o seu objeto de pesquisa, pois ele carrega em si um olhar crítico sobre a sua escrita, que está repleta com suas subjetividades e não é neutra, mas deve estar indissociavelmente imbricada na constituição ética do pesquisador e no seu compromisso social, em uma análise que pretende a fidelidade com a verdade histórica e a eticidade da pesquisa.

Relacionado a esse “fazer a História a quente” ou aos domínios do tempo presente, Bedárida (2001, p. 221) refere-se a Santo Agostinho para afirmar que a História do tempo presente é feita de “moradas provisórias”, sendo este “[...] reescrito indefinidamente, utilizando-se o mesmo material, mediante correções, acréscimos e revisões”. No entanto, o supracitado autor observa que há três diretrizes as quais os estudos do tempo presente não

podem deixar de utilizar: a História e a Verdade; a História e a Totalidade e a História e a Ética.

No intuito de aprofundar a compreensão das inter-relações entre a História e a verdade, o supracitado autor considera que o valor da História repousa na integridade interior do historiador, em sua paixão ardente e incondicional pela verdade. Nessa dimensão, a verdade da História provém da interface entre os componentes do passado, tal como ele chega até nós através dos vestígios documentais e o espírito do pesquisador, que o reconstrói. Partindo dessas reflexões, concluímos que a realidade histórica procede de uma mistura complexa de objetividade e subjetividade na elaboração do saber, e o grau de objetivação depende do campo de aplicação.

Destarte, em busca de compreender melhor esse campo de atuação, conectamos o diálogo com as compreensões de autores como Lucien Febvre e Marc Bloch, posto que eram fascinados pelo tempo presente. Bloch (2001) concebia uma audácia necessária estender os domínios da história até o conhecimento do presente e, nessa dimensão, corroboramos também com a percepção de Rémond (2006) sobre o deslocamento do campo da História, pois, para ele, esse campo é ininterrupto e contínuo. Rémond enfatiza a exigência da rigorosidade, responsabilidade social e reavaliação permanente do campo de pesquisa no ato interpretativo da História do tempo presente e compreende esse tempo não como relacionado a uma História da instantaneidade, mas da proximidade, sendo a sequência a unidade de tempo.

O tempo presente só foi alcançado pelos domínios da História com o advento da História Nova, que tinha como objetivo a quebra de paradigmas disciplinares, ou ainda, o "derrubamento de fronteiras" historiográficas, com novas concepções sobre os sujeitos, o tempo, as escalas de análise dos indivíduos, movimentos e sociedades humanas.

Um desses "derrubamentos de fronteiras" remete à força de uma História em pequena escala, uma Micro-História. Um procedimento que toma o particular como seu ponto de partida e prossegue identificando seu significado à luz de seu próprio contexto específico. Nessa perspectiva, a concepção é a de que o fazer histórico revela-se na ação e no cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais silenciados pela História Oficial, que também apresenta uma nova dimensão da construção das identidades e da memória social.

Ao aprofundar o debate sobre a Micro-História, entendemos que o estudo biográfico pode-se nortear nas assertivas de Dosse (2015, p. 257) quanto à pesquisa do tipo biográfica ancorada nessa perspectiva ou, segundo o autor, "[...] a biografia preceituada na micro-história". Para isso, trazemos para o diálogo também as análises do historiador Vainfas (2002, p. 115), que afirma ser a Micro-História "[...] um gênero historiográfico que se insere na dupla dimensão do social e do cultural, de modo que a linha provisória permanece fugidia e imprecisa". Vainfas (2002) pontua ainda que a Micro-História possuía uma posição muito específica dentro do campo da Nova História, assumindo a legitimidade do fatiamento da ciência histórica, estando preocupada com uma problematização mais nítida, ainda que implícita, do objeto de investigação, especialmente quanto às hierarquias de poder e aos conflitos sociais.

Ao problematizar o surgimento da Micro-História, o autor Jacques Revel (2010) relaciona como pioneira a obra do historiador mexicano Luiz González e González, intitulada: *Pueblo em vilo: micro-história de San José de Gracia*, publicada em 1968 como aquela que primeiro utiliza-se do termo Micro-História. Vainfas (2002) defende que esta surge como gênero historiográfico a partir de uma série – ou coleção editorial italiana – denominada "Microstorie", lançada pela editora Einaudi, por Giovanni Levi e Carlo Ginzburg, da revista *Quaderni Storici*, a partir dos textos do *II Molino de Bolonha* em 1981. Tais publicações nasceram da inquietação de historiadores italianos em face da discussão sobre a crise dos paradigmas da História. Vainfas (2002) aponta ainda que publicaram na revista, além dos fundadores italianos, autores como: Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, bem como uma

série de autores de outras nacionalidades, demonstrando diálogo com a historiografia norte-americana através da autora Natalie Zemon Davis, com a inglesa a partir de Edward P. Thompson, ou ainda com Roger Chartier e Jacques Revel, da escola francesa, e Jaime Contreras, representante da historiografia espanhola.

A "Microstorie" tinha como característica o ecletismo teórico de modo que, para os estudos publicados, vistos sob o prisma das escalas micro-históricas, qualquer tema parece possível de ser aprofundado em uma abertura que alcança o mundo contemporâneo e a história do tempo presente, bem como o recorte particular e microscópico do objeto, ou seja, a intenção de "verticalizar" ao máximo o estudo de um personagem histórico, seja ele totalmente desconhecido ou célebre, ou ainda desenvolvido a partir de um tema muito específico.

Segundo Vainfas (2002), importa visitar as coleções denominadas "Archives", em que havia textos de autores como Michel Foucault e Georges Duby, nas quais um dos textos fundadores desse novo fazer historiográfico seria a obra *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, de Carlo Ginzburg, que tem o intuito de fundar um novo paradigma histórico, que pretende que o papel do pesquisador seja daquele que busca evidências periféricas, incertas, ou a pesquisa de micro temas, micro analítica, com personagens sem nenhuma celebridade ou, por outro lado, os protagonistas ainda anônimos da História ou que registram a descrição e interpretação de casos minúsculos à luz de uma História mais geral.

Associando a Micro-História aos estudos sobre a memória e a análise das percepções sobre seus usos, compreendemos a preservação da memória como uma forma de garantir a legitimidade de grupos ou sujeitos, gerando como consequência a priorização de uns em detrimento de outros, ou seja, o esquecimento ou o silenciamento de outros grupos ou outros sujeitos sociais. Acerca da importância da memória, o esquecimento ou a guarda e escrita de uma lembrança expõe a sua função crucial, que é a garantia do desejo de tornar-se registro na história do mundo, perpetuando a legitimidade de seu lugar de fala, bem como de sua identidade humana, dentre uma imensa multiplicidade de identidades sociais e sujeitos.

Tal diversidade traz à baila a disputa de memórias concorrentes e de diferentes visões do que é importante ou digno de tornar-se memória. Essas disputas seguem embaladas nas correlações de poder que são travadas na sociedade, entre os grupos de poder dominantes e os "excluídos da História", ou seja, na ideia de disputa para transmitir seus próprios valores, tradições, culturas e práticas ou de reverberar uma memória social e coletiva constituídas.

Sobre a importância do método, concordamos com o que afirmam Bueno e Cárdenas (2018, p. 29): "La Historia Oral es considerada un método cualitativo de trabajo de fuentes específicas, una actividad historiográfica" Os autores observam também que: "La Historia Oral es un acceso a lo histórico que supone un determinado tipo de fuentes, los testimonios orales y un determinado método de trabajo para obtenerlos, [...] en este sentido la Historia Oral sería una técnica cualitativa practicada con un cierto tipo de fuentes, las orales".

Contextualizando a relação da memória com a metodologia da história oral biográfica, a compreensão com a qual buscamos dialogar é de que o trabalho com a memória é permeado pela intencionalidade, na perspectiva do não esquecimento, da memória social como experiência de expressão individual e coletiva, sendo a memória individual a fonte primária da biografia, posto que esta pode ser entrecruzada com outras fontes e, como aporte teórico por si só, como reconhecimento do valor das histórias de vida, já é convincente. Nessa perspectiva, consideramos que o ato de lembrar, bem como o de esquecer, que forma o construto da memória, pode ser tanto inconsciente quanto intencional.

Dimensionando as lutas políticas pela memória, Jelin (2019) defende que o sentido do passado é um sentido ativo, dado por agentes sociais que se localizam em estágios de confrontos e lutas frente a outras interpretações, outros sentidos, ou contra esquecimentos

e silêncios. A autora considera ainda que atores e militantes usam o passado colocando na esfera pública do debate interpretações e sentidos dele, sendo a intenção estabelecer, convencer ou transmitir uma narrativa que pode chegar a ser aceita. Ao investigar o tema dessas disputas políticas pela memória não consiste em lidar com os fatos sociais como coisas, mas analisar como os fatos sociais tornam-se coisas, como e por que são solidificados e dotados de duração e estabilidade (JELIN, 2019). Ao entrelaçar esses conceitos, pressupostos teórico-filosóficos e práticas metodológicas, seguimos para a conclusão deste capítulo sem, no entanto, acreditar que esse tema seja passível de esgotamento ou de finalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, a partir deste capítulo, apresentar algumas categorizações e preceitos teóricos que formulam o percurso de trabalho com a pesquisa do tipo biográfica ancorada na História Cultural inter-relacionada à Micro-História.

Nessa perspectiva, percebemos a Nova História Cultural (HUNT, 1992) como corrente historiográfica que possibilita redimensionar a ampliação dos olhares dos historiadores e demais pesquisadores e pesquisadoras quanto à diversidade de fontes, de novos temas a serem abordados e dos novos objetos de investigação. Tal dimensão reconhece as várias maneiras de construir a História, analisando a escala micro-histórica (REVEL, 2010) e incluindo novos sujeitos históricos, posto que estes, mesmo sendo protagonistas de suas sociedades e de seus tempos históricos, possuem pouca ou nenhuma visibilidade nos registros e nos documentos da história oficial.

Ressaltamos que a memória não é estática, visto que abrange acontecimentos, personagens, pessoas, processos, temporalidades, lugares, entre outros aspectos diversos, como, inclusive, a sensibilidade sensorial e corpórea em sua constituição formativa. A partir dessa assertiva, enfatizamos que a memória é também um fenômeno coletivo e social, ou seja, um fenômeno construído coletivamente. Reconhecemos, ainda, em diálogo com os autores Bueno e Cárdenas (2018, p. 53) que "*[...] los trabajos de la memoria involucran recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos, hay un juego de saberes, pero también hay emociones, huecos y fracturas*"².

Corroboramos, nessa dimensão, com Dosse (2015) que o individual e o coletivo são indissociáveis, mas que a memória individual ultrapassa o limite imposto pela memória coletiva, dando conta do objetivo que é sublinhar a história de vida do universo particular das biografadas, neste recorte, de educadoras, a partir de uma perspectiva hermenêutica, que pode empenhar-se em chegar até os anônimos da história.

Destarte, ao reconhecer que não é possível esgotar a discussão proposta neste capítulo, sugerimos novos ensaios e pesquisas com vistas a ampliar os olhares acerca das memórias individuais de mulheres, gênero que carrega o peso da tentativa de inferiorização pelo patriarcado nas mais diversas sociedades ao longo do tempo, bem como da história e memória das educadoras a partir da concepção de uma memória social e coletiva, capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Isso porque esse grupo social forma a identidade de professoras, professores e trabalhadores da educação e, mais além, proporciona trazer o reconhecimento social e a valorização da profissão docente e da história da educação e educadoras a partir das biografias preceituadas na Micro-História e de seus aspectos teórico e metodológicos.

2 "Trabalhos de memória envolvem lembranças e esquecimentos, narrativas e atos, silêncios e gestos, há um jogo de saberes, mas também há emoções, lacunas e fraturas" (Tradução nossa).

AGRADECIMENTOS

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUN-CAP), pelo auxílio ao projeto "Educadoras no Ceará do século XX: formação docente, práticas e representações" (PS1-0186-00218.01.00/21) vinculado ao grupo de pesquisas "Práticas Educativas, Memórias e Oralidades" - PEMO.

REFERÊNCIAS

BEDÁRIDA, F. Le temps présent et l'historiographie contemporaine. **Vingtième Siècle**, n. 69, p. 153-160, 2001.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUENO, F. C.; CÁRDENAS, A. U. A. **Historia y memorias: un aporte al estado de la discusión**. Bogotá: Universidad del Rosario, 2018.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DOSSE, F. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

FALCON, F. J. C. **História e História Cultural: uma nova visão sobre a sociedade e a cultura**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

HUNT, L. **A Nova História Cultural**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JELIN, E. As lutas políticas pela memória. In: JELIN, E. **Los Trabajos de la Memoria**. Madrid: Siglo XXI, 2002. Tradução sem autorização, editora sem nome e sem endereço. Juazeiro do Norte, dez. 2019.

LE GOFF, J.; NORA, P. (org.). **História: novos problemas, novas abordagens e novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

RÉMOND, R. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coord.). **Usos & abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 203-210.

REVEL, J. Micro-História, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista brasileira de educação**. v.15. n.45, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/k5MsKMHv6ZQvPsF5vqvdkpB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 mai. 2023.

VAINFAS, R. **Os protagonistas anônimos da História: Micro-História**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

2 ARQUIVOS DIGITAIS COMO FONTES DOCUMENTAIS EM PESQUISAS BIOGRÁFICAS

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Lia Machado Fiuza Fialho

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na sociedade advindas das tecnologias são diversas, inclusive da facilidade de as pessoas terem acesso às informações de forma rápida e o conhecimento científico serem democratizados através dos recursos tecnológicos. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a intensificação dos debates acerca da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) decorre da percepção de que a tecnologia passou a ser um elemento tão importante para o desenvolvimento que este já não pode ser concebido sem ela, e "[...] qualquer país que falhe na utilização eficaz da tecnologia acaba, provavelmente, por se atrasar no desenvolvimento humano e ficar marginalizado na economia mundial" (PNUD, 2001, p. 1). A tecnologia está presente em todos os espaços, na educação, no comércio, na economia, no desenvolvimento dos países.

Ao mencionar acerca da importância dos recursos tecnológicos, reflete-se sobre a sua inserção no cenário acadêmico, nas pesquisas que utilizam os acervos públicos digitais e como eles têm proporcionado aos pesquisadores a praticidade e a facilidade de encontrar as fontes documentais digitais para as pesquisas. A partir dessa reflexão, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: Como as fontes e documentos digitais sobre indígenas podem ser acessados pelos pesquisadores?

Diante da relevância dos acervos de fontes documentais digitais para as pesquisas, definiu-se como objetivo geral conhecer maneiras de acessar nas fontes, documentos pessoais e digitais de pessoas indígenas para as pesquisas históricas em trabalhos acadêmicos com base na tese da autora Márcia Cristiane Ferreira Mendes, intitulada "Não posso ser professora da aldeia, mas posso ser prefeita da cidade": biografia de Iraci Cassiano Soares", defendida em 2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, sob orientação da professora doutora Lia Machado Fiuza Fialho.

As fontes orais foram coletadas com a própria biografada e com pessoas que conviveram com ela, que inclusive, disponibilizam acesso a seus arquivos pessoais e a outros documentos digitais (tais como jornais, relatórios, bibliografias, imagens iconográficas), que foram disponibilizados nos acervos públicos brasileiros.

Nesse sentido, ressalta-se como pesquisar no Museu do Índio e na Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), onde boa parte das fontes já estavam disponíveis em arquivos digitais ou encontravam-se em processo de digitalização. Dessa maneira, toma-se como exemplo para reflexão a trajetória desenvolvida na pesquisa biográfica da tese supramencionada, na qual boa parte dos documentos, em se tratando da história do município da Baía da Traição-PB e do processo educacional local, já estavam digitalizados ou estavam em processo de digitalização.

ESTUDOS BIOGRÁFICOS E AS FONTES DOCUMENTAIS

A História Cultural e, especificamente, a Nova História Cultural ampliou e problematizou as fontes documentais históricas e redefiniu o conceito de fonte. Segundo Pinsky

e Luca (2013, p. 8), as "fontes são aquelas que devem ser preservadas pela história e qual o estatuto da própria história. A categoria do documento define uma parte importante do campo de atuação do historiador e a amplitude de sua busca".

Os estudos biográficos na história da educação têm-se mostrado cada vez mais relevantes para as pesquisas acadêmicas. É possível, através dos sujeitos e das suas vivências, compreender contextos históricos, interpretando uma realidade não contemplada pela historiografia oficial. Como exemplo, o grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), dirigida pela Professora Doutora Lia Machado Fiuza Fialho, tem produzido biografias acadêmicas de mulheres educadoras que deram ao longo de sua trajetória profissional e de vida, uma contribuição à educação.

Os documentos têm um papel importante para as construções biográficas e sabe-se que, ao pesquisar, as fontes documentais apontam para novas possibilidades de estudos. O interessante da pesquisa biográfica é que uma fonte leva a outras fontes inimagináveis, como entende Durham (1986), para quem, através das entrevistas de relato de memória, o pesquisador tem a oportunidade de conhecer novas possibilidades e pistas para interpretação e leitura das práticas culturais com as quais a população articula sua experiência de vida social e ordena sua prática coletiva.

Dessa forma, os estudos biográficos disponibilizados pelas academias, têm proporcionado ao campo da História da Educação consideráveis contribuições, trazendo à baila a memória de pessoas que, de alguma forma, ficaram esquecidas na historiografia brasileira. Sobre essa questão, Ferrarotti (1988, p. 18) acrescenta que os estudos biográficos revelam o reaparecimento dos sujeitos, face às estruturas e aos sistemas: "Se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual".

Os estudos biográficos, conforme Avelar (2007), teve seus momentos de altos e baixos. As crises existentes nas produções biográficas deram-se pelo fato de os historiadores trazerem uma história factualista esquecendo-se das histórias comuns e dos contextos em que os sujeitos estão inseridos. Somente a partir da década de 1960, a biografia cresce e toma um lugar central na produção historiográfica, devido às análises realizadas trazendo não apenas fatos cronológicos, mas evidenciando as tensões existentes entre os sujeitos e os jogos de interesses nas estruturas sociais. Como afirma Avelar (2007, p. 47), "A preocupação da historiografia francesa com o biográfico cresceu por volta da década de 60, repercutindo entre os historiadores do mundo todo".

Na perspectiva de compreender esse novo campo de produções historiográficas em torno do indivíduo como objeto de análise, Avelar (2007, p. 56) acrescenta:

As novas produções biográficas têm procurado rejeitar a ideia de uma vida linear e coerente para os seus personagens, privilegiando facetas diversificadas de suas existências, numa constante transição do social ao individual, do inconsciente ao consciente, do público ao privado, do familiar ao político, do pessoal ao profissional, sem tentar reduzir todos os aspectos da biografia a um denominador comum.

Ao realizar uma pesquisa do gênero biográfico, destaca-se o recorte de pesquisa por tornar-se impossível e/ou complexo desvelar toda a história de vida de um sujeito. Por não ser linear, pode-se, no estudo, mencionar o período profissional, de militância, de escolarização e de outros marcos e temporalidades que contribuem para descrever e interpretar um dado momento histórico.

Os estudos com a abordagem biográfica também consideram que o sujeito interage com a sociedade formando estruturas, como a da família, do trabalho, do grupo que tem convivência. Conforme Norbert Elias (1994), a utilização da biografia será marcada, para

esse autor, pela indissociabilidade entre indivíduo e sociedade nos termos do tradicional dilema sociológico entre agência e estrutura. Para ele, as esferas individual e social teriam sido separadas artificialmente pelos pensadores, gerando um paradoxo de resolução impossível, no entanto, na realidade, elas são inseparáveis.

Nesse entendimento de que os sujeitos são envolvidos numa prática sócio-histórica, os traços do passado constituem um arcabouço de fontes documentais a serem coletadas dando suporte aos estudos biográficos. E, na atualidade, no século XXI, as fontes documentais digitais têm contribuído para a conservação das memórias.

FONTES DOCUMENTAIS DIGITAIS

As tecnologias têm proporcionado avanços nas pesquisas acadêmicas ao produzir novos conhecimentos e democratizá-las através de recursos mais atuais das tecnologias. Segundo Almeida (2011, p. 9), "a Internet configura-se como uma nova categoria de fontes documentais para pesquisas históricas. Em especial os pesquisadores do Tempo Presente, após o advento da Internet, passaram a contar com um aporte quase inesgotável de novas fontes".

As possibilidades de considerar novas fontes documentais para os estudos foram impulsionadas pelas contribuições de pesquisadores da História Cultural, que criticaram a historiografia oficial (tradicional) e como ela realizava as interpretações históricas, partindo de uma história heroica. Segundo Almeida (2011, p. 10),

Durante séculos, a historiografia baseou suas regras de validação de fontes e metodologia de análise em um suporte documental específico: o papel. Para a Escola Metódica, dita Positivista, do final do século XIX, o historiador deveria trabalhar, sobretudo, com documentos oficiais.

Esse movimento, fortalecido pela Escola de Annales, tecia críticas à história tradicional por compreender que esta, por longos anos, foi escrita a partir das narrativas políticas de gêneros textuais como a monástica, tratados de antiquários. "Desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob uma variada forma de gêneros, crônica monástica, memória política, tratados de antiquários, e assim por diante" (BURKE, 2010, p. 17).

Essa possibilidade de novas fontes para a história foi bem mais incisivamente defendida pelos historiadores da Nova História Cultural, que passaram a problematizar as fontes documentais que antes não eram consideradas pela historiografia oficial, como cartas, diários, narrativas de pessoas comuns. "A prática da História vem tomando um novo rumo nos últimos anos, no qual o recurso às imagens, aos textos e às ações passou a ter um lugar de destaque no entendimento e interpretação do passado" (MOURA, 1995, p. 146). Segundo Cavalcanti (2017), sobre as fontes documentais, os pesquisadores passaram a valorizar depoimentos, registros fotográficos, notícias de jornais, processos judiciais, atas de reuniões sindicais, registros fabris, enfim, tudo o que possa servir para resgatar a história do povo. Segundo Samara e Tupy:

[...] os documentos históricos assumem, hoje, as formas mais diversas, abordam diferentes conteúdos e podem ser encontrados em lugares mais variados. Uma afinidade de registros apresenta-se disponível atualmente para o trabalho do historiador. Cada vez mais acessíveis, as informações sobre determinado tema provem das mais diversas origens: jornais, revistas, livros, noticiários de rádio e televisão, filmes, documentários, internet, anedotário,

linguagem e oralidade, entre tantas outras, constituem apenas alguns exemplos [...] (2007, p. 67).

As pesquisas historiográficas da Nova História Cultural contribuíram para que as fontes documentais ditas como não oficiais fossem problematizadas e aceitas como fontes primárias para a interpretação da história. As fontes históricas podem ser classificadas em: a) primária: aquela produzida no tempo em que está inserida; b) secundária: a análise e a interpretação da fonte primária e c) terciária: a que organiza um leque de conteúdos específicos ou variados.

Dessa maneira, compreende-se que os recursos tecnológicos contribuíram para a expansão das fontes documentais proporcionadas pelos arquivos digitais, estando disponíveis aos pesquisadores. Os documentos do passado, como jornais, cartas, relatórios e imagens iconográficas estão passando pelo processo de digitalização pelos arquivos públicos e privados na perspectiva de que eles não desapareçam. É comum que os documentos impressos, com o passar dos anos, fiquem deteriorados e, nesse sentido, a digitalização possibilita que esses documentos não envelheçam ou sumam do contato de estudiosos e de pesquisadores.

É importante destacar as limitações desses acervos, pois as fontes que eles abrigam nem sempre estarão disponíveis de forma digital ou para o manuseio. A preservação desses documentos e sua discussão é recente e, antes de sua problematização, muitos documentos ao longo da história foram perdidos. Nesse aspecto, Samara e Tupy (2007) afirmam que os documentos, muitas vezes, não estão visíveis ao pesquisador ou não existem mais, devido à falta de conservação. Assim, acredita-se na sua importância porque "A história se faz com documentos. Documentos são os traços que deixaram os pensamentos e os atos dos homens do passado. Entre os pensamentos e os atos dos homens, poucos deixaram traços visíveis [...]" (SAMARA; TUPY, 2007, p. 16).

Para que um documento torne-se fonte documental, é preciso a sua seleção pelo pesquisador. Segundo Cavalcanti (2017, p. 177), "as fontes constituem a matéria prima da História, sua autenticidade é de extrema importância, pois é na fonte histórica que vai se apoiar o conhecimento produzido na área".

Ao fazer pesquisa a partir de arquivos digitais e selecionar documentos como fonte primária, é preciso esclarecer que a internet é apenas um espaço de abrigo e preservação de suma importância, mas é o pesquisador que vai interpretar e analisar as fontes para que elas ganhem sentido na narrativa histórica. Segundo Cavalcanti (2017), os documentos digitais são preservações da história, e a fonte pode estar dentro do acervo disponibilizado nos websites dos centros de documentação, configurando-se fonte digital.

DOCUMENTOS COLETADOS EM PESQUISA

Na tese biográfica da Potiguara Iraci Cassiano Soares, foi possível obter documentos pessoais e transformá-los em arquivos digitais e, do mesmo modo, foram solicitados aos arquivos públicos da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Museu do Índio) e da FUNAI documentos já preservados, sendo disponibilizados em arquivos digitais. Esse movimento será explicado para nortear novos pesquisadores.

Ao realizar as entrevistas, sendo estas fontes orais, pôde-se obter documentos dos próprios entrevistados, fotografando e convertendo em arquivo digital. Ao passo que as entrevistas aconteciam, as leituras sobre o contexto histórico em que a biografada estava inserida, também foram indicados lugares a pesquisar. Desse modo, arquivos pessoais foram

visitados e digitados visando a sua preservação, bem como fontes orais foram transcritas, textualizadas e validadas com o mesmo fim.

O primeiro arquivo não pessoal investigado foi a FUNAI regional de João Pessoa-PB, todavia, os arquivos necessários para a pesquisa tinham sido enviados para a FUNAI em Brasília para serem digitalizados, ficando disponíveis ao público. Eles foram solicitados via e-mail (arquivo@funai.gov.br) para o Serviço de Gestão Documental (SEDOC/Arquivo), na qual disponibilizaram a documentação solicitada em formato digital. Em resposta ao e-mail, ainda indicaram links de acervos da biblioteca da FUNAI, sendo esses: Biblioteca Curt Nimuendaju: <http://biblioteca.funai.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl81.xis&cipar=phl81.cip&lang=por> e Biblioteca MarechalRondon: <http://base2.museudoindio.gov.br/cgibin/wxis.exe?IsisScript=phl82.xis&cipar=phl82.cip&lang=por>.

Para ter acesso ao documento por e-mail, foi solicitado o preenchimento do "Termo de Compromisso", que se comprometia a não usar as informações de terceiros que, porventura, estivessem nos documentos localizados que pudessem atender à pesquisa. A liberação foi expedida gerando o número do processo de solicitação e o tempo determinado para o uso, como mostra abaixo:

Prezado(a) Márcia Cristiane Ferreira Mendes,
Este e-mail informa que foi concedido acesso externo ao Processo nº 08765.000276/2020-18 no SEI-FUNAI, para o usuário Márcia Cristiane Ferreira Mendes. O referido acesso externo será válido até 01/08/2021 e poderá ser realizado por meio do link a seguir: http://sei.funai.gov.br/sei/processo_acesso_externo_consulta.php?id_acesso_externo=25055&infra_hash=0c8ee51c30ca40d701a546177ddb8f07

Dessa forma, dando continuidade à busca de documentos, também foi solicitado ao Museu do Índio, pois este guarda a documentação do órgão de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão que antecedeu a FUNAI. Efetivou-se a busca pelo site do museu, <https://www.gov.br/museudoindio/pt-br>, da Fundação Nacional dos Povos Indígenas, para ver como proceder. Enviou-se e-mail solicitando a documentação que correspondia ao município da Baía da Traição-PB, a potiguara Iraci Cassiano Soares e a escolarização dos povos originários desse município. O e-mail da Coordenação de Patrimônio Cultural (COPAC) informava o seguinte:

Prezada Marcia,
Como vai?
Peço desculpas pela demora na resposta.
A nossa primeira orientação sempre é a pesquisa em nossa base referencial: <http://base2.museudoindio.gov.br>
Neste link você poderá fazer a sua pesquisa (com a combinação de palavras-chave que julgar adequada) em nossos acervos arquivístico e bibliográfico. Alterando as preferências (link na cor vermelha ao lado do campo de busca) você refina a sua busca, seja por tipo de acervo, por gênero, por suporte e outros critérios. Caso haja interesse por documentação textual, por exemplo, sugiro a utilização do filtro tipo de documento: documento textual e para documentos filmicos e iconográficos: documento audiovisual.
Fazendo a seleção dos itens textuais de seu interesse me informe para que eu possa recuperar em nosso sistema de armazenamento e te enviar por e-mail ou outra solução de compartilhamento de arquivos, a depender do volume de itens solicitados.

Em posse dos documentos, foi preciso abrir todos os arquivos em formato digital para ver quais seriam selecionados para o estudo, trazendo o contexto da Baía da Traição. Prio-

rizou-se aqueles que versavam sobre como foram organizadas as escolas que eram de responsabilidade do SPI e, depois, da FUNAI, bem como a presença nos relatórios e documentos da potiguara Iraci Cassiano Soares. Como salienta Barcellar (2011, p. 63), “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu”. Desse modo, sabendo acerca da relevância das fontes documentais, elencou-se no quadro abaixo, apenas os documentos dos acervos públicos que serviram de suporte para análise:

Quadro 1– Fontes documentais

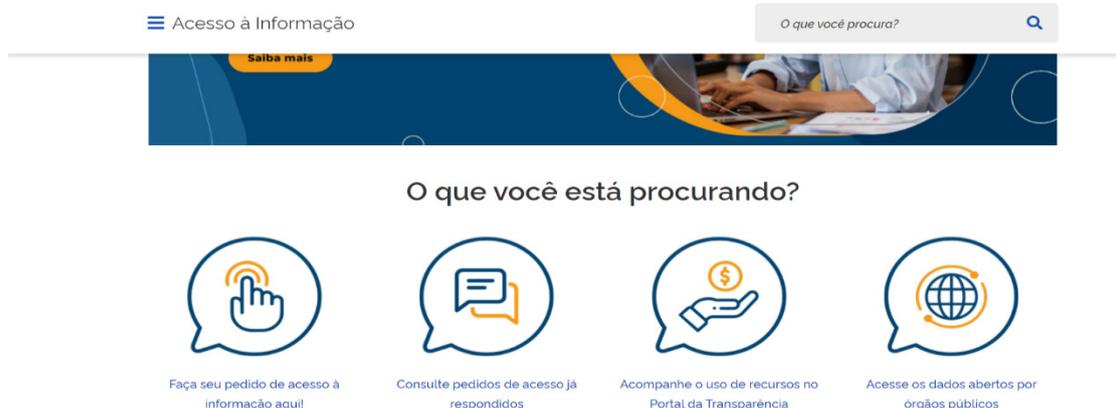
Fontes Documentais	Acervo
Imagem do Jornal com edição especial com a temática “Nancy prioriza a saúde, educação e Agricultura. Pelo recorte do jornal não mostra quem vincula o jornal.	Acervo da FUNAI Regional da Paraíba
Relatório Indígena – SPI	Acervo do Museu do Índio
Relatório Indígena – SPI – 4 de julho de 1923	Acervo do Museu do Índio
Relatório de 4 de julho de 1923 - Para o Diretor do SPI sobre as terras Indígenas	Acervo do Museu do Índio
Frequência Escolar Alípio Bandeira – Mês de abril de 1949	Acervo do Museu do Índio
Recibo Compra de Merenda Escolar - 1950	Acervo da FUNAI Regional da Paraíba
Solicitação de Recursos	Acervo do Museu do Índio
Frequência da Escola Dr. Antônio Estigarribia – 1956	Acervo do Museu do Índio

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Essas fontes documentais digitais produziram um acervo documental indicando possíveis locais de pesquisa para outros pesquisadores. Além desses suportes, é possível ter outros dados pela lei de informação. A Lei nº 12.527/2011, que regulamenta o direito constitucional de acesso às informações públicas, criou mecanismos que possibilitam a qualquer pessoa, física ou jurídica, sem necessidade de apresentar motivo, o recebimento de informações públicas dos órgãos e entidades.

Também é possível obter dados digitais pelo portal do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira (INEP), solicitando a documentação e/ou dados estáticos. Na aba Acesso à informação, basta clicar no “Faça seu pedido de acesso à informação aqui”. Esse portal foi utilizado na pesquisa para obter dados de escolarização das mulheres indígenas em cursos superiores.

Figura 1: Acesso à informação – INEP



Fonte: Portal do INEP.

Ao solicitar informações de escolarização dos indígenas e de mulheres indígenas, partindo de 1900 a 1980, para o acesso à informação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por mensagem, responderam ao protocolo de solicitação de número 03005.188510/2022-61, que até a década de 1980 não foram coletadas essas informações. No entanto, importa mencionar para mostrar a outros pesquisadores essa possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de coleta das fontes retratadas pode contribuir para iluminar outros pesquisadores que almejam realizar uma pesquisa historiográfica, especialmente quando se trata de trabalhos com indígenas. Nesse sentido, o acervo digital pode ser uma saída, pois pode ser acessado em todos os lugares onde há tecnologias digitais e internet.

Observou-se que alguns documentos já estão disponíveis em plataformas digitais, mas para outros, ainda é necessária a solicitação via e-mail. Dependendo da quantidade da documentação, estes últimos ficam inviáveis de serem disponibilizados imediatamente por parte dos depositários responsáveis, mas a partir da solicitação com criteriosa demarcação do que se deseja investigar, é possível selecionar os arquivos pertinentes a serem enviados.

Socializar a maneira como se conseguiu acesso às fontes no acervo da FUNAI Regional da Paraíba, no Museu do Índio e no INEP é mostrar que já há importante acervo acerca da história da educação digitalizado e que os Educadores e Historiadores não somente podem como devem utilizar-se dessa nova realidade quando, por meio dela, ampliam-se as fontes para qualificar a narrativa histórica.

AGRADECIMENTOS

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo auxílio ao projeto "Educadoras no Ceará do século XX: formação docente, práticas e representações" (PS1-0186-00218.01.00/21) vinculado ao grupo de pesquisas "Práticas Educativas, Memórias e Oralidades" - PEMO.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio Chang de Almeida. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS**. n.8, v. 3, 2011.

AVELAR, Alexandre de Sá. A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas. **Oralidades: Revista de História Oral**. São Paulo: NENHO, 2007.

BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais: uso e mal uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia.** Tradução Nilo Odalia. 2 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CAVALCANTI, Márcia Teixeira. **Os Websites dos Centros de Documentação e a Pesquisa Histórica: uso de fontes digitais.** Revista Observatório, Palmas, v. 3, n. 5, p. 169-190, agosto. 2017.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Sociedade vista da periferia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 1, p. 84-99, 1986.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador.** Uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matheus (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Pentaendro Publicidade e Artes Gráficas, 1988.

MOURA, Denise A. Soares. HUNT, Lynn. A Nova História Cultural. Trad. Jefferson Luis Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1992 (O Homem e a História). (resenha) **Revista de História**, 133, 1995. p. 147-151.

PINSKY, Carla Bassanezi. LUCA, Tania Regina de. Apresentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Et Al. O historiador e suas fontes. Editora Contexto, 2013.

PNUD, **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** Destaques Relatório de Desenvolvimento Humano, 2001.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira. **História e documento e metodologia de pesquisa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

3 O PESQUISADOR QUALITATIVO: SUA RELAÇÃO COM OS OUTROS E COM O INESPERADO QUE POR VEZES ACONTECE

Marcus Vinícius Pereira Silva

Josélia carvalho de Araújo

Maria Margarita Villegas

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é mostrar a importância de como o processo da pesquisa constitui-se como possibilidade de transformação da realidade estudada, com base em dados originados de diversos estudos, e a importância do pesquisador de manter a mente aberta para as informações obtidas que nem sempre são esperadas.

Pensar dentro do universo das pesquisas qualitativas é a melhor forma para compreender as percepções dos sujeitos. Faz-se necessário se fundamentar com as concepções teóricas de abordagem que possibilitam a apreensão da realidade, objetivando o entendimento desde seus sujeitos através da representação de uma realidade social singular, multidimensional e historicamente situada. Sendo assim, cabe ao pesquisador ser consciente que a riqueza da investigação qualitativa está nos relatos realizados pelos próprios sujeitos (BOGDAN & BIKLEN 1994) e que esse é o ponto de partida para chegar ao entendimento do fenômeno estudado.

Trabalhar com variáveis imprevisíveis permite ao pesquisador a percepção de opiniões, sentimentos e experiências antes não imaginadas. Isso é parte da própria essência das Pesquisas Qualitativas e sua relação com a subjetividade. Portanto, entender que as pesquisas qualitativas fazem referência a uma ampla gama de perspectivas (GONZÁLEZ, 2002) e que, logicamente, os resultados nem sempre serão os mesmos preteridos por quem pensa um projeto nesses moldes; trata-se de um processo de desconstrução que passa pelo cerne de vivenciar novas situações a cada pesquisa respeitando a multiplicidade dos seus resultados.

O ponto de partida para a discussão deste texto é a busca da compreensão da ação do pesquisador e a sua relação com os sujeitos da pesquisa e, conseqüentemente, com suas respostas. Quais as expectativas do pesquisador ao tentar responder seus questionamentos? Será que a pesquisa e a forma como está direcionada contempla suas expectativas? Como deve o pesquisador qualitativo considerar seus questionamentos iniciais? Até que ponto a inesperado impacta no pesquisador e/ou na pesquisa?

A partir desses questionamentos, buscamos compreender a capacidade de ilustrar de modo mais fidedigno a representação do que o pesquisador se propõe a entender durante o processo da pesquisa. Essa compreensão parte do princípio histórico das Pesquisas Qualitativas, pelo fato de serem hoje reconhecidas como uma abordagem científica com formatos variados e parâmetros específicos (MINAYO, 2017) devido às mudanças que passaram ao longo de sua trajetória, tal como desenrolamos na parte a seguir.

RELATO HISTÓRICO DAS PESQUISAS QUALITATIVAS

Para uma discussão mais ampla à cerca da subjetividade discutida, entendemos que seria necessário um relato histórico sobre a origem desse tipo de pesquisa e o seu desenvolvimento dentro do campo acadêmico. Não há a intenção, portanto, de se conduzir um estudo historiográfico, mas sim um relato breve e sucinto sobre suas gêneses e suas primeiras produções.

Com relação a gênese das Pesquisas Qualitativas, os primeiros estudos e publicações envolvendo as Pesquisas Qualitativas datam da primeira década do século XX e possuem relação direta com a criação da Escola de Chicago e a primeira grande guerra (MINAYO, 2015; CHIZZOTTI, 2003).

Contudo, antes desses acontecimentos, é importante destacar o papel seminal do pensamento humanístico alemão para o desenvolvimento das Pesquisa Qualitativas (MINAYO, 2017). Como exemplos destacamos Max Weber (1864-1920) que encarava os acontecimentos da vida humana sob o ângulo da sua significação cultural (GUERRA, 2006), Georg Hegel (1770 – 1831) que relacionava os termos experiência, sujeito e objeto e a interação entre eles (quem fala de experiência fala do sujeito, e quem fala do sujeito fala do objeto), além de Immanuel Kant (1724 – 1804) que afirmava que todos os fenômenos tem proporções de magnitude (quantitativa) e de profundidade (qualitativa) e que sua compreensão ocorre quando se obtém uma síntese dessas duas dimensões além de Wilhelm Dilthey (1883 – 1911) que enfatizava que os fatos sociais não são suscetíveis de quantificação, já que cada um deles tem um sentido próprio (GOLDENBERG, 2011) . Destacamos aqui a fala de Goldenberg (2011, p. 32):

Wilhelm Dilthey e Max Weber possuem o mesmo argumento: Os atos sociais envolvem uma propriedade - o significado - que não está presente em outros setores do objeto abarcados pelas ciências naturais. Proceder a uma análise fenomenológica é substituir as construções explicativas pela descrição do que se passa efetivamente do ponto de vista daquele que vive a situação concreta.

Impossível o pesquisador não relacionar as ideias e fundamentos das Pesquisas Qualitativas ao pensamento destes teóricos. Tal relação é evidenciada quando consideramos a complexidade e a subjetividade das Pesquisas Qualitativas. Neste sentido, as abordagens qualitativistas se encontram com o pensamento humanístico alemão (MINAYO, 2017) principalmente pelo caráter humanístico e a forma de como buscava a análise do ser humano e sua realidade social como sendo uma ação objetivada.

Durante o final do século XIX, surgem debates sobre a criação de um método que priorizasse a autonomia e a compreensão dos fenômenos do dia a dia não apenas das pessoas comuns, mas também do mundo que as cercava e que se apresentava, naquele momento. Problemas como o crescimento populacional, a urbanização, bem-estar e Educação geravam discussões e debates em busca de soluções. Esse período é tido como o alicerce da investigação social (BOGDAN & BIKLEN, 2010).

Há, portanto, um levantamento dos movimentos sociais que buscavam chamar a atenção para as condições de vida dos grupos considerados à margem. Esse momento é destacado pelo crescimento da publicidade e do jornalismo e, principalmente o que veio a ser chamado de "jornalismo sensacionalista". De certo modo, esses movimentos trouxeram uma ruptura no tocante ao entendimento do saber científico e o campo social. Neste sentido, citamos Bogdan & Biklen (2010, p. 20) onde se diz:

A denúncia jornalística dos problemas sociais exigia resposta, uma delas foi o "movimento dos levantamentos sociais", constituído por um conjunto de estudos comunitários coordenados, relativos aos problemas urbanos, e levados a cabo próximo do início do século vinte. Estes levantamentos revestiram-se de determinada forma, dado o nascimento das ciências naturais ter estimulado o entendimento de disciplinas, tais como a sociologia, como científicas e não simplesmente filosóficas. Foram igualmente antecidos por levantamentos relativos aos pobres, conduzidos na Europa e na Inglaterra.

Essa nova abordagem e entendimento das Ciências Sociais abre espaço para o nascimento da Antropologia. Neste período, aconteceu a fundação do primeiro departamento universitário nos EUA e importância da figura do seu fundador Franz Boas (1858-1942) que produziu os primeiros estudos relacionando Antropologia, Educação e Cultura (BOGDAN & BIKLEN, 2010). A partir deste momento, surgem as pesquisas de caráter etnográficas. Alguns pesquisadores como Nina Vanderwalker (1857 – 1934), que abordava as relações entre Educação e Cultura, Bronislaw Malinowski (1884 – 1942) primeiro antropólogo a passar longo período em uma aldeia nativa para entender seu funcionamento e Margaret Mead (1901 – 1978) que refletia sobre a educação americana, focando-se nos conceitos antropológicos mais do que no método (BOGDAN & BIKLEN, 2010).

No século XX, mais precisamente na década de 1910, a predominância dos estudos fundamentava-se nos métodos quantitativos. Ocorre então, a criação do curso de Sociologia da Universidade de Chicago, que depois passou a ser mundialmente conhecida como "Escola de Chicago", e trouxe uma mudança de cenário no campo das pesquisas. As abordagens passam a demonstrar preocupações com as interações entre o sujeito e o objeto além de um olhar humanístico entre essa relação. Ainda sobre a Escola de Chicago, é interessante destacar que, mesmo com um corpo docente reduzido em seu início e que por vezes divergiam de determinadas situações, as produções e as conduções das pesquisas realizadas por lá contemplavam e incentivavam o pensamento crítico que favoreciam a formação de novos pesquisadores (POSSEBOM & FORMIGA, 2021).

A partir do final da década de 30, inicia-se uma série de produções com foco nos estudos quantitativos e, neste mesmo período, a Escola de Chicago entra em declínio. Os estudos quantitativos se expandem. Periódicos, revistas, congressos e outros eventos passam a excluir as Pesquisas Qualitativas e priorizam o caráter quantitativo. Os estudos sociológicos realizados na Universidade de Columbia contribuíram para esse declínio tendo em vista que suas pesquisas se baseavam na abordagem quantitativista (MINAYO, 2015).

Em contrapartida a esse momento, destacamos o papel influente da "Escola de Frankfurt", influenciada pelo pensamento humanístico alemão, e a figura de Theodor W. Adorno (1903 – 1969) que desenvolveu seus estudos na área da Hermenêutica (MYNAYO, 2015). A crítica ao método quantitativista americano alicerçado pelos ideais capitalistas e a forma de sua execução de pesquisa que não interpretava e não criticava apenas representava através de dados estatísticos duros e frios era alguns dos principais questionamentos de Adorno (MINAYO, 2015) e que trouxe de volta as reflexões acerca dos métodos qualitativos assim como sua expansão.

Somente no fim da década de 50 e início da década de 60, as Pesquisas Qualitativas ressurgem muito devido aos investimentos nos setores acadêmicos em especial dos países que rivalizariam durante o período da Guerra Fria na tentativa de obter a hegemonia global. Há, portanto, uma valorização e incentivo no modo de se fazer as pesquisas e as ciências ganham destaque e visibilidade. O pensamento fechado aplicado ao modo quantitativo de fazer pesquisa é considerado insuficiente para se atingir os objetivos de ampliação científicos. É o período quando a observação participante se rivaliza com as amostragens quantitativas, a arte da interpretação sobrepuja a estatística (CHIZZOTTI, 2003).

Hoje, as Pesquisas Qualitativas fazem parte do campo das ciências sociais, mas não é exagero mencionar que elas estão presentes em todos os campos disciplinares e que contribuem para um “borramento” de fronteiras entre as disciplinas por construírem artefatos heurísticos na construção da realidade (MINAYO, 2015). Portanto, se tem a necessidade de compreender melhor a essência das mesmas.

COMPREENDENDO AS PESQUISAS QUALITATIVAS

Quando pensamos em ciência e sua relação com as pesquisas qualitativas, é difícil não recorrermos ao Paradigma da Complexidade, proposto e elaborado por Edgar Morin, principalmente por seus inúmeros pensamentos e abundantes incentivos a respeito do pensar a ciência e, obviamente, as pesquisas científicas.

Acerca da complexidade do fazer científico, Morin (2005, p. 23) menciona que “O conhecimento científico é certo na medida em que se baseia em dados verificados e está apto a fornecer previsões concretas. O progresso das certezas científicas, entretanto, não caminha na direção de uma grande certeza.”

Morin apresenta a ideia de que na ciência, o sujeito e o objeto estão totalmente inter-relacionados. É dizer, essa ligação pode levar a algo mais além do que tradicionalmente se chama objetividade científica (LEMOS, 2017, p. 20). Para Morin (2005), a ciência, ao defender a objetividade, essa ideia de que a subjetividade do pesquisador estaria excluída, acaba por dissimular justamente aquilo que a impulsiona, que anima o seu fazer. Segundo o autor, é prova dessa impossibilidade objetiva total o fato de a ciência ser produzida em consenso, ou seja, pressupor diálogo, escolhas, acertos, ajustes dentro de uma comunidade, o que só é possível quando se compreende um fazer subjetivo.

Ressaltemos, conforme, González (2002), que uma pesquisa não é um ato inocente; que ela desenvolve o faz a partir de uma posição valorativa de si mesmo, de sua realidade, de suas experiências pessoais, muito embora, em se tratando de uma pesquisa de cunho científico, seja uma busca disciplinada, feita a partir de critérios rígidos. Ocorre, no entanto, que a própria escolha do objeto estudado já pressupõe essa valoração de si, da própria trajetória do pesquisador e, logo, da vivência social do pesquisador, das relações que ele mantém/ manteve com o outro.

Já em se tratando especificamente das Pesquisas Qualitativas e de uma análise do trabalho do pesquisador, torna-se evidente que está diretamente relacionado com os sujeitos e a forma de como respondem às estratégias adotadas dentro de uma pesquisa específica. Seguindo essa lógica, a interação entre pesquisador e os sujeitos é, obviamente, indispensável, pois a aplicação dessas pesquisas exige essa relação.

Conforme González (2008), a ideia de contato baseia a questão epistemológica da relação entre pesquisador e pesquisado, havendo, de fato, uma relação de mutualidade. Ou seja, a ação de pesquisar no âmbito social se sustenta epistemologicamente sobre a ideia de contato intencional, profundo, entre duas pessoas. Ao mesmo tempo que somos indivíduos singulares, somos também sujeitos sociais, “E é essa relação dialética entre nosso eu (singular) e nosso nós (social) que faz que sejamos aquilo que somos”. (GONZÁLEZ, 2002, p. 161).

Se uma das características marcantes das Pesquisas Qualitativas é a subjetividade, essa subjetividade já é pressuposta como dada somente no social. Quando um pesquisador se propõe a entender como um determinado fato ocorre, a sua compreensão está diretamente ligada ao direcionamento que ele toma para refletir sobre fenômeno A ou B. É por isso que, nessas pesquisas, o pesquisador tem lugar privilegiado, do qual pode exercitar sua subjetividade e plenitude (GONZÁLEZ, 2002).

Sendo assim, a subjetividade assume um papel protagonista nas pesquisas qualitativas. A ideia de se pensar a pesquisa, as respostas dos sujeitos, o modo como o objeto de estudo se desenvolve, tudo passa pela subjetividade. São questões com várias variáveis e formas que se apresentam para o pesquisador durante sua caminhada.

Nesse sentido, a maturidade passa a ter (também) sua importância e torna-se uma característica imprescindível do pesquisador. Essa maturidade se justifica a partir do momento em que o inesperado das respostas estimuladas se apresenta e acaba por "desarmar" o pesquisador que carrega consigo ideias fixas e pré-estabelecidas. Esse inesperado das respostas e o próprio estímulo às respostas exacerba o papel do outro, do social no âmbito da Pesquisa Qualitativa, assim como na formação da própria subjetividade do pesquisador, desafiando a objetividade científica, alertando para a necessidade de uma permanente avaliação dos próprios critérios de pesquisa.

É por isso que é fundamental que o pesquisador assuma esse papel de maturidade aliado à ideia de subjetividade, para que se possam ampliar as perspectivas durante o processo. Dessa maneira, além de desconstruir a ideia de que sempre as mesmas respostas são recorrentes e previsíveis, a pesquisa acaba se abrindo para diferentes perspectivas, modalidades técnicas e metodologias. Desse modo, é importante citar novamente González (2002, p. 160):

O pesquisador, na pesquisa qualitativa, é assumido como um sujeito que pensa, percebe, sente, expressa interesse pelo assunto que deseja pesquisar. Entre Sujeito/Pesquisador e Acontecimento/Pesquisado não existe uma dualidade. Ao contrário, Sujeito (Pesquisador)/Acontecimento (Pesquisado) dá-se como uma unidade indivisível, baseada na subjetividade própria do pesquisador, quem é considerado como o principal meio para ter acesso à informação relevante para construir a resposta à pergunta (questão) de pesquisa.

No ponto a seguir, abordaremos a importância de o pesquisador descobrir o seu lugar epistemológico e as contribuições dessa descoberta para o desenvolvimento e aprimoramento de sua pesquisa.

LUGAR EPISTEMOLÓGICO E SUBJETIVIDADE NAS PESQUISAS QUALITATIVAS

Encontrar seu lugar epistemológico faz parte do processo de maturação do pesquisador. É a partir desse encontro que ele direciona as suas intenções e perspectivas para a elaboração dos seus estudos, pois é no lugar epistemológico que a ciência ocupa seu lugar no saber. Encontrar esse lugar é encontrar-se com a própria pesquisa. É buscar possíveis respostas para dúvidas e inquietações. Ao encontrar o lugar epistemológico, o pesquisador passa a produzir cientificamente e assim pode contribuir para dar significância (e significado) às questões aparentemente complexas dentro da sociedade.

O lugar epistemológico está diretamente ligado às vivências e experiências. É uma relação muito próxima com a formação humana de cada um. Nesse sentido, o pesquisador qualitativo que conhece o seu lugar epistemológico tem uma visão sistêmica da realidade. Por esse motivo, concebe as situações que estuda como sistemas complexos situados socio-geograficamente (GONZÁLEZ, 2002). É importante destacar nesse ponto as dimensões do lugar epistemológico.

A primeira, de caráter situacional, trata basicamente de valores e normas, entre outras características, da sociedade; e a segunda está mais relacionada ao processo de informações por parte do pesquisador e o modo de como ele passa a gerir sua própria dinâmica emocional. Sendo assim, torna-se imprescindível traçar um paralelo entre as dimensões do

lugar epistemológico do pesquisador, tendo em vista que ambas são integradas, e a forma como ele conduz a pesquisa e, principalmente, como ele processa e gerencia situações que, previamente, não foram pensadas.

Como o pesquisador passa a reagir às respostas inesperadas dos sujeitos e como ele se posiciona com relação a essas respostas dentro da pesquisa é o que o diferencia e o qualifica para a construção do conhecimento. Coerente a esse pensamento, citamos González (2002, p. 164), para quem:

o pesquisador constrói o conhecimento e gera saberes, condicionado tanto pela formação, pela experiência e pelo conhecimento anterior, quanto pela natureza da relação estabelecida com as situações sociais que captam sua atenção investigativa e por causa de sua carga afetiva, de valores, pressupostos cognitivos e tudo o que é próprio dele, tanto por sua condição de ser humano quanto por sua condição de ser social.

O lugar epistemológico expõe a subjetividade que marca, que condiciona os modos e maneiras de atuar e de opinar de quem fala (VILLEGAS, 2011). É por isso que, conforme Espig (1999, apud GONZÁLEZ, 2008), antes de tudo o pesquisador dialoga consigo mesmo, sendo necessário que ele se auto conceitue, auto avalie, auto conheça, requerendo, para tanto, uma concepção holística do mundo, que lhe permita entender que cada situação social apresenta-se como uma multitude de fatores, obrigando-o a desenvolver resistência física e mental para não interferir negativamente, enquanto atua como pesquisador, no alcance do objetivo proposto, de modo a prejudicar a própria pesquisa.

E essa perspectiva alinha-se claramente à teoria da subjetividade de González (2008) e à forma como esse autor pensa a relação entre sentido e subjetividade como sendo uma relação inseparável, indissociável. Para o autor, a subjetividade, que seria também intersubjetividade, desde que associada ao outro, ao social, ao estar no mundo, pressupõe, obviamente, a comunicação, a necessidade de uma linguagem comum, uma série de categorias, normas e esquemas interpretativos compartilhados.

Desse modo, a intersubjetividade, o mundo conhecido como sendo algo em comum, resulta de um acordo baseado na racionalidade mútua sobre o mundo, através de uma discussão que parte de proposições básicas que cheguem a significados comuns entre várias pessoas. No tocante à subjetividade, conforme Silva e Cappelle (2013, p. 3):

[...] não é algo internalizado no indivíduo. Não se trata de algo que vem de "fora" e que passe a estar "dentro". Para ele, a subjetividade não aparece somente no nível individual. Neste sentido, a cultura na qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo gerador de subjetividades.

Esperar por respostas prévias baseadas em um pensamento inicial ou estereotipado não condiz com a ideia de um pesquisador qualitativo. O inesperado das respostas, a subjetividade dos sujeitos, a disposição para entender como determinada problemática se desenvolve, são pontos fundamentais durante o processo de construção das pesquisas qualitativas e, conseqüentemente, daquilo que se espera de um pesquisador comprometido em compreender uma determinada questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da subjetividade se apresenta como uma das principais características das pesquisas qualitativas. O entendimento de que os sujeitos de uma determinada pesquisa são carregados de tal subjetividade nos leva ao entendimento de que a possibilidade de respostas inesperadas é uma realidade.

A forma de reagir do pesquisador a essas respostas, assim como a forma como ele se relaciona com esses sujeitos foram o nosso ponto de partida para a escrita deste ensaio. Compreender que o inesperado faz parte do universo das pesquisas qualitativas e a forma como o pesquisador reage a tais situações permearam a nossa escrita.

Para tanto, foi necessário resgatar um breve histórico sobre as pesquisas qualitativas, para que pudéssemos compreender como esse tipo de pesquisa se apresenta e pode desenvolver-se a depender do direcionamento e das técnicas utilizadas pelo pesquisador. Para fundamentar esse breve histórico, autores especializados em questões sobre as pesquisas qualitativas, como Minayo (2017); Bogdan e Biklen (1994) e González (2002) foram mencionados.

Ainda sobre as características das pesquisas qualitativas, fez-se importante mencionar o importante papel que a questão da subjetividade assume nessas pesquisas. Para isso, a menção a autores como Rey (2003) e Morin (2005) auxilia a nossa compreensão sobre a questão da subjetividade, tendo em vista a quantidade de estudos relevantes sobre essa temática publicados sobre esses autores.

Objetivando ampliar o entendimento da relação subjetividade-pesquisas qualitativas, entendemos que o encontro do pesquisador com o seu lugar epistemológico é de extrema importância. Dessa maneira, enfatizamos no texto a necessidade de o pesquisador encontrar o seu lugar epistemológico e que essa descoberta está diretamente relacionada à condução de sua pesquisa, pois o lugar epistemológico é a posição a partir da qual o pesquisador produz conhecimentos e saberes (GONZÁLEZ, 2008).

O papel do pesquisador qualitativo apresenta-se desafiador principalmente no tocante ao gerenciamento das respostas do sujeito envolvidos na pesquisa. A reação ao inesperado e às atitudes que esse pesquisador toma diante de circunstâncias adversas determinam a complexidade dessa interação e compõem um emaranhado de situações em que cargas históricas e sociais que permeiam a formação do pesquisador enquanto ser humano podem ter influência sobre a pesquisa durante o processo.

Por essas razões, o pesquisador qualitativo, como já mencionado anteriormente neste texto, precisa estar ciente de sua responsabilidade e comprometido com desenvolvimento acadêmico e científico de sua pesquisa, assim como ciente dos impactos que seu trabalho pode trazer para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora - Porto, Portugal, 1994.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, 16(2), 221-236. 2003.

GECES, **O legado da Pesquisa Qualitativa – Minayo**. Youtube, agosto 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=41ZazulbD_c. Acesso em 22 de maio de 2023.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Editora Record, 2011.

GONZÁLEZ, Manuel. **Aspectos éticos de la investigación cualitativa**. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 29, 2002. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>. (Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)).

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. **Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 32, n. 18, p. 40-78, maio/ago. 2008.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Lucerna, 2006.

_____. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Origen de los argumentos científicos que fundamentan la investigación cualitativa Salud Colectiva**. Licencia Creative Commons Reconocimiento, No Comercial 4.0 Internacional. BY - NC SALUD COLECTIVA 2017; 13 (4): 561-575.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

POSSEBON, Elisa Gonsalves & FORMIGA, Pedro Gonsalves de Alcântara. **Pesquisa Qualitativa: a contribuição da Escola de Chicago**. Revista Cocar. V. 15. N. 32. p. 1 – 16. Belém/PA, 2021.

REY, G. F. L. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

SILVA, Késia Aparecida Teixeira & CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. **A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey como Possibilidade Teórico-Metodológica nos Estudos de Administração**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF – 3 a 5 de novembro de 2013.

VILLEGAS, Margarita. **La construcción del conocimiento a partir de uno. una experiencia autobiográfica**. Revista pedagogía issn 0031-3769 volumen 44, número 1 • diciembre de 2011 • pp. 95-111.

2 FILOSOFIA

4 A FILOSOFIA COMO FUNDAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA NO MAGISTER DA UECE

Adauto Lopes da Silva Filho

Fátima Maria Nobre Lopes

INTRODUÇÃO

Tomando a Filosofia como fundamento da prática pedagógica Schmied-Kowarzik em seu livro *Pedagogia Dialética – de Aristóteles a Paulo Freire* (1983) afirma que tal prática e os atos educacionais que a acompanham devem ter necessariamente uma orientação filosófica tanto como pensamento reflexivo, como também como ponto norteador dos caminhos, valores, pressupostos, etc., da prática pedagógica. Em idêntico sentido, Luckesi (1994, p. 27) diz que a “Filosofia é um instrumento de ação e arma política, além da sua função reflexiva”, porque “ela traduz o pensar e o agir do homem” (LUCKESI, 1994, p. 23), ela orienta e fundamenta a prática pedagógica.

Temos aqui a necessidade e a importância da Filosofia que, nesse caso, se evidencia como Filosofia da Educação, posto que medeia e fundamenta a prática pedagógica, proporcionando ao educador diretrizes para “o desvendamento dialético de sua situação educacional concreta” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 52-53), quer dizer, proporcionando a indicação de caminhos, esclarecimentos e reflexões acerca da sua prática pedagógica.

É nesse sentido que podemos indagar se a prática pedagógica está orientada por uma reflexão filosófica levando em conta todo um contexto histórico, a compreensão da realidade a partir das suas diversas ideologias, concepções de homem, de mundo, etc., pois, pode-se refletir a prática pedagógica de um ponto de vista positivista, metafísico ou dialético. Não obstante, é preciso atentar para o fato de que a Filosofia para fundamentar uma ação transformadora deve seguir necessariamente uma postura dialética.

Foi sob essa óptica que atuamos nos diversos cursos de formação para professores no Programa Magister da UECE cuja característica veremos no terceiro tópico deste texto. Portanto, quer seja na área das ciências positivas ou naturais, quer seja na área das ciências humanas ou sociais, o referido Programa priorizou, dentre outras, as disciplinas que continham os fundamentos da Filosofia da Educação justamente por compreender que embora as chamadas ciências naturais – amparadas pelo positivismo contemporâneo – tenham uma certa autonomia, elas estão intrinsecamente relacionadas com as ciências sociais, pois não se pode separar os vários complexos sociais que resultam, em última instância, da ação humana. Nesse sentido pode-se dizer que “as ciências naturais não estão desligadas do ser humano pois a sua evidênciação e elaboração partem do próprio homem e devem estar voltadas para ele” (SILVA FILHO e NOBRE LOPES, 2001, p. 12).

O Magister, admitindo essas relações das diversas práticas sociais, compreendeu que os seus vários cursos necessitariam da Filosofia não somente para auxiliar na formação do espírito crítico do professor de qualquer disciplina (Matemática, Física, Química, Biologia, História, Sociologia, etc.), mas também para uma análise da sua prática pedagógica, bem como para um conhecimento reflexivo da realidade social que o cerca, principalmente no que se refere aos problemas que envolvem o nosso complexo educacional.

Partindo dessas considerações o presente artigo objetiva demonstrar a necessidade da Filosofia como fundamento da prática pedagógica tomando como referência uma experiência do Magister da UECE ocorrido nos anos de 2000 a 2005. O texto está dividido em 4 partes: a introdução; o posicionamento de alguns pensadores para se pensar a Filosofia

da Educação voltada para uma postura dialética; a Filosofia no Magister da UECE; e as considerações finais.

O POSICIONAMENTO DE ALGUNS PENSADORES PARA SE PENSAR A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA UMA POSTURA DIALÉTICA

Iniciemos com o pensamento brasileiro a partir das considerações de *Dermeval Saviani*. Para ele, a Filosofia "desempenha papel imprescindível para a formação do educador [...]" (SAVIANI, 1989, p. 17) e, portanto, para a práxis pedagógica. Isso porque a práxis pedagógica parte de necessidades que envolvem problemas na área educação. Os problemas e as necessidades são compostos pelo aspecto subjetivo, compreendendo o sujeito que toma consciência de uma determinada necessidade; e o aspecto objetivo, que se refere à situação que gerou tal necessidade. A Filosofia vai então ter a tarefa de captar essa problematicidade da necessidade exigindo reflexões em busca de sua superação, como diz Saviani (1989, p. 23): "ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão".

Essa reflexão filosófica é "um pensamento consciente de si mesmo, capaz de avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real [...]", porque refletir "[...] é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. É isto o filosofar" (SAVIANI, 1989, p. 23). Daí porque a reflexão só será realmente filosófica se for *radical*, que significa ir buscar as raízes da questão, do problema em pauta; *rigorosa*, que se refere aos caminhos e à sistematicidade dessa busca; *de conjunto*, que diz respeito ao exame do problema relacionando-o com o contexto social mais amplo no qual o mesmo se insere.

Trata-se de três aspectos da reflexão filosófica que estão amplamente e intrinsecamente relacionados entre si. Portanto, eles não são auto-suficientes e nem tampouco se justapõem numa somatória isolada, ao contrário, eles estão relacionados entre si numa interação dialética que suscita "*um salto qualitativo* que leva à superação do problema no seu nível originário" (SAVIANI, 1989, p. 25). Tomando esses aspectos da reflexão filosófica Saviani conceitua a Filosofia da Educação como sendo "uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta" (SAVIANI, 1989, p. 27) e, conseqüentemente, sobre os problemas também da práxis pedagógica.

Podemos perceber a importância da Filosofia como fundamento da práxis pedagógica posto que o seu papel primordial é o de "oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões" (SAVIANI, 1989 p. 27). Então a função da Filosofia para a educação e para a práxis pedagógica será a de "acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas" (SAVIANI, 1989, p. 30).

Toda essas considerações de Saviani remete à necessidade de se pensar em posições de alguns dos filósofos clássicos que contribuíram, de uma forma ou de outra, para a Filosofia da Educação e, portanto, para a Filosofia como fundamento da práxis pedagógica cuja direção se volta para a concepção de que o processo educativo, assim como a práxis docente, estão inseridos num contexto social, histórico e transformador. Nesse viés destacaremos aqui, de modo muito breve, algumas das contribuições de dois filósofos do Século XIX: Hegel e Marx; e de dois filósofos do Século XX: Lukács e Adorno. A escolha desses pensadores ocorre principalmente para demonstrar como as suas posições ainda são bastante válidas neste nosso Século XXI.

Começando com *Hegel* (1770 -1831), este foi o primeiro pensador a conceber o homem como um ser histórico e dialético, fato esse que o consagrou como o sistematizador da dialética na Modernidade. Para ele, a dialética é o próprio vir-a-ser histórico do homem, embora considere como fundamento dessa processualidade histórica o espírito e/ou uma razão acima dos homens concretos, como diria Marx. Portanto, a Filosofia compreende a razão atuante no próprio homem depois da sua realização, ou seja, depois de exteriorizada nesse mundo chegando ao conceito, pois, a Filosofia é como "o pássaro de minerva que só completa o seu vôo ao anoitecer" (HEGEL, 1976, p. 16). Esse caminho até o nível do conceito ocorre por meio das instituições civis começando com a Família e a Educação dos filhos, passando pela Sociedade Civil até chegar ao Estado onde, segundo Hegel, ocorre a ação ética dos seus membros se expressando na igualdade entre direito e dever. É nessa processualidade que a escola e, com ela, a práxis pedagógica, vai preparar os indivíduos para ser inseridos no campo da eticidade e, desse modo, ser membros do Estado.

Marx (1818-1883) adota a dialética hegeliana, principalmente em relação à concepção de que o homem é um sujeito histórico e dialético. No entanto, o fundamento de Hegel acaba por conceber o homem como um sujeito abstrato quando coloca um comando lógico (o espírito, a razão, ou a ideia) como ponto de partida para a sua ação. Marx, ao contrário, considera o homem como um sujeito concreto que pensa e age a partir da sua existência no seu processo histórico. O homem, diz Marx (1989, p. 251), "é um ser objetivo [...], a história para ele constitui um processo consciente [...]". Por conseguinte o homem é um sujeito concreto, autor da sua própria história. Então a relação teoria e prática é determinada pelo homem nas contradições da sua existência concreta. A Filosofia vai ter a tarefa de refletir acerca dessas contradições e dos problemas que aí emergem tendo em vista a síntese dialética, ou seja, o salto qualitativo de um determinado problema, o que exige um longo processo educativo. Podemos inferir que a educação, para Marx, sendo composta por indivíduos concretos, é um momento de grande importância da práxis social dos homens, da produção e reprodução da sua vida social e, portanto, da sua práxis pedagógica.

Complementando e evidenciando essa posição marxiana, *Lukács* (1885-1971), ao apresentar a estrutura da vida social dos homens na sua obra *Ontologia do Ser Social*, delinea os componentes fundamentais da sociabilidade humana com destaque as categorias do trabalho (onde se estabelece as teleologias primárias), reprodução, ideologia e estranhamento (onde se estabelece as teleologias secundárias). Aqui, no campo das teleologias secundárias ocorre o processo educativo e, embora nesse campo, o resultado do pensamento e das ações dos homens parecem escapar do seu controle, Lukács chama a atenção para o fato de que tal resultado é fruto das múltiplas determinações, escolhas e ações dos próprios homens e, portanto, não se pode atribuir um finalismo à totalidade social, pois, finalidade, teleologia só decorre da própria ideação humana, como diz Lukács (1981, p.60): "não há dúvida de que a práxis humana é um pôr teleológico" e, sendo assim, é o próprio homem quem tem que fazer e refazer a sua sociabilidade, a sua história quando ela não atende ao seu ser-digno. A Filosofia e, com ela, a educação tem uma função primordial nesse campo: atuar na práxis social e atuar na práxis pedagógica.

O poder da ação dos homens nas suas relações sociais concretas também é concebida por Adorno (1903-1969) que defende a necessidade de um pensamento descortinado, autônomo e auto-reflexivo para a obtenção de uma educação crítica e emancipatória. A Filosofia é uma mediação essencial para a aquisição desse pensamento capaz de descortinar a realidade aparente e voltar-se para uma nova sociabilidade, pois, quando não se tem uma percepção da incongruência entre a aparência e a essência do real, quando os homens enxergam as categorias sociais de forma hipostasiada, aparente e isolada "é precisamente o elemento crítico que falta a esse pensamento aparentemente independente [...]" (ADORNO, 1992, p. 58).

Então o pensamento filosófico e reflexivo vai proporcionar a compreensão dos fatos sociais e da práxis pedagógica. Por conseguinte a educação vai transcender o seu campo

de instrução ao proporcionar a formação de indivíduos críticos capazes de compreender a sua situação sócio-histórica, inclusive de compreender, superar e de impedir a barbárie que tomou conta da sociedade capitalista. Ao comentar sobre a necessidade dessa superação da barbárie e do seu impedimento, diz Adorno (1995, p. 155): "considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais para esta prioridade". Portanto, apesar de predominar uma razão instrumental e, com ela, uma barbárie na sociedade tecnológica e capitalista, Adorno acredita na possibilidade de uma educação emancipatória por meio do pensamento autônomo, crítico e reflexivo e "a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sua sobrevivência. A ela deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito e suas possibilidades" (ADORNO, 1995, p. 176). É nesse aspecto que, para ele, a escola só tem sentido se for formativa, quer dizer, ela "tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica" (ADORNO, 1995, p. 121). É essa a missão maior da educação que, amparada pela Filosofia, contribui como fundamento da práxis pedagógica. Então segundo Adorno (1995, p. 53): "a filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica" (Adorno, 1995, p. 53), ela deve ser um farol capaz de fundamentar e iluminar a práxis pedagógica.

É nessa óptica que aplicamos a Filosofia nos cursos de formação para professores da UECE, ou seja, consideramos a Filosofia não apenas uma disciplina, nem tampouco como uma ciência metafísica que está para além das nossas relações concretas, e sim como uma ciência reflexiva e formativa, isto é, no sentido do que fala Fichte: "a partir da formação filosófica deveria se garantir às ciências particulares o seu ofício [...] com este espírito filosófico deveria se aprender e perpassar em sua unidade orgânica todas as matérias na instituição de ensino superior" (FICHTE, apud ADORNO, 1995, p. 55).

A FILOSOFIA NO MAGISTER DA UECE

O Magister foi um Programa de formação docente em nível superior desenvolvido no Ceará através de quatro universidades públicas, quais sejam: URCA – Universidade Regional do Cariri; UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú; UFC – Universidade Federal do Ceará e UECE – Universidade Estadual do Ceará, no período de 2000 a 2005. Essas instituições estabeleceram convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará e com diversas prefeituras desse mesmo Estado. Embora todas essas universidades tivessem o mesmo objetivo quanto ao Programa Magister, que era o de habilitar professores para a Educação Básica, qualificando-os em nível de Licenciatura Plena, cada uma elaborou o próprio projeto compreendendo as suas especificidades.

No nosso caso, que se referiu ao Magister da UECE, o programa compreendeu a formação de professores em três grandes setores: 1º.) *Linguagem e Códigos*, com formação nas áreas de Português e Inglês; Português e Arte e Educação; Educação Física e Arte e Educação; 2º.) *Ciências Humanas*, com formação nas áreas de História e Filosofia; Geografia e Sociologia; 3º.) *Ciências da Natureza*, com formação nas áreas de Física e Matemática; Química e Biologia. Em todas essas áreas foram ministradas disciplinas que compreenderam o Núcleo Pedagógico desses cursos, estando, entre elas, a Filosofia da Educação.

Porém a Filosofia não se reduziu apenas a essa disciplina pois o próprio Programa foi todo orientado para uma formação crítico-reflexiva do professor, o que exigia a presença constante de uma fundamentação filosófica seguindo aquela orientação de Fichte, que mencionamos no item anterior, ao afirmar que toda orientação intelectual reflexiva exige a presença de uma formação filosófica. É nesse sentido que a base conceitual do Programa Magister da UECE voltou-se para a formação reflexiva do professor, como constata na seguinte passagem:

Os cursos evidenciam uma proposta de formação orientada por teorizações crítico-reflexivas [...] uma teorização dessa natureza possibilita a formação de um professor reflexivo que tem consciência do seu papel social, é capaz de fazer de sua prática um campo de reflexão teórica, tem capacidade para solucionar problemas inerentes ao processo educativo e, de modo específico, aqueles relacionados com a sua formação profissional [...]” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Magister – Programa de Formação Docente em Nível Superior, 2000, p. 04).

Percebe-se, nesse trecho, toda aquela teorização que mencionamos no item anterior deste trabalho, referente às posições de Saviani e dos demais filósofos. No mesmo viés, o Programa destaca ainda que ao concluir o curso o perfil do professor-reflexivo deve compreender:

No campo profissional: um professor com capacidade para solucionar problemas educativos, utilizando a reflexão, a crítica e a linguagem como instrumentos essenciais ao seu trabalho docente [...], b) **No campo do desenvolvimento pessoal:** um sujeito ativo, no seu processo de desenvolvimento humano, evidenciando atitude de auto-crítica [...]” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Magister – Programa de Formação Docente em Nível Superior, 2000, p. 14).

O Programa Magister da UECE esteve vinculado ao Centro de Educação que teve como diretora a professora Lúcia Helena Fonsêca Granjeiro. A sua estrutura técnica constava, além de assessorias, de uma coordenação geral composta por dois professores, de coordenadores das diversas áreas: Português, Matemática, História, Filosofia, Sociologia, Geografia, Biologia, etc., e de coordenadores de pólos nas diversas cidades do interior do Estado do Ceará

Enquanto coordenadores das áreas de Filosofia e de Sociologia pudemos perceber a importância dessa orientação do Magister voltada para a formação crítico-reflexiva do professor. Essa percepção ocorreu não somente quando ministramos a disciplina Filosofia da Educação nos diversos cursos do Programa, mas também pelos depoimentos dos outros professores que ministraram essa mesma disciplina quando fazíamos reuniões com os mesmos. Nas avaliações orais e escritas tanto dos nossos alunos bem como dos alunos dos outros professores havia sempre depoimentos de que tal disciplina veio clarear muitos pontos da sua profissão e da realidade educacional e social, levando-os a refletir sobre o seu papel de educador e sobre a sua práxis pedagógica. E essa constatação se deu tanto nos cursos das Ciências Sociais como nos cursos das Ciências da Natureza e Matemática. Além dessa disciplina Filosofia da Educação tivemos outras, na área filosófica, por meio de seminários nos quais foram discutidas questões sobre violência, ética e valores que norteiam a nossa sociedade. Tivemos ainda outras disciplinas de Filosofia que compreendiam o núcleo básico dos cursos na área de Humanidades além das específicas de Filosofia que se restringiam ao curso de Formação em História e Filosofia.

Não pretendemos nos alongar no relato dessa nossa experiência, uma vez que trata-se aqui apenas de um ensaio. Queremos somente enfatizar mais uma vez o caráter crítico-reflexivo dos cursos de formação para professores que compreenderam o Magister da UECE, o que exigiu um embasamento filosófico em tal formação, bem como na práxis pedagógica e que teve como método principal a dialética no sentido da transformação e emancipação, como era mencionado no referido Programa: “para nós, a reflexão vincula-se à atitude crítica e está ligada à emancipação humana [...]” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Magister – Programa de Formação Docente em Nível Superior, 2000, p. 04). Eis a importância e a necessidade da Filosofia como fundamento da formação do docente e, portanto, da práxis pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto aqui, podemos perceber a importância e a constatação de que a formação do educador e a sua práxis pedagógica precisam de diretrizes e de compreensão da realidade social e educacional para fins de uma ação efetiva e transformadora e para que se tenha o máximo de êxito nos resultados em prol de uma educação emancipatória.

Não resta a dúvida de que essa necessidade requer a Filosofia como fundamento da formação do educador, proporcionando-lhe a compreensão dos valores que norteiam o processo educativo e a práxis pedagógica. Daí a necessidade de se conhecer a realidade educacional bem como as suas concepções filosóficas, o conceito de homem, mundo, natureza, sociedade e história, etc., que baseiam o complexo educacional, para que se possa exercer uma reflexão realmente filosófica, capaz de compreender e de transformar uma situação decorrente da necessidade e dos problemas que daí emergem.

Vimos que todos os pensadores aqui mencionados – Saviani, Hegel, Marx, Lukács e Adorno - comungam com essa necessidade e importância da Filosofia como fundamento do processo educativo e, por inferência, como fundamento da formação do educador e da práxis pedagógica. É claro que para esses pensadores não se deve atribuir exclusivamente à educação o poder de resolver os diversos problemas sociais. No entanto, a Filosofia da Educação direciona-se para os problemas educacionais e, por extensão, para a sociedade. Então, com o auxílio da Filosofia, a Educação poderá ser uma mediação - não a única, porém de grande peso - para a ruptura dos problemas que bloqueiam a formação humana e o desenvolvimento do ser digno do homem.

Essa esperança é real porque, conforme vimos nas diversas posições dos filósofos aqui citados, o homem é o sujeito da sua história, quer dizer, é o único ser que estabelece ideias, posições teleológicas, quer sejam primárias ou secundárias; promove escolhas e age para realizar as teleologias estabelecidas. No campo da educação e da formação do educador o processo é o mesmo no qual não se pode prescindir da Filosofia como fundamento dessa formação e da práxis pedagógica. Para finalizar remetemos à Terezinha Rios (1999, p. 26) ao dizer que a Filosofia da Educação tem a função de iluminar os diversos caminhos "que podem ser múltiplos, para que decidamos por aquele que nos leva melhor ao nosso objetivo [...]". Nesse sentido, ela busca "elaborar questões e, a partir da *prática pedagógica*, criar, apontar perspectivas para a educação que se está fazendo" (TEREZHINHA RIOS, 1999, P. 27).

Tudo isso requer uma postura dialética, ou seja, uma atitude crítica e reflexiva na práxis pedagógica, no sentido da transformação. Como já mencionamos diversas vezes, o Programa Magister da UECE foi voltado para essa direção do pensamento reflexivo e para essa dialeticidade; porém, não se trata de um pensamento qualquer e sim daquele orientado por uma reflexão filosófica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação** (entrevistas e ensaios). Tradução de Wolfgang Leo Maar, São Paulo: Paz e Terra, 1995.

HEGEL, Friedrich. **Princípios da Filosofia do Direito**. Tradução de Orlando Vitorino, 2ª ed. Lisboa: Martins Fontes, 1976.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. s/ed, São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LUKÁCS, György. **Ontologia Dell'Essere Sociale** – 3 vols. A cura di Alberto Scarponi. 1ª. edizione, Roma: Riuniti, 1981.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Tradução de Artur Mourão. Edições 70 Ltda, Portugal-Lisboa, 1989.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 7ª. ed., São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 9ª. ed., São Paulo: Cortez, 1989.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética – de Aristóteles a Paulo Freire**. s/ed, São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SILVA FILHO, Adauto Lopes e NOBRE LOPES, Fátima Maria. *Considerações em Torno das Ciências Naturais e das Ciências Humanas*, IN: **Seminário de Introdução à Área de Ciências Humanas**. 1ª. ed., Fortaleza: Edições Magister – UECE, 2001, p.11-15. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Programa de Formação Docente em Nível Superior**. Fortaleza: Magister, 2000.

5 FORMAÇÃO HUMANA NUMA PERSPECTIVA EXISTENCIALISTA

Everton Nery Carneiro

Lousana de Jesus Santana

INTRODUÇÃO

O existencialismo é uma corrente filosófica que se consolidou no século XX e teve como principal representante o filósofo Jean-Paul Sartre. A partir da sua obra, Sartre introduziu no campo filosófico a ideia de que o ser humano é livre e responsável por suas escolhas, o que o leva a refletir sobre a existência e o sentido da vida. Uma das principais características do existencialismo é a centralidade do ser humano, que se torna o ponto de partida e de chegada da reflexão filosófica. Como afirma Sartre, "o homem é a única criatura que está sempre buscando um sentido" (SARTRE, 2012, p. 17). A partir dessa perspectiva, o existencialismo se preocupa em entender o que significa ser humano e como o indivíduo pode encontrar sentido em sua existência e a própria liberdade.

A liberdade, no entanto, não é vista como algo absoluto no existencialismo. Ao contrário, ela está sempre limitada pelo contexto social e histórico em que o indivíduo se encontra. Como destaca Simone de Beauvoir, "a liberdade não é um dado, mas sim uma busca constante" (BEAUVOIR, 2016, p. 15). A partir dessa perspectiva, o existencialismo se preocupa em entender as condições sociais e históricas que limitam a liberdade humana, bem como em buscar formas de superar essas limitações.

Por fim, o existencialismo também se destaca pela sua preocupação com a subjetividade e a interioridade do indivíduo. Como afirma Sartre, "o homem é condenado a ser livre" (SARTRE, 2012, p. 22), o que significa que ele é responsável por suas escolhas e deve enfrentar as consequências dessas escolhas. Nesse sentido, o existencialismo se preocupa em compreender a experiência subjetiva do indivíduo, bem como em buscar formas de expressão para essa experiência.

Já por formação humana, temos um entendimento que esta é um processo contínuo de desenvolvimento integral da pessoa em todos os aspectos: físico, mental, emocional e social. Trata-se de uma construção pessoal e coletiva que visa aprimorar as capacidades individuais, promover a autonomia e o bem-estar, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Segundo Gadotti (2013, p. 101), formação humana é "um processo que se dá ao longo de toda a vida, desde o nascimento até a morte". Nesse processo, o indivíduo se relaciona com o mundo e com os outros, desenvolvendo suas potencialidades e adquirindo conhecimentos, habilidades e valores. A formação humana não se limita à educação formal, mas abrange todas as experiências de vida que contribuem para a construção da identidade e da subjetividade do indivíduo.

A formação humana é um tema de interesse em diversas áreas do conhecimento, como psicologia, sociologia, filosofia e antropologia. Cada área tem uma perspectiva específica sobre o assunto, mas todas convergem para a importância da formação humana como um processo de desenvolvimento integral e contínuo do ser humano. Para Arroyo (2013, p. 17), formação humana deve estar centrada na construção da cidadania, que implica a capacidade de participar ativamente da vida social e política, de tomar decisões conscientes e responsáveis, e de agir em prol do bem comum. Nesse sentido, a formação humana não deve ser vista apenas como uma questão individual, mas também como uma questão coletiva, que envolve a formação de uma sociedade justa e democrática.

A formação humana é também um tema relevante no campo da educação, que tem como objetivo formar pessoas capazes de exercer sua cidadania de forma plena e consciente. Nesse sentido, a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando a criatividade, a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de se relacionar de forma ética e solidária com os outros e com o mundo.

Tendo feito esses comentários, apontamos que nosso objetivo geral neste artigo é analisar os desafios e as perspectivas para a educação a partir de uma abordagem teórico-metodológica existencialista no processo de formação humana. Para atingir esse objetivo elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar as principais características da abordagem existencialista na educação; analisar a relação entre a abordagem existencialista e o processo de formação humana; propor estratégias pedagógicas que possam contribuir para uma formação humana a partir da abordagem existencialista.

Sendo a educação uma das áreas fundamentais para o desenvolvimento humano e social, enfrentando constantes desafios e mudanças no decorrer do tempo, temos a seguinte questão: Quais são os desafios e as perspectivas para a educação a partir de uma abordagem teórico-metodológica existencialista no processo de formação humana? Para esse problema intuímos que a abordagem existencialista pode contribuir para uma formação humana mais completa, que leve em consideração as dimensões sociais, políticas e culturais do ser humano, mas para isso é necessário superar os desafios relacionados à implementação dessa abordagem na prática educativa.

Temos por compreensão acreditar que a abordagem existencialista pode oferecer novas perspectivas e desafios importantes para a educação, pois esta é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social, e atualmente enfrenta diversos desafios e questões que afetam diretamente a qualidade da formação oferecida. A partir da abordagem existencialista, é possível ampliar as perspectivas sobre o papel da educação na formação humana e na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No que se refere à relevância científica deste estudo, destacamos sua contribuição para a discussão sobre a formação humana a partir de uma abordagem teórico-metodológica existencialista na educação, possibilitando reflexões acerca dos desafios e perspectivas para a educação. Além disso, esta pesquisa pode fornecer subsídios para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que valorizem a subjetividade do aluno e a construção de uma formação mais ampla e integral.

Nosso referencial teórico está centrado na filosofia existencialista, especialmente em obras de Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty, que fornecem subsídios para uma reflexão mais profunda e larga sobre o ser humano e sua relação com o mundo.

No que tange ao método empregado, esta pesquisa tem caráter exploratório e descritivo, utilizando a análise documental como principal técnica de coleta de dados, a partir de livros, artigos, teses e dissertações que abordem a temática da formação humana a partir de uma abordagem existencialista. Foi realizada uma análise crítica dos dados coletados, buscando identificar os principais desafios e perspectivas para a educação sob essa perspectiva teórica.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para o debate sobre a formação humana e a educação, a partir de uma perspectiva existencialista, possibilitando reflexões sobre os desafios e perspectivas para a educação neste contexto. A pesquisa pode subsidiar novas práticas pedagógicas que valorizem a subjetividade do aluno e a construção de uma formação mais ampla e integral.

EXISTENCIALISMO NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM INICIAL

A abordagem existencialista é uma corrente filosófica que se ocupa da compreensão da existência humana. Na educação, essa abordagem é fundamental para a formação do indivíduo, pois busca compreender o ser humano em sua totalidade, considerando suas emoções, sentimentos, valores e histórias de vida. Com essa perspectiva, a educação existencialista³ tem como objetivo desenvolver a autonomia, a liberdade e a responsabilidade dos indivíduos em relação a suas escolhas e ações. Nesse sentido, é importante destacar que a abordagem existencialista na educação apresenta algumas características principais.

Uma das principais características da abordagem existencialista é o foco no sujeito, ou seja, o aluno é visto como um ser único e irrepetível, com sua própria história de vida e suas experiências pessoais. Assim, a educação existencialista busca compreender as necessidades e desejos do aluno, respeitando suas diferenças e valorizando suas singularidades. Segundo Heidegger (1996), a educação deve ser capaz de proporcionar ao indivíduo a possibilidade de se reconhecer como ser autêntico, e não como uma mera reprodução dos valores e normas sociais.

Outra característica importante da abordagem existencialista na educação é a valorização da liberdade e da autonomia. De acordo com Sartre (1973), o ser humano é livre e responsável por suas escolhas, e é nesse sentido que a educação existencialista busca desenvolver a capacidade do indivíduo de fazer suas próprias escolhas e assumir as consequências de seus atos. Para Sartre (1973), a educação deve ter como objetivo formar indivíduos autônomos e conscientes de suas ações, capazes de construir seus próprios caminhos e de lidar com as incertezas da vida.

Além disso, a abordagem existencialista na educação valoriza o diálogo como uma forma de construir o conhecimento. Segundo Gadamer (1997), o conhecimento é construído a partir da relação entre sujeito e objeto, e é na intersubjetividade que se dá a compreensão do mundo. Nesse sentido, a educação existencialista busca desenvolver a capacidade do indivíduo de se relacionar com o outro de forma autêntica e respeitosa, favorecendo a troca de experiências e o desenvolvimento mútuo.

Assim, a abordagem existencialista na educação tem como característica a preocupação com a formação do indivíduo em sua totalidade. Para Merleau-Ponty (2006), o ser humano não é apenas um conjunto de habilidades e competências, mas sim um ser que se relaciona com o mundo e que é influenciado por suas experiências e emoções. Nesse sentido, a educação existencialista busca desenvolver o aluno de forma integral, considerando não apenas suas habilidades cognitivas, mas também suas emoções, sentimentos e valores.

Portanto, a abordagem existencialista na educação apresenta algumas características fundamentais, como o foco no sujeito, a valorização da liberdade e da autonomia, o diálogo como forma de construção do conhecimento e a preocupação com a formação integral.

RELAÇÃO ENTRE A ABORDAGEM EXISTENCIALISTA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA: UMA POSSIBILIDADE

A abordagem existencialista tem uma relação intrínseca com o processo de formação humana, uma vez que se preocupa em compreender a condição humana em sua totalidade, buscando compreender os indivíduos em suas singularidades e subjetividades. Nesse

3 "A educação existencialista deve possibilitar a troca de ideias e experiências entre os indivíduos, a fim de promover uma reflexão crítica sobre a existência humana." (GADOTTI, 2013, p.32)

sentido, a educação existencialista busca contribuir para a formação integral do indivíduo, promovendo o seu desenvolvimento como ser humano autêntico e livre.

Segundo Merleau-Ponty (2006), o existencialismo é uma filosofia que se preocupa com a existência humana e seus questionamentos, com o objetivo de compreender a condição humana. Dessa forma, a abordagem existencialista na educação parte do pressuposto de que a aprendizagem deve ser significativa e envolver questões existenciais, tais como a liberdade, a responsabilidade e a autenticidade. Sartre (2005) afirma que a educação existencialista busca desenvolver no indivíduo a capacidade de compreender a si mesmo e ao mundo que o cerca, a fim de possibilitar escolhas mais conscientes e autênticas.

A relação entre a abordagem existencialista e o processo de formação humana está diretamente ligada ao papel da educação em promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Para o existencialismo, o indivíduo é livre e responsável por suas escolhas e ações, o que implica em uma educação que valorize a autonomia e a independência. Assim, a educação existencialista busca criar condições para que o indivíduo desenvolva sua capacidade de escolha e ação, de forma consciente e autêntica.

Outra característica importante da abordagem existencialista na educação é a valorização do indivíduo em sua singularidade. Segundo Heidegger (2006), cada ser humano é único e possui uma existência própria, o que implica em uma educação que leve em conta as particularidades de cada indivíduo. Dessa forma, a educação existencialista busca promover o desenvolvimento de cada indivíduo em sua singularidade, possibilitando a expressão de suas potencialidades e características únicas.

Por fim, a abordagem existencialista na educação também está relacionada com a promoção da reflexão crítica sobre a existência humana e suas questões fundamentais, entendendo que "A reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento da consciência do indivíduo, contribuindo para que ele compreenda sua existência e suas possibilidades de ação de forma mais consciente e autêntica." (MERLEAU-PONTY, 2006, p.505)

Para Merleau-Ponty (2006), a educação existencialista deve possibilitar a reflexão crítica sobre a vida e a morte, a liberdade e a responsabilidade, a finitude e a transcendência. Essa reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento da consciência do indivíduo, contribuindo para que ele compreenda sua existência e suas possibilidades de ação de forma mais consciente e autêntica.

Portanto, a abordagem existencialista na educação busca promover o desenvolvimento integral do indivíduo, valorizando a liberdade, a autonomia, a singularidade e a reflexão crítica. Essas características estão intimamente relacionadas com o processo de formação humana, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

PROPOSTAS DE ESTRATÉGIAS E FORMAÇÃO HUMANA: ABORDAGEM EXISTENCIALISTA

A abordagem existencialista na educação tem como objetivo contribuir para uma formação integral do indivíduo, promovendo o seu desenvolvimento como ser humano autêntico e livre. Nesse sentido, algumas estratégias pedagógicas podem ser adotadas para promover essa formação humana a partir dessa abordagem.

Uma das estratégias pedagógicas que pode ser adotada é a valorização do diálogo entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos. Para Freire (2005), o diálogo é fundamental para a construção do conhecimento e para a formação humana, uma vez que possibilita a reflexão crítica sobre a realidade e sobre si mesmo. Dessa forma, o diálogo pode ser utilizado como uma estratégia para promover a reflexão crítica sobre a existência

humana e suas questões fundamentais, contribuindo para o desenvolvimento da consciência do indivíduo.

Outra estratégia pedagógica que pode ser adotada é a utilização de atividades que estimulem a criatividade e a expressão do indivíduo. Para Rogers (2015), a expressão criativa é fundamental para a realização pessoal e para a formação humana, uma vez que possibilita a manifestação das características únicas de cada indivíduo. Dessa forma, atividades como a escrita, o desenho, a pintura e a música podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas para estimular a criatividade e a expressão do indivíduo.

Além disso, a utilização de atividades que promovam a reflexão crítica sobre a existência humana também pode ser adotada como estratégia pedagógica. Atividades como a leitura de textos filosóficos, a discussão em grupo e a reflexão sobre situações cotidianas podem contribuir para o desenvolvimento da consciência do indivíduo, possibilitando a compreensão da sua existência e das possibilidades de ação de forma mais consciente e autêntica.

Temos também, a utilização de atividades que valorizem a experiência pessoal do indivíduo também pode ser adotada como estratégia pedagógica. Para Gadamer (1997), a experiência pessoal é fundamental para a compreensão da realidade e para a construção do conhecimento. Dessa forma, atividades como a narração de histórias pessoais, a reflexão sobre situações vividas e a análise de obras de arte podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas para valorizar a experiência pessoal do indivíduo.

Portanto, a adoção de estratégias pedagógicas que valorizem o diálogo, a criatividade, a reflexão crítica e a experiência pessoal do indivíduo pode contribuir para uma formação humana a partir da abordagem existencialista. Essas estratégias podem ser aplicadas em diferentes níveis de ensino e em diferentes disciplinas, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Outra estratégia que pode ser utilizada na abordagem existencialista é a valorização do diálogo e da comunicação entre os alunos e professores. Segundo Gadotti (2013), a educação existencialista deve possibilitar a troca de ideias e experiências entre os indivíduos, a fim de promover uma reflexão crítica sobre a existência humana. Dessa forma, é importante que os professores incentivem a comunicação entre os alunos, criando espaços para debates e discussões sobre temas relevantes.

Além disso, a abordagem existencialista na educação também pode utilizar a arte como uma estratégia pedagógica. Para Heidegger (2008), a arte é uma forma de expressão que permite ao indivíduo se relacionar com o mundo de forma autêntica e singular. Dessa forma, é possível utilizar a arte como um recurso pedagógico para que os alunos possam expressar suas emoções e ideias de forma criativa e autêntica.

Podemos ainda trazer como estratégia, que pode ser utilizada na abordagem existencialista, a promoção da autonomia e independência dos alunos. Para Sartre (2005), a educação existencialista deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de escolha e ação do indivíduo, promovendo a sua autonomia e independência. Nesse sentido, é importante que os professores criem situações em que os alunos possam tomar decisões e agir de forma independente, respeitando suas singularidades e subjetividades.

Por fim, a abordagem existencialista na educação pode utilizar a reflexão crítica como uma estratégia pedagógica. Segundo Merleau-Ponty (2006), a reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento da consciência do indivíduo, contribuindo para que ele compreenda sua existência e suas possibilidades de ação de forma mais consciente e autêntica. Dessa forma, é importante que os professores promovam momentos de reflexão e autoavaliação, a fim de possibilitar a compreensão da existência humana e suas questões fundamentais.

Portanto, a abordagem existencialista na educação pode utilizar diversas estratégias pedagógicas para contribuir para a formação humana, tais como a valorização da singularidade, o diálogo e a comunicação, a arte, a autonomia e independência dos alunos e a reflexão crítica. Essas estratégias são fundamentais para promover uma educação que leve em conta a totalidade do ser humano e suas subjetividades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso texto é fruto de um projeto de pesquisa com o objetivo de analisar os desafios e perspectivas para a educação a partir de uma abordagem teórico-metodológica existencialista no processo de formação humana. Assim buscamos identificar as principais características da abordagem existencialista na educação, analisar a relação entre a abordagem existencialista e o processo de formação humana, investigar os desafios e as perspectivas para a educação a partir da abordagem existencialista e propor estratégias pedagógicas que possam contribuir para uma formação humana a partir dessa citada abordagem.

Na filosofia, a reflexão é um tema recorrente, principalmente na tradição fenomenológica. Para a fenomenologia, a reflexão é um processo de investigação da experiência vivida, que permite compreender as estruturas subjacentes da consciência e da percepção. Segundo Husserl (1913), a reflexão é um processo de "volta às coisas mesmas", ou seja, uma volta à experiência direta, a fim de investigar as estruturas da consciência e da percepção. Para Merleau-Ponty (2006), a reflexão é um processo de investigação da "carne do mundo", ou seja, da experiência vivida como um todo, que envolve tanto a percepção sensorial quanto a dimensão afetiva e simbólica da experiência.

Em resumo, a reflexão é um processo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois permite que as pessoas aprendam com suas experiências e melhorem sua capacidade de tomar decisões e resolver problemas. Na filosofia, a reflexão é um tema recorrente, que tem sido abordado por diversas tradições filosóficas, permitindo compreender as estruturas subjacentes da consciência e da percepção.

Em linhas gerais, a abordagem existencialista busca compreender a existência humana em sua totalidade, considerando emoções, sentimentos, valores e histórias de vida. Na educação, essa perspectiva tem como objetivo desenvolver a autonomia, a liberdade e a responsabilidade dos alunos em relação às suas escolhas e ações.

Entre as características principais da abordagem existencialista na educação, destacam-se o foco no sujeito, a valorização da liberdade e da autonomia, o diálogo como forma de construção do conhecimento e a preocupação com a formação integral. Essas características indicam que a abordagem existencialista valoriza o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, respeitando suas diferenças e singularidades.

Assim, a abordagem existencialista na educação pode contribuir para a formação de indivíduos autônomos, conscientes e capazes de construir seus próprios caminhos. Além disso, a valorização do diálogo e da relação entre sujeito e objeto pode favorecer o desenvolvimento mútuo e a construção coletiva do conhecimento.

Destacamos aqui a relação intrínseca entre a abordagem existencialista na educação e o processo de formação humana. A educação existencialista busca compreender a condição humana em sua totalidade, valorizando a singularidade e subjetividade de cada indivíduo. Além disso, a abordagem existencialista valoriza a liberdade, a autonomia, a responsabilidade e a reflexão crítica, o que contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A aprendizagem geral, a partir do artigo é que a abordagem existencialista na educação busca a formação integral do indivíduo, promovendo o seu desenvolvimento como ser humano autêntico e livre. Algumas estratégias pedagógicas podem ser adotadas para promover essa formação humana, como a valorização do diálogo entre professor e aluno, a utilização de atividades que estimulem a criatividade e a expressão do indivíduo, a promoção da reflexão crítica sobre a existência humana, a valorização da experiência pessoal do indivíduo, a valorização do diálogo e da comunicação entre os alunos e professores, a utilização da arte como estratégia pedagógica, a promoção da autonomia e independência dos alunos, e a reflexão crítica como uma estratégia pedagógica. Essas estratégias podem ser aplicadas em diferentes níveis de ensino e disciplinas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Espera-se que a pesquisa contribua para o debate sobre a formação humana e a educação a partir de uma perspectiva existencialista e que possa subsidiar novas práticas pedagógicas que valorizem a subjetividade do aluno e a construção de uma formação mais ampla e integral, pois "O diálogo é fundamental para a construção do conhecimento e para a formação humana, uma vez que possibilita a reflexão crítica sobre a realidade e sobre si mesmo." (FREIRE, 2005, p.76)

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Educação, cidadania e participação social**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 24^a ed. São Paulo: Editora Ática, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. **A Origem da Obra de Arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de Vergílio Ferreira. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SILVA, T. S. **Sobre o existencialismo de Sartre**. Revista Brasileira de Filosofia, São Paulo, v. 67, n. 214, p. 11-24, 2018.

6 O COMBATE À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: CONTRIBUIÇÕES KANTIANAS PARA A EDUCAÇÃO

Isabele Barbosa da Silva Monteiro

Fátima Maria Nobre Lopes

Suyane Lima de Carvalho

INTRODUÇÃO

No decorrer do século XXI, o Brasil foi palco de vários episódios de violência nas instituições de ensino, a exemplo do primeiro semestre do ano de 2023. Embora tais cenários tenham ganhado uma alta divulgação midiática por envolverem óbitos, as pesquisas que se destinam à investigação dos diversos tipos de violência que ocorrem nos contextos escolares não se limitam a casos que implicam a perda da vida humana. Alberto Carlos Almeida (2007), por exemplo, realizou um levantamento com o posicionamento de brasileiros que incluíam tipos de violência - tais como censura, racismo, sexismo, homofobia, etc. - e chegou ao resultado de que as tendências às opiniões intolerantes e à violência adivinham de cidadãos que tiveram seu direito de acesso à educação comprometido. E, apesar dos participantes da pesquisa alegarem que nunca cometeram violência, se referindo a agressões físicas, o autor identificou nos discursos deles marcas e relatos evidentes de violência simbólica e preconceito. Diante disso, a conclusão do autor, *ipsis litteris*, foi que "é a educação que comanda a mentalidade" (ALMEIDA, 2007, p. 25).

Nesse domínio, o que se torna contraditório é que a violência, que deveria ser combatida pela educação, está sendo vivenciada diariamente nos próprios ambientes educacionais. Por esse motivo, o presente estudo busca tratar sobre uma alternativa possível para educação escolar brasileira, sob o viés de Kant. Para tanto, inicialmente, explicitaremos o conceito de violência e os tipos de violência no contexto escolar brasileiro. Ulteriormente, abordaremos as contribuições do filósofo Immanuel Kant para educação. Por fim, analisaremos o potencial de uma educação escolar brasileira pautada na teoria kantiana, especialmente seu viés do desenvolvimento moral, para contribuir com o combate ao problema da violência.

O CASO BRASILEIRO E A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Antes de nos determos às especificidades brasileiras, é indispensável que abordemos o conceito de violência adotado pelo estudo e suas respectivas implicações. Porém, primordialmente, convém ressaltarmos a existência de uma ressalva basilar feita pela literatura sobre a violência. Nesse sentido, de acordo com Abramovay (2005), no livro *Cotidiano das escolas: entre violências*, "além da multiplicidade de formas assumidas pela violência, existem diferenças entre períodos históricos e culturas no que tange à compreensão sobre o tema. O que significa dizer que a violência é um conceito relativo, histórico e mutável" (p. 54). Portanto, a versatilidade e a temporalidade são fatores próprios do conceito de violência.

Posto isso, após um levantamento bibliográfico, encontramos diversas definições de violência, algumas destacando atitudes promulgadoras de danos físicos, criando uma dualidade entre poder e força; já outras associando o conceito a comportamentos que exe-

cutam danos morais ou psíquicos. Diante disso, optamos por adotar uma conceituação que incluísse ambas as instâncias e que fosse, desse modo, mais completa. Assim sendo, segundo Michaud (1989, p. 10 e 11) apud Abramovay (2005, p. 56):

Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais

Dessa forma, é evidente que qualquer delito que fira a individualidade ou a coletividade de outrem em alguma de suas múltiplas instâncias constitui um ato violento. Nesse viés, podemos remeter ao conceito de Marilena Chauí (2004, p. 433) ao dizer que "a violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém". Esclarecida essa definição selecionada pelo estudo, alegamos que, mesmo aquelas que não citamos aqui, em maior ou menor medida, incluem alguns pressupostos comuns para se referir a algo como violência, sendo estes: "a coerção, a imposição de força seja física ou psicológica, sempre mantida dentro das relações sociais, como também violências que estão relacionadas à violação dos direitos dos cidadãos" (OLIVEIRA, 2022, p. 340). Porém, perante tais significações, é prudente refletirmos sobre as causas da violência.

Em vista disso, Assis e outros (2010) revelam que a violência é causada pela dificuldade do sujeito de conciliar de modo harmônico e favorável as instâncias individuais, relacionais e sociais que permeiam sua existência. Por conseguinte, dependendo das instâncias que entram em conflito, pelo fato de o indivíduo não saber lidar com os diferentes aspectos de sua vida, os impactos provocados pela reação individual ou coletiva reverberam numa violência subsequente, cujos padrões e características, que lhes são próprios, asseguram-lhe determinada categorização. Assim, citando os tipos de violência conforme a Organização Mundial da Saúde, Assis *et al* (2010) as identificam como: física, psicológica, sexual, negligência ou abandono. Colocada essa breve indicação de concepções e causas da violência, cabe deslindar algumas considerações sobre violência escolar e, mais especificamente, sua repercussão no Brasil.

Nessa perspectiva, segundo Charlot (2002), os primeiros relatos e os estudos referentes à violência escolar encontrados em documentos históricos remontam ao século XIX, quando, na França, aconteceram vários registros sobre confrontos ocorridos entre alunos de escolas profissionais (CHARLOT, 2002 apud ABRAMOVAY, 2005). Nesse domínio, dois séculos depois, a violência na escola permaneceu sendo um impasse multifacetado e diversificado, cuja versatilidade ocorre porque "assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas" (ABRAMOVAY, 2005, p. 70).

Por esse motivo, optamos por conceituar a violência escolar a partir de uma definição tríplice elaborada por Charlot (2002) que contempla de modo mais abrangente as facetas que envolvem esse fenômeno. Desse modo, a trindade conceitual desse autor consiste em: 1) violência na escola; 2) violência contra a escola e 3) violência da escola. A *violência na escola* é aquela que é vivenciada no interior do ambiente escolar, mas não tem nenhuma relação com as atividades e a natureza da escola em si, isto é, a instituição é palco de algum episódio violento, como qualquer outro poderia ser. A *violência contra a escola*, por sua vez, está intimamente ligada com o contexto escolar e é praticada com o intuito de violar o patrimônio institucional ou seus representantes –tais como diretores, coordenadores, professores, dentre outros. Já a *violência da escola* consiste numa agressão de cunho simbólico e institucional - abuso de poder ou autoritarismo, já que se pressupõem que existe algum ranking das classes intraescolares – que "se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos (modo de composição das classes, de atribui-

ção de notas, tratamento desdenhoso ou desrespeitoso por parte dos adultos, entre outras coisas)" (ABRAMOVAY, 2005, p. 76).

Após esse esclarecimento no campo conceitual, no que tange a violência escolar no Brasil, conforme apontam Gonçalves e Spósito (2002), a partir da década de 1990, ocorreu uma significativa intensificação e agravamento da violência escolar no Brasil. De acordo com os autores, aumentaram progressivamente os atos de vandalismo, agressões interpessoais, violência verbal, ameaças, etc. Nesse sentido, Charlot (1997) apud Abramovay (2005, p. 67) enumera as principais características da violência escolar do século XXI:

em primeiro lugar, o aparecimento, no ambiente escolar, de formas de violência mais graves do que as verificadas no passado (homicídios, estupros, agressões com armas); segundo os ataques e insultos de alunos contra professores (e vice-versa) se tornaram mais frequentes; terceiro, houve um aumento das intrusões externas na escola (invasões) e; quarto, a existência de um "estado de sobressalto, de ameaça permanente" entre os adultos de certos estabelecimentos de ensino.

Além de mencionar essas posições de Charlot, Abramovay (2005) também menciona posições de Peralva (2000) ao considerar que essas transformações na violência escolar se devem às modificações ocorridas nos próprios núcleos urbanos brasileiros, sendo elas: mais facilidade para o acesso a armas, criminalização de menores, difusão do mercado de drogas, do crime organizado, de uma cultura autocentrada e egocêntrica, cuja frustração pessoal repercute em violência.

Nesse âmbito da acentuação da violência escolar brasileira a partir do século XXI, urge ressaltar o potencial da educação para combatê-la. Com isso, Montenegro (2021) presta-nos sua contribuição ao considerar que a escola não é sujeito de forma direta da violência e sim um meio de sua reprodução. Contudo, pode ser um meio também de combate contra a violência no sentido de proporcionar conteúdos aos alunos direcionados para outros sentidos de suas vidas que extrapolem os normalmente previstos pelo âmbito da educação formal.

Partindo dessas considerações, tomamos o pensamento de Immanuel Kant a fim de alternativas educacionais, pautadas em sua teoria, para o combate à violência nas escolas. Para tanto, no tópico a seguir explanaremos as contribuições de Immanuel Kant para o campo educacional.

CONTRIBUIÇÕES KANTIANAS PARA EDUCAÇÃO

Dada a conjuntura violenta que permeia o contexto educacional brasileiro, consideramos que a violência na escola, contra escola e da escola podem ser também combatidas e erradicadas por uma formação adequada. Perante isso, embora o cenário exija medidas de políticas e de segurança pública, algumas urgentes e outras gradativas, não significa que repensar a educação em si e seu potencial de modificação desse impasse seja inválido. Nesse sentido, Kant (1993, p. 17) afirma que "não podemos considerar uma ideia como quimérica e como um belo sonho só porque interpõem obstáculos à sua realização". Então, dado que o ser humano é aquilo que a educação faz dele (KANT, 1993), buscaremos discorrer nesse tópico as contribuições desse filósofo para educação, a fim de, no tópico seguinte, podermos relacioná-las com o caso brasileiro e com suas possibilidades de aplicação.

Para Kant (1993), a educação é sobretudo uma arte, que deve ser aprimorada em cada geração. A partir disso, o filósofo prussiano disserta que cada geração possui condições cada vez mais propícias para constituir um processo de formação humana que conduza

os sujeitos à racionalidade e à construção de uma finalidade para sua existência. Por esse motivo, "não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação" (KANT, 1993, p. 22).

Assim sendo, um dos pilares dos aspectos educacionais contidos na teoria kantiana é: a demanda por uma formação escolar que contemple, não somente instâncias cognitivas, mas também o desenvolvimento moral dos sujeitos. Falando sobre Kant a esse respeito, afirma Chauí (2004, p. 443): "por natureza, diz Kant, somos egoístas, ambiciosos, destrutivos, agressivos, cruéis, ávidos de prazeres que nunca nos saciam e pelos quais matamos, mentimos, roubamos. É justamente por isso que precisamos do dever para nos tornarmos seres morais". Diante disso, é evidente que o próprio Kant alega a necessidade de os seres humanos terem no âmbito de sua educação formal a possibilidade de constituírem sua moralidade, principalmente porque "uma boa educação é justamente a fonte de todo bem deste mundo" (KANT, 1993, p. 23).

É nesse sentido que Kant, em sua obra *Sobre a Pedagogia* (1993), argumenta que, a educação deve estruturar-se e executar-se de tal modo que o homem se torne *disciplinado, culto, prudente e moral* através dela. À vista disso, é evidente que, numa perspectiva kantiana, é inadmissível que a educação formal não busque ou formule mecanismos para assegurar que os sujeitos que nela ingressem tenham a seu dispor incitações de todos os aspectos que constituem uma formação integral. Por isso, ele afirma que "a direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas" (KANT, 1993, p. 24). Desse modo, calha discorrer sobre esses quatro princípios basilares da teoria de Kant de modo intrínseco à subdivisão apontada por ele mesmo, considerada como subdivisão da Pedagogia, qual seja: a *Educação Física* e a *Educação Prática*.

Destarte, Kant nomeia a primeira parte da jornada educacional de uma criança como Educação Física, a qual inclui: a) *os cuidados* de saúde, higiene, alimentação e primeiros socorros prestados às crianças; b) *disciplina*; c) *instrução* e d) *direcionamento*. Para Kant, o cuidado e a disciplina consistem na *parte negativa*, referente à educação do corpo e aos aspectos basilares para sobrevivência e que é assim chamada por não ter o fito de adicionar nada em relação às disposições da natureza; e a instrução e o direcionamento constituem a *parte positiva*, que possui essa nomenclatura porque objetiva adicionar habilidades e competências para o aperfeiçoamento, pois implica na educação que distingue o ser humano do animal, isto é, a cultura.

Nesse domínio, para o filósofo, a disciplina refere-se aos cuidados e orientações para as crianças, pois ela "submete o homem as leis da humanidade[...]" (KANT, 1993, p. 13). Trata-se da capacidade de o homem desenvolver sua tendência à racionalidade e superar despotismo dos desejos e das paixões – isto é, sua animalidade – sobre sua vontade. Nessa instância, é indispensável que sejam apresentadas as normas e os princípios básicos que regem o convívio humano. Por isso, nesse período, Kant defende que essa disciplina seja apresentada como orientação porque os sujeitos ainda não têm consciência do que consiste na liberdade e tampouco são capazes de fazer bom uso dela. Isso é evidente quando o filósofo afirma que "é preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade" (1993, p. 33). Porém, isso não significa que ele defenda uma educação adestradora. Pelo contrário, ressalta que "não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar. Devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam" (KANT, 1993, p. 27). Por conseguinte, mesmo antes de serem capazes de compreender as máximas do convívio social e construírem as próprias, respeitando as primeiras, e agindo por dever, os indivíduos devem aprender a cumprir as normas que garantem a harmonia do convívio social vigente.

Na teoria kantiana, a instrução equivale a habilidade que culmina na capacidade de buscar e conquistar objetivos próprios, uma vez que ela "lhe dá um valor em relação a si mesmo, como um indivíduo" (KANT, 1993, p. 35). Kant nomeia os processos que objetivam exercitar o desenvolvimento dessa capacidade como formação escolástica. Em vista disso, tendo a finalidade de instruir para o aprimoramento de aptidões que são necessárias para conquista dos fins individuais, o filósofo orienta como deve se dar esse processo:

Na instrução da criança é preciso procurar unir pouco a pouco o saber e a capacidade. [...] Além disso, é preciso unir a ciência à palavra (a facilidade no dizer, a elegância, a eloquência). E, ainda, a criança deve aprender a distinguir perfeitamente a ciência da simples opinião ou da crença. Dessa forma, se formará nela uma mente correta, um gosto justo, sem refinamentos ou afetação (KANT, 1993, p. 66)

Já o direcionamento é a aplicação prática do que foi ensinado. Desse modo, a instrução e o direcionamento são indissociáveis na teoria kantiana porque eles juntos implicam na cultura, que por sua vez "abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos" (KANT, 1993, p. 25). Essa formação cultural, para Kant, diz respeito à uma dualidade entre liberdade e obrigação. Assim, existe a cultura livre, que produz o deleite e a satisfação da criança, e existe a cultura escolástica, que envolve obrigações para desenvolver o senso de responsabilidade e esforço do infante. Em suma, sob o viés kantiano, o ideal é que o sujeito desfrute dos dois tipos de cultura, pois associadas promovem a construção do caráter e da índole do ser humano. Em síntese, a *Educação Física* é uma mediação para a formação, pois proporciona uma orientação às crianças preparando-as para a formação da consciência moral.

No tocante à *Educação prática*, ela objetiva essa formação moral e engloba: 1) a *cultura escolástica* ou *habilidade*; 2) a *formação pragmática* ou *prudência* e 3) a *cultura moral* ou *moralidade*. No que diz respeito à cultura escolástica, Kant (1993) ressalta que ela deve explorar a capacidade de pensamento e aplicação de conhecimento, a fim de lapidar talentos humanos. Já a prudência se refere à "arte de aplicar aos homens nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos" (KANT, 1993, p. 85). Além disso, a prudência permite que o homem modere seus impulsos, suas paixões, domine sua vontade, aja por dever (e não pelo dever) e, conseqüentemente, realize decisões do modo mais adequado para seu bem-estar.

Por fim, a moralidade compreende a formação do caráter e, por esse motivo, Kant destaca que "se quisermos solidificar o caráter moral das crianças, urge seguir o que segue. É preciso ensinar-lhe, da melhor maneira, através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir" (1993, p. 87). Portanto, é importante que o homem selecione bons fins para sua existência, mas, para ser capaz de ponderar de modo crítico e autônomo suas decisões e suas máximas, alcançando o tão almejado imperativo categórico, é indispensável que ele, em tenra infância, seja conduzido de modo a refletir sobre seus deveres para consigo mesmo e para com os demais, respeitando sobretudo a dignidade da pessoa humana.

POR UMA EDUCAÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA

Diante da explanação das reflexões kantianas, aqui postas, é pertinente pensarmos o caso brasileiro sob a luz da teoria de Kant. De acordo com Abramovay (2005), a violência escolar ocasiona o descumprimento do objetivo central das instituições de ensino que consiste, conforme a autora, em fomentar o desenvolvimento de sujeitos e sociedades. À vista

disso, discutiremos sobre a possibilidade de combate à violência mediante a aplicação das contribuições kantianas na educação brasileira. Afinal, como diz Vázquez (1967) apud Montenegro (2021, p. 17) “a ação educativa poderia servir de exemplo de uma ação não violenta que tende a transformar o indivíduo como ser consciente e social, sem submeter seu corpo à violência”.

No que se refere à legislação brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), Montenegro (2021, p. 31) afirma que, conforme essas leis, a abordagem mais eficaz na luta contra a violência nas escolas é o “envolvimento dos alunos, de suas famílias e da comunidade, com sua integração cada vez maior no ambiente escolar e participação efetiva no debate acerca dos problemas da escola e em sua solução”. Para tanto, segundo a autora, é basilar que as operações de combate à violência escolar sejam planejadas e aplicadas após a realização e análise de levantamentos e diagnósticos em cada caso, que devem ser efetuados periodicamente, visando conhecer e entender as particularidades de cada situação, os estudantes, as famílias e as comunidades envolvidas e acompanhar os projetos que estão sendo realizados.

Tais projetos e campanhas de mobilização e engajamento na luta contra a violência escolar, consoante Ruotti (2006), serão personalizados para cada instituição, haja vista que um modelo universal seria ineficaz dada a diversidade de todo território brasileiro. Além disso, é evidente que a execução dos planejamentos deve objetivar sobretudo promover o desenvolvimento de um pensamento mais humanizado nos estudantes, baseado no princípio da dignidade da pessoa humana, conforme admite Kant (1993). Sob esse viés, Ruotti (2006), apud Montenegro (2021, p. 31-32), ainda acrescenta que as campanhas e as movimentações, as quais ele se refere devem ser

ações como: a) sensibilizar e motivar os grupos envolvidos, ou seja, a possibilidade de implantação do projeto passa pela sensibilização e envolvimento do corpo de funcionários, a fim de que o projeto seja incorporado nas práticas cotidianas da escola; b) encorajar ampla participação, a fim de que os projetos possam transitar do planejamento para a execução.

À vista disso, é evidente que não é suficiente que essa abordagem seja efetuada no decorrer de uma semana, isto é, de modo pontual e unitário. É preciso que seja travada uma luta constante cuja inclusão nas instituições deve ocorrer de maneira *inter* e *transdisciplinar*, estabelecendo uma ação da escola como um todo. Tal proposição corrobora com a argumentação de Kant que defende que a escola promova o desenvolvimento cognitivo de modo concomitante ao desenvolvimento moral e que os ensinamentos escolares devem ter sentido na vida dos estudantes. Para tanto, é indispensável que tais temáticas e projetos sejam realizados de modo *inter* e *transdisciplinar*. Nesse sentido, Abramovay (2005), apud Montenegro (2021, p. 32) apela, com o fito de viabilizar transformações educacionais, não somente para o estreitamento do vínculo entre profissionais e estudantes, mas também entre estes e as famílias, “sendo impreterível a compreensão da interpretação de cada um deles sobre o problema da violência e a forma pela qual estes são afetados por ela”.

É nesse âmbito, então, que Abramovay (2005) presta-nos sua contribuição ao defender que as escolas podem ser diferentes também por intermédio da propagação de uma cultura contra violências em seu interior. Em vista disso, ao usar o termo “cultura” a autora coaduna com a teoria de Kant sobre a necessidade da instrução e do direcionamento dos estudantes nas instituições de ensino, transcorrendo os âmbitos da cultura livre e da cultura escolástica. Desse modo, como explicitamos no tópico anterior, a teoria kantiana defende que deve haver na educação a promoção da relação entre o saber e o fazer e entre o senso comum e o conhecimento científico. Logo, o pressuposto de Kant é conciliável com

a ideia de Digiácomo (1999), apud Montenegro (2021, p. 31) que aponta como medida de combate da violência escolar

A realização constante de seminários a fim de ministrar lições básicas sobre direitos constitucionais, ética e cidadania com o intuito de conscientizar pais e alunos sobre seus direitos e deveres, articulando ainda a maneira que cada um poderá contribuir na prevenção à violência escolar.

Tal perspectiva se interpela também com a cláusula de Kant sobre a prudência, uma vez que essa ação proposta por Digiácomo, ao incitar a reflexão sobre o papel individual e coletivo em prol da causa comum, ela se refere a possibilidade de autorregulação em favor de uma convivência harmônica, como também no uso de uma habilidade para alcançar determinado fim. Essas duas instâncias que acabamos de descrever consistem no conceito kantiano de prudência. Sob esse viés colaborativo, Abramovay (2003), apud Montenegro (2021, p. 30-31), ressalta que "a escola deveria ser um local de sociabilidade, com espaços para encontros e segurança garantida. Quando a escola não oferece espaços seguros, regras claras e limites definidos, os alunos experimentam uma sensação de não-pertencimento".

Por conseguinte, para efetivação da moralização, defendida por Kant, para formação de um caráter com aversão a qualquer tipo de violência é essencial que as instituições de ensino promovam o engajamento dos estudantes e das famílias com a própria escola e todas suas instâncias. Em síntese,

A ideia é tornar a escola um espaço atrativo aos alunos, onde sejam oferecidas atividades que despertem o seu interesse. A proposta é fazer com que o estudante se sinta mais integrado à escola e à comunidade escolar por meio de oportunidades de lazer, esporte e cultura, bem como através do desenvolvimento de atividades extracurriculares, o que pode se mostrar como uma forma de enfrentar a violência na escola (ABRAMOVAY, 2006, p. 364 apud MONTENEGRO, 2021, p. 33).

Por fim, essa proposta ressalta sobretudo o estabelecimento de uma rede fortalecida de relações e de comunicação entre os profissionais, os estudantes e as famílias porque "as relações entre a escola e as práticas da violência passam pela reconstrução da complexidade das relações sociais na escola" (ABRAMOVAY, 2005, p. 69). Por conseguinte, urge que o vínculo entre os principais domínios da vida dos estudantes seja consolidado, com a finalidade de colaborar para que os valores fomentados na formação desses educandos sejam comungados na escola e em suas casas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a questão da violência no Brasil perdura toda a sociedade, incidindo também nas escolas. Estas, por sua vez, não deixam de ter um papel crucial na formação das crianças e jovens, a fim de evitar e combater qualquer tipo de violência. Embora não existam manuais e receituários prontos e plenamente eficazes para todas as circunstâncias, há uma série de princípios orientadores a serem respeitados e, até mesmo, experiências de outras nações que podem ajudar a avaliar e ponderar o caso brasileiro da violência escolar.

Para tanto, apontamos que o presente artigo demonstrou que a adoção de pressupostos kantianos e a conciliação de seus ideais com as orientações de autores brasileiros especialistas no combate à violência escolar constituem uma das excelentes alternativas para guiar o início de um projeto nacional para luta contra esse problema.

Dessa forma, é ímpar que a educação escolar brasileira, como primeiro espaço de socialização do indivíduo para além de seus contextos familiares, promova a capacidade deste de conciliar as múltiplas instâncias que perpassam a vida humana, sejam elas individuais, coletivas ou sociais, de modo dialógico e harmônico. Para tanto, é necessário educar crianças e jovens para que desenvolvam a sua consciência moral, o que remete a questão da prudência, da liberdade, da cultura e da autonomia, quando são orientados em vista de um bem comum, de um bem para a humanidade. Tais fins só serão possíveis mediante o estreitamento dos vínculos entre os partícipes da educação: estudante, família e profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências** / Coordenado por Miriam Abramovay. – Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ALMEIDA, A. C. **A cabeça do brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. 277p.

ASSIS, Simone Gonçalves de (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

CARVALHO, Alanny Nayara Alexandre. Formação moral: uma reflexão sobre o processo pedagógico na filosofia kantiana. Fortaleza, 2018. Dissertação.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

COSTA, Rafaella Silveira Sucupira da. A teoria da educação de Immanuel Kant e o Aperfeiçoamento Moral. Porto Alegre. V. 11 n.2 Intuitio (p. 66-86) dez. 2018.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1993.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

MONTENEGRO, Maria Eleusa (org.). **A violência escolar: diagnóstico e propostas de solução**. Brasília: ICP; CEUB, 2021.

OLIVEIRA, Geovanildo Nunes de; MORINIGO, Carlinhos Ivan. Violência e educação: identificando as principais formas de violência escolar. **Revista Educação Inclusiva**, Paraíba, V.7, n. 2, ago. 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/423>. Acesso em: 23 abr. 2023.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. A educação na ética kantiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 447-460, set./dez. 2004.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violência no contexto escolar: um olhar freiriano**. São Paulo, SP: s.n. 2007.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?** Presidente Prudente: 2014.

7 A TEORIA DOS TRÊS MUNDOS DE KARL POPPER E A NOÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE VERDADE

Maria Rosana Rocha da Silva

INTRODUÇÃO

A Teoria dos Três Mundos de Karl Popper, aliada ao seu falsificacionismo científico, tem exercido grande influência no universo acadêmico desde a sua idealização. A percepção de que tanto a realidade fenomênica quanto a noumênica encontram-se divididas em três estágios distintos do entendimento humano suscita questionamentos epistemológicos relativos à noção de Verdade e a sua relevância no tocante a existência de correntes do pensamento filosófico que tendem a negá-la.

Diante disso, o presente artigo inicialmente se dedica ao estudo dos três mundos de Popper, com destaque para o Mundo 3, por levar em consideração a interação simbiótica que se pode constatar entre este mundo e os mundos 1 e 2. Afinal, enquanto estes últimos constituem os mundos dos "corpos físicos" e dos "estados mentais", respectivamente, o Mundo 3 perfaz-se no mundo dos "produtos da mente", os quais se fazem representar *fisicamente* por meio de esculturas, pinturas e livros, por exemplos.

Posteriormente, apoiando-se, em especial na ideia de autonomia do Mundo 3, o artigo em questão passa a se debruçar sobre a noção epistemológica de Verdade. Neste ponto é posta em evidência a impureza do conhecimento científico, bem como o aspecto transitório que a noção de Verdade assume ante uma perspectiva epistemológica de evolução humana. O caráter transitório da noção científica de verdade mostra-se passível de refutações e de retificações; o que, de logo, leva ao falibilismo de Popper e ao seu modelo de três fases, relativas a: 1) à existência do problema; 2) às suas tentativas de solução; e 3) a sua eliminação.

O artigo termina afirmando que inexistente um consenso entre os diversos autores da teoria do conhecimento quanto à existência de um conceito unívoco acerca da Verdade, o que tem dado margem à proliferação de verdades relativas (ou pseudoverdades), as quais se respaldariam na impossibilidade humana de se atingir, em essência, o que Kant chama de a "Coisa-em-Si". Ao fim, as diferentes percepções e os variados pontos de vista relativos à definição da Verdade apenas põem em relevo a importância da linguagem e a falibilidade da chamada *verdade como correspondência*. Utilizou-se no desenvolvimento do presente estudo uma metodologia argumentativo-dedutiva amparada em pesquisa bibliográfica e doutrinária acerca do assunto.

A TEORIA DOS TRÊS MUNDOS DE KARL POPPER

A Teoria dos Três Mundos de Popper dimensiona a realidade das coisas em três aspectos distintos. O primeiro destes aspectos, condizente com o que ele chama de "Mundo 1", diz respeito aos objetos concretos (os considerados *corpos físicos*), os quais constituem tudo àquilo que independe do ser humano para existir. Uma pedra, por exemplo, por perfazer-se em um objeto concreto pertencente ao reino mineral, existe em seu estado de natureza independente da ação ou da interferência humanas.

O "Mundo 2", por outro lado, se manifesta por meio dos chamados *estados mentais* (inerentes ao ser racional que é o homem), os quais, por definição, estariam representados na própria racionalidade humana; repousando, em razão disso, no campo do pensamento. Constituem, pois, deste modo, as ideias (em sua forma abstrata) que nunca chegam a ser concretizadas ou postas em ação. Entre o Mundo 1 e o Mundo 2 existe, segundo Popper, uma espécie de interação que corresponde, conforme ele mesmo designa, de "Problema Corpo-Mente". Nas palavras do autor:

Acho que, no mínimo, é uma questão de bom senso aceitar, pelo menos experimentalmente, a existência desta interação entre estados (ou processos) físicos e estados (ou processos) mentais, ou seja, entre os mundos 1 e 2. Visto podermos considerar como real aquilo que se influencia mutuamente, aceitemos a realidade destes dois mundos. (POPPER, 2009, p. 18)

Já o "Mundo 3", por sua vez, é concebido como sendo as *criações* ou os produtos do pensamento decorrentes das ideias do Mundo 2 quando postas em prática. Neste sentido, Popper assevera que

Por 'mundo 3' entendo, grosso modo, o mundo dos produtos da mente humana. Por vezes estes produtos são coisas físicas, tais como as esculturas, pinturas, desenhos e construções de Miguel Ângelo. São coisas físicas, mas de um tipo muito especial: na minha terminologia, pertencem tanto ao mundo 1 como ao mundo 3. Outros produtos da mente não constituem propriamente coisas físicas. Tomemos como exemplo uma peça de Shakespeare. Afirmaremos que o livro escrito ou impresso é uma entidade física como, digamos, um desenho. Mas a peça representada não é por certo uma coisa física, embora talvez se possa dizer que é uma sequência muitíssima complexa de ocorrências físicas. (...) O mesmo se passa com uma sinfonia. A partitura que está em um sol menor de Mozart não é a sinfonia de Mozart, embora a represente de forma codificada. E as diferentes interpretações da Sinfonia em sol menor de Mozart também não são a sinfonia de Mozart – em relação a ela, constituem as suas reproduções. Estas execuções pertencem simultaneamente aos mundos 1 e 3. Porém, a sintonia em si pertence apenas ao terceiro mundo, a esse terceiro mundo que engloba arquitetura, arte, literatura, música e – talvez o mais importante – ciência e conhecimento. (POPPER, 2009, pp. 19 e 20)

Isso posto, observa-se que o Mundo 3 não é mais do que o produto da relação concebida entre o sujeito e o objeto. Neste sentido, pode-se inferir que apenas o Mundo 1 (o dos objetos físicos *in natura*) existiria por conta própria, independentemente do pensamento ou da interferência humanas, o que não ocorre com os mundos 2 e 3, os quais somente existem em decorrência do pensamento e da racionalidade humana posta em ação, respectivamente.

Do exposto, pode-se perceber a existência de uma espécie de simbiose-dialética entre os mundos de Popper, tendo em vista que enquanto o Mundo 2 acaba sendo o responsável por *encher* o Mundo 3 com os "objetos do conhecimento" (antes apenas pensados como ideias abstratas no mundo 2), o Mundo 3, por sua vez, não deixa de interagir com o Mundo 1 por influência do Mundo 2, o que, de logo, pode levar a conclusão de que o Mundo 3 funciona como uma espécie de meio-termo entre os mundos 1 e 2.

Diante disso, tem-se que o Mundo 3 acaba sendo mais importante que os Mundos 1 e 2, uma vez que o conhecimento objetivo, derivado das atividades humanas, seria próprio deste terceiro mundo e não dos outros dois. Já o conhecimento subjetivo, por constituir-

-se, segundo Popper, numa "tendência para reagir de certo modo à determinada situação" (POPPER, 2009, p. 19), não teria tanta importância quanto o primeiro.

De fato, ao diferenciar o conhecimento objetivo do conhecimento subjetivo, Karl Popper destaca que enquanto o conhecimento objetivo se constitui de problemas resultantes de teorias científicas postas à prova com base no falsificacionismo⁴ ou no falibilismo das mesmas, o conhecimento subjetivo, de outro modo, acaba sendo constituído de *tendências*, as quais seriam a-científicas justamente em virtude de não poderem ser postas a prova da falsificação. Assim, para o autor (e diferentemente do que muitos pensam), o conhecimento subjetivo é que se ampara no conhecimento objetivo e não o oposto.

A importância da Teoria dos Três Mundos de Popper para a compreensão do conhecimento científico repousa, como anteriormente frisado, na possibilidade de existência do Mundo 3 ou daquilo que compreendemos como saber científico posto em movimento. Como exemplo prático disso tem-se a criação das vacinas contra o vírus da COVID-19. Ora, para que se pudesse chegar a tal feito, primeiro os pesquisadores fizeram uso de elementos empíricos do Mundo 1 para, a partir daí, suscitar elementos constituintes de sua própria racionalidade, os quais constituem a razão de ser do Mundo 2.

O Mundo 3, com a criação propriamente dita da fórmula da vacina, veio à tona por meio da interação dos elementos constituintes do Mundo 1 e do Mundo 2, isto é: de posse dos elementos físicos do Mundo 1 e das ideias abstratas do Mundo 2, os cientistas conseguiram definir quais elementos químicos utilizar para a criação de vacinas que fossem compatíveis com o conhecimento desenvolvido pela comunidade científica mais renomada. E isso só foi possível em decorrência da feitura dos mais diversos testes científicos (constituintes do método de "tentativa e erro"), *modus operandi* da ciência moderna e cerne do falibilismo Popperiano.

O sucesso da criação das vacinas em um exíguo período de tempo bem demonstra o quanto o Mundo 3, como bem colocado por Popper, é autônomo em relação aos outros dois mundos. A autonomia do Mundo 3 decorre do fato de que, por mais que as vacinas (no exemplo citado) constituam criações científicas advindas da mente humana (Mundo 2) possuem, ainda assim, existência própria capaz de ganhar proporções que, à primeira vista, não seriam possível de se prever, ou seja: da criação específica de uma determinada vacina para uma determinada doença bacteriológica ou virológica pode-se extrair (ou se obter) elementos químicos e biológicos de um tipo novo que sequer se cogitara.

A autonomia do Mundo 3, no tocante as descobertas científicas, bem demonstra que o que se *constrói* por meio das ideias ganha existência própria que independe da existência de seu criador; o que leva a transmutação dos sujeitos subjetivos que antes se encontravam presos ao mundo das ideias (Caverna de Platão) em agentes objetivos em busca do conhecimento concreto. Tal conhecimento, tornado concreto após a sua idealização, passa a existir como criatura que vai além de seu criador. Isto é o mesmo que dizer, por outras palavras, que ele passa a ter vida própria.

NOÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE VERDADE EM POPPER

Do que se viu no tópico anterior, tem-se que a Verdade não consiste num elemento próprio do conhecimento científico, revelando-se em algo que sempre se busca atingir, e

⁴ O falsificacionismo ou falibilismo de Karl Popper apresenta a verdade como sendo algo "provisório" ou, por outras palavras, como sendo algo cuja "presunção de verdade" é transitório e que, por isso mesmo, deve ser provado, nem que seja para demonstrar a sua falseabilidade. Assim, para o falsificacionismo a chamada verdade científica não é absoluta, pois o conhecimento passa a ser considerado científico apenas quando pode ser refutado, daí advindo à ideia de provisoriedade das teorias; isto é, uma teoria é considerada verdadeira até o surgimento de outra teoria que possa atestar a falsidade da primeira.

que tende a impulsionar a "criação" (Mundo 3) deste conhecimento. Na obra *Teoria do Conhecimento* Johannes Hessen aponta que a teoria do conhecimento é, na realidade, uma teoria do pensamento verdadeiro que se opõe à lógica e que pode ainda ser definida como a "teoria do pensamento correto" (HESSEN, 2003, p. 13).

Gaston Bachelard, por outro lado, sustenta que a verdade pode ser cientificamente confirmada por meio da aferição de um confronto entre diversos pontos de vista diferentes até o momento em que seja possível se extrair um pensamento coerente deste panorama. É em decorrência disso que ele afirma ser "imensa a distância entre o livro impresso e o livro lido, entre o livro lido e o livro compreendido, assimilado, sabido!" (BACHELARD, 2008, p. 10).

A sentença de Bachelard anteriormente citada incute a ideia de uma percepção individual sobre o objeto posto, no caso o verbete "livro". De modo que, para cada sujeito individualmente considerado que tenha feito à leitura do livro em questão, ter-se-iam, inescapavelmente, diferentes percepções sobre a obra. Muitas destas percepções, inclusive, em nada espelhariam o sentido original que o autor quis expressar. Isto ocorre porque o pensamento humano é volátil e, como tal, possibilita que a partir de uma única situação possam ser extraídas diferentes percepções.

Indo no mesmo sentido de Bachelard, Enrique R. Aftalión, José Vilanova e Julio Raffo defendem que a verdade não é algo irretocável, ou seja, a partir de uma determinada questão podemos suscitar diferentes percepções e reflexões, visto ser o conhecimento uma busca constante pelo desconhecido. Esta busca constante pelo desconhecido constitui, no entendimento dos autores em comento, uma atitude que é própria não apenas do homem sábio, mas também do cientista e do filósofo. É o que se depreende de suas palavras:

En la actitud cognoscitiva ocurre lo contrario que en la ignorancia como actitud. En ella se acepta lo desconocido como hecho de estar rodeado por una oscuridad, por la inmensidad de lo desconocido, se deja de lado la actitud de ignorancia para dar el primer paso de todo conocimiento: or humildemente hasta lo desconocido para ver como es, y aso investigarlo y develarlo en la medida en que se pueda hecerlo. Esa es la actitud propia del sábio, del científico o del filósofo. (AFTÁLION, 2004, p. 37)

A busca constante pelo desconhecido mencionada por Enrique R. Aftalión, José Vilanova e Julio Raffo, bem como os diferentes pontos de vista que a leitura de um livro pode proporcionar, segundo o posicionamento de Gaston Bachelard, demonstram o quanto à compreensão do que é real é sempre impura, motivo pelo qual não se teria como falar em pureza científica, haja vista que toda compreensão alcançada nas ciências é obtida por meio da utilização de um método no qual a própria atividade humana que o põe em prática acaba interferindo na análise empírica do resultado obtido.

Pode-se dizer, de certa forma, que o fator humano quebra a concepção de neutralidade científica, uma vez que enquanto se *descreve* algo, também se *prescreve*, de igual modo, a intenção ou finalidade do que anteriormente se *descrevera*. A experiência científica surge, então, como uma experiência pautada e, por isso mesmo, deturpada (em maior ou menor grau) pela possibilidade de escolha: seja a escolha do método a se seguir; da teoria a ser utilizada; ou, ainda, dos meios a ser empregados na construção do conhecimento; o fato é que os resultados daí advindos estarão sempre maculados, de algum modo, pela marca indelével da possibilidade de escolha que constitui o cerne da racionalidade humana.

Desta feita, considerando-se as ideias até aqui expostas, pode-se inferir que o conceito de Verdade, bem como o conhecimento científico que busca alcançá-la, passa por um processo de "criação" que se encontra sempre aberto a refutações. A Verdade, assim, consistiria em uma criação humana que se pautaria na possibilidade de escolha. De modo que a verificação do conhecimento científico, através da refutação de teorias que não se

encontram mais de acordo com o paradigma dominante, é que confere o grau de liberdade ao saber científico.

Referida característica não se observa, todavia, no dogmatismo; sendo esta, pois, a principal diferença entre este último e o conhecimento científico. Neste sentido, Agostinho Ramalho, em alusão a ideia de falibilidade proposta por Popper, lembra que "por resultar de um trabalho de construção, a teoria científica é sempre retificável" (MARQUES NETO, 2001, p. 192). A retificabilidade relativa ao falsificacionismo Popperiano obedece a um modelo de três fases que são: a fase 1 – relativa ao problema apresentado; a fase 2 – que diz respeito às tentativas de solução do problema da fase 1; e a fase 3 – concernente a eliminação do problema surgido na 1.

Na construção do modelo de três fases relativa à lógica das ciências, Popper expõe que "as observações ou percepções dos sentidos são importantes ajudas para as nossas tentativas de solução e desempenham o papel principal na sua eliminação" (POPPER, 2001, p. 22). Afinal, ao *sentir*, o ser humano está a todo o momento produzindo informações diversas que ficarão armazenadas em seu cérebro. Tais informações servirão de base para um gradual e constante processo de evolução que se mostra possível em decorrência das experimentações desfrutadas ao longo da existência. Neste ponto, Popper compreende que a evolução do pensamento humano não teria como causa a percepção dos sentidos. Nas palavras do autor:

é obviamente verdade que os nossos órgãos dos sentidos nos informam sobre o mundo à nossa volta e que são indispensáveis para esse efeito. Mas não se pode concluir daí que o nosso conhecimento começa com a percepção dos sentidos. Pelo contrário: os nossos sentidos, do ponto de vista da teoria da evolução, são instrumentos que foram formados para resolver certos problemas biológicos. (POPPER, 2001, p. 21)

Diante disso, Popper afirma que em virtude de a formação dos órgãos dos sentidos humanos resultarem de uma resposta ou de uma solução para os vários problemas enfrentados ao longo do processo evolutivo, a conclusão que se pode tirar daí é a de que, na prática, o "problema vem antes da observação ou percepção pelos sentidos" (POPPER, 2001, p. 22), isto é, as sensações que são captadas por meio dos sentidos entregam algo diferente do objeto físico que constitui a relação estabelecida entre sujeito e objeto.

Assim, o ponto nodal sobre a questão da evolução humana – mesmo com todo um panorama de complexidade que seria próprio deste fenômeno – tem sua razão de ser no cérebro humano, o qual é materialmente posto e composto por átomos do mundo físico que possibilitam as condições adequadas para a construção do pensamento. Neste sentido, na mente humana residiria uma intensa quantidade de informações armazenadas que difeririam daquelas natas (ou intrínsecas) ao processo biológico natural registrado nos genes.

As informações contidas na mente humana são constantemente reformuladas, aprimoradas ou desacreditadas através de um mecanismo racional que se pode chamar de pensamento ou consciência. No episódio *A Persistência da Memória* da série "Cosmos", Carl Sagan expõe que é no córtex cerebral que "a matéria é transformada em consciência" e que "nossos pensamentos têm uma realidade tangível física", e [continua apontando] que "o que distingue nós dos demais animais que também tem sentimentos é o pensamento"⁵.

Damásio, por outro lado, expõe que "é comum cairmos na armadilha de ver nosso grande cérebro e nossa complexa mente consciente como os responsáveis por atitudes, intenções e estratégias por trás de nossa sofisticada gestão da vida" (DAMÁSIO, 2011, p.

5 SAGAN, Carl. Cosmos: A persistência da memória. <http://www.videosrelevantes.com.br/tvescola/000944.flv>.

53), e que os neurônios são células indispensáveis dentro desse processo, pois são capazes de influenciar outras células. Prossegue o autor em questão afirmando que "a ideia de um grande coletivo de vontades expresso em uma só voz não é mera fantasia poética. Ela se vincula à realidade do nosso organismo, onde essa voz única existe de fato, sob a forma do *self* no cérebro consciente" (DAMÁSIO, 2011, pp. 54 e 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante todo o exposto, infere-se que a questão problemática quanto à conceituação da Verdade perpassa por um debate amplo cuja solução, mesmo possuindo obstáculos epistemológicos de difícil transposição, não constitui, ainda assim, numa temática filosófica de todo insolúvel. Quanto a isso, a Teoria dos Três Mundos de Karl Popper, juntamente com seu falibilismo científico, apresentam mecanismos argumentativos que podem direcionar o assunto para um terreno menos pedregoso. Para que isso seja possível, todavia, há que se diferenciar, segundo o autor, o conhecimento objetivo do conhecimento subjetivo.

Segundo Popper, a diferenciação entre ambos é possível pelo fato de que o último, ao se basear na existência de *tendências* que seriam subjetivas, não teria como sujeitar-se ao método de "tentativa e erro" que constitui o ponto fulcral de seu falsificacionismo científico, o que o tornaria a-científico com relação ao primeiro; o qual, em "decorrência de sua objetividade", poderia perfeitamente ser posto à prova da falseabilidade por meio da refutação de seus postulados mais básicos.

Os diversos pontos de vista atinentes à percepção humana quanto a Verdade bem demonstra o quanto a pesquisa científica é impura. A impureza é constatada na quebra de neutralidade da própria pesquisa em si, visto que o mesmo sujeito que se põe a descrever o objeto da pesquisa também direciona os rumos e a finalidade que a mesma deverá tomar. Neste sentido, o presente trabalho defende a existência de uma aceitação de opiniões divergentes no que concerne à definição do conceito epistemológico de Verdade no mundo acadêmico.

REFERÊNCIAS

AFTÁLION, Enrique R., VILANOVA, José., RAFFO, Julio. **Introducción Al Derecho**. 4. Ed. Buenos Aires: Abeledo Perrot, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro. Editora Contraponto. 2008.

DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Trad. de João Virgílio Gallerani Cuter. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2003.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito**: conceito, objeto, método. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

POPPER, Karl. **A vida é aprendizagem**. Epistemologia evolutiva e sociedade aberta. Trad. de Paula Taipas. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. **O Conhecimento e o Problema Corpo-Mente**. Trad. Joaquim Alberto Ferreira Gomes. Lisboa: Edições 70. 2009.

_____. **O Mito do Contexto. Em defesa da ciência e da racionalidade**. Trad. de Paula Taipas. Lisboa: Edições 70. 2009.

SAGAN, Carl. **Cosmos: A Persistência da Memória**. <http://www.videosrelevantes.com.br/tvescola/000944.flv>.

8 EVOLUÇÃO CULTURAL FRENTE AO CÉTICISMO, AO SUBJETIVISMO E AO RELATIVISMO HUMANOS

Maria Rosana Rocha da Silva

INTRODUÇÃO

Por dimensionar a realidade das coisas em três aspectos distintos – o primeiro dos corpos físicos; o segundo dos estados mentais; e o terceiro da construção racional de uma realidade moldada pela mente humana –, a teoria dos três mundos de Karl Popper constitui importante mecanismo de compreensão do conhecimento científico cujo cerne se encontra calcado no “método de tentativa e erro” (*modus operandi* da ciência moderna e centro do falibilismo Popperiano).

A busca pelo saber científico, todavia, é sempre impura, isto é, não se sabe, em essência, o que é real ou verdadeiro. Assim, a noção epistemológica do conceito de Verdade, analisada ante uma perspectiva evolutiva, acaba sendo transitória, visto que a partir de uma determinada questão podem ser suscitadas diferentes percepções e reflexões sobre a mesma. A impureza e a transitoriedade do conhecimento científico têm dado origem a correntes epistemológicas do pensamento que negam a Verdade; como é o caso do ceticismo e, em menor grau, do subjetivismo e do relativismo.

Diante disso, o presente artigo procura analisar tais questões tendo por base a liberdade de pensamento e a evolução cultural como justificativas autorizadoras da tomada de uma postura dialética mais abrangente e menos preconceituosa sobre o assunto. Para tanto, utilizou-se de uma metodologia argumentativo-dedutiva amparada em pesquisa bibliográfica e doutrinária acerca do assunto.

EVOLUÇÃO CULTURAL SOB UMA A ÓPTICA EPISTEMOLÓGICA

Popper acredita que o método de aprendizagem através do processo experimentado por *tentativa e erro* auxilia o cérebro a resolver problemas, de onde se conclui que tal método contribui para o processo de evolução humana; não apenas a evolução biológica que é própria das ciências naturais, mas também de um tipo de evolução cultural pertencente às ciências humanas e/ou sociais.

Dentro desse panorama, vale a pena destacar a crítica de Popper quanto ao denominado “mito do contexto”, compreendido sob o aspecto da discussão intelectual, como um “ambiente” no qual se observa elementos em comum entre os participantes que integram referida discussão, ou seja, que os pontos de vista desses participantes possam partir de um mesmo contexto.

Dentro desse “ambiente” a ciência, em tese, não poderia evoluir, pois teríamos como resultado opiniões semelhantes. Popper, considera que a evolução do conhecimento científico reside fora desse sistema de confluência. As opiniões divergentes é que embasam e possibilitam o desenvolvimento do conhecimento científico.

Popper, reconhece que em um contexto antagônico de multiplicidade de teses divergentes a discussão certamente tende a ser complexa, porém é sob essa ótica que se possibilita ter uma perspectiva diferente sobre um posicionamento já estabelecido anteriormente.

Dessa forma, podemos identificar que em um ambiente democrático, plural, de diferentes culturas há a todo instante a possibilidade de mutação.

A evolução cultural pode, assim, ser compreendida como um mecanismo de crescimento coletivo pelo qual diversas pessoas podem acessar as mesmas informações e, assim, obterem, em tese, os mesmos conhecimentos. No episódio *A Persistência da Memória* da série "Cosmos", Carl Sagan destaca que um livro, ao transmitir em suas páginas o pensamento de seu autor, acaba por constituir-se em uma espécie de memória que se pode dizer coletiva, tendo-se em mente que através do livro se pode obter o conhecimento que vai "de genes a cérebro a livros"⁶. Matt Ridley, ao tratar sobre a evolução cultural, pontua que

em algum momento antes de 100 mil anos atrás, a própria cultura começou a evoluir de um modo como nunca acontecera em qualquer outra espécie – isto é, repetindo-se, transformando-se, competindo, selecionando e acumulando – algo parecido com o que os genes haviam feito por bilhões de anos. Exatamente como a seleção natural construiu o olho cumulativamente, aos poucos, da mesma forma a evolução cultural dos seres humanos pôde, cumulativamente, construir uma cultura ou uma câmera. (RIDLEY, 2010. p. 10)

Do exposto, nota-se que o processo de evolução cultural se assemelha, em parte, ao processo de seleção natural de Darwin, apesar de possuir uma perspectiva diferente quanto ao objeto de estudo, pois enquanto o darwinismo evolucionista cuida da seleção das espécies que estão mais aptas a sobreviverem em um ambiente natural, a evolução cultural tem como objeto o trato das ideias que permeiam o cérebro humano em meio a um ambiente coletivo de convívio social.

O acervo coletivo de todo conhecimento acumulado ao longo da história, representado por meio dos fatos históricos e a interpretação que deles se faz, perfaz-se no que em linguagem sânscrita é chamado de registro *Akáshico*, e constitui, seguindo as ideias de Carl Sagan, a "memória coletiva" da humanidade; cujo processo evolutivo encontra-se gravado nos genes humanos. A inexistência de uma conceituação única sobre a Verdade, desta forma, tem contribuído para pôr em movimento (a cada instante) as engrenagens que alimentam essa memória coletiva que as pessoas têm em comum.

VERDADE EVOLUTIVA *VERSUS* O CÉTICISMO, O SUBJETIVISMO E O RELATIVISMO HUMANOS

Em Contraposição ao o que se concluiu no tópico anterior, Susan Haack, ao defender uma espécie de "objectividade da verdade" no livro *Filosofia das Lógicas*, sustenta ser possível a existência de uma universidade presumível relativa à Verdade. Segundo a autora, a falta de consenso quanto a uma *Verdade Absoluta* não implicaria, por contrapartida, na prevalência de *verdades relativas* que estariam em conformidade com a conveniência pessoal de quem as propõem ou as propagam, tendo-se em vista que não é "pelo facto de as pessoas discordarem sobre o que é verdade, que a verdade se torna relativa à perspectiva de cada um" (HAACK, 2002, p. 130).

A.F. Chalmers, por sua vez, predispõe que a concepção fenomenológica do conceito de Verdade estaria imbricada diretamente a uma espécie de *descrição do mundo* ou, por outras palavras: o que chamamos de Verdade seria, na realidade, a realização concreta dos fatos do cotidiano. Nas palavras do autor: "a posição realista típica incorpora uma noção

6 SAGAN, Carl. Cosmos: A persistência da memória. <http://www.videosrelevantes.com.br/tvescola/000944.flv>

de verdade de maneira tal que se pode dizer que as teorias verdadeiras dão uma descrição correta do mundo real." (CHALMERS, 1993, p. 179).

Chalmers reforça sua posição através da seguinte passagem: "a sentença 'o gato está na esteira' é verdadeira se corresponde aos fatos, isto é, se há realmente um gato na esteira, ao passo que é falsa se não houver um gato na esteira." (CHALMERS, 1993, p. 194). Diante disso, defende que a teoria da verdade como correspondência consistiria na afirmação de que algo é verdadeiro quando tem ligação com os fatos, isto é, a afirmação sobre algo precisa corresponder aos fatos para ser tida como verdade. Tal pressuposto confirmatório se assemelha ao sistema processual das provas, onde os fatos descritos na ação devem ser confirmados nas provas apresentadas.

Ao cuidar do assunto, Susan Haack também entende que a verdade das afirmações pode ser observada pela relação do que foi dito com os elementos do mundo, ou seja, pela correspondência com os fatos concretos. A autora, no entanto, chama atenção para as críticas feitas a essa teoria, haja vista que nem sempre a correspondência aos fatos pode ser verificada de forma precisa, uma vez que sempre se terá (em cada caso e em menor ou maior grau) a subjetividade do expectador.

Deveras, dando-se como certo que a realidade não tem como ser apresentada em sua totalidade intrínseca, mas apenas de forma indireta, por meio da intermediação de um tipo de perspectiva unilateral por vez, é que se põe em evidência a importância da linguagem na "construção" da verdade. A linguagem, todavia, devido a sua condição auto-referencial, carrega consigo o risco – sempre que empregada na definição da Verdade – de alienar alguma espécie de *idealismo* que, sob diversos aspectos, pode ser, para além de vazio, também maniqueísta, além de contraditório e autoritário.

No que se refere à ideia anteriormente mencionada de construção da verdade, Hugo de Brito Machado, com amparo no escólio de Pontes de Miranda, põe em evidência a importância da perspectiva da Verdade em sua condição de anunciado linguístico, destacando, ademais, que "a imagem de qualquer parcela da realidade é sempre imperfeita." (MACHADO, 2014, p. 1241). Para tanto, o autor em comento apoia sua afirmação no falibilismo de Karl Popper, situando-o como um meio-termo entre o ceticismo e o relativismo extremado.

Entrementes, o que predomina é o *paradoxo da realidade que se anuncia*, no qual "tudo que se diz ser falso é verdadeiro na confirmação de sua falsidade", o que pode levar a conclusão de que na verdade como anunciado afirmações generalizantes do tipo "tudo pode ser verdadeiro" ou "tudo pode ser falso" constituiriam verdades que dependeriam do ponto de vista dos sujeitos envolvidos em suas enunciações. Assim, embora o falibilismo reconheça as limitações da realidade sem desprezá-la, a verdade é que o ser humano não possui acesso direto ao mundo fenomenológico: o mundo da Coisa-em-Si de Kant.

Na obra *A ciência em uma sociedade livre* Paul Feyerabend sustenta que a crítica que se faz ao progresso do conhecimento científico residiria na existência de uma suposta falta de limites para os avanços da ciência. Neste sentido, ele compara a fé depositada nos estudos científicos com o que ocorreu com a igreja católica em meio ao período medieval. Nas palavras do autor: "a premissa da superioridade inerente da Ciência foi além da própria Ciência e passou a ser um artigo de fé para quase todo mundo". (FEYERABEND, 2011, p. 92)

Boaventura de Sousa Santos, em *Um discurso sobre as ciências*, denuncia que a humanidade passa por um momento de crise científica, a qual se caracterizaria pela insegurança que a quebra de paradigmas (no dizer de Thomas Kuhn) pode causar quando se tem um pensamento científico mais avançado que as práticas metodológicas através das quais a ciência é construída. De modo que para enfrentar a crise de legitimidade pela qual passa a ciência, haveria a necessidade de

tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, (...) voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade. (SANTOS, 2009, p. 30)

Os limites da ciência estariam, portanto, adstritos à relação estabelecida entre sujeito e objeto, concernente à capacidade humana quanto ao *ato de conhecer*, o que, de último, tende a resvalar na própria subjetividade humana. É dizer: a busca do ser humano por conhecimento encontraria obstáculo paradigmático na incerteza subjetiva quanto ao *onde* e ao *quando* se pode conhecer. Afinal, toda vez que uma possível etapa do conhecimento adquirido é superada, a etapa posterior com a qual se depara encontra-se imbuída, na melhor das hipóteses, dos mesmos obstáculos epistemológicos anteriormente enfrentados.

O fato, contudo, de não se poder estabelecer a existência de uma ideia relativista no ambiente cientificista tem como causa não a existência de *possíveis erros* neste tipo de concepção epistemológica, mas do medo anárquico que esta ideia suscita nos meios acadêmicos. Uma vez que a verdade científica não é absoluta, tampouco uma e/ou indevassável, mas constituída de uma espécie de "intersubjetividade contratual" entre os envolvidos – como um acordo de vontades, por exemplo –, a adesão de uma postura absoluta concernente à Verdade, mais do que representar uma atitude preconceituosa, constitui também uma atitude antirracional, além de a-científica.

Por seu turno, Susan Haack compreende que o relativismo não perfaz um conceito cuja direção segue um único sentido, mas numa "família de posições complexas e confusas." (HAACK, 2011, p. 233). Ainda sobre esta questão, Boaventura de Sousa Santos denuncia que a "análise das condições sociais dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonada no campo separado e estanque da sociologia da ciência, passou a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica" (SANTOS, 2009, p. 30).

Cabe destacar que o fator essencial nesse processo de mudança paradigmática diz respeito à ideia de "anomalia científica", vale dizer: na percepção cada vez mais premente de que alguma coisa não está mais fazendo sentido; ou, ainda, na sensação de que a roupagem científica empregada não condiz mais com os preceitos empíricos anteriormente estabelecidos. Johannes Hessen pontua que tanto para o relativista quanto para o subjetivista "a verdade certamente existe, mas é limitada em sua validade." (HESSEN, 2003, p. 36). A limitação da verdade, no que se refere ao subjetivismo, estaria adstrita ao próprio sujeito que participa da relação ou do fenômeno, ou ainda, nas palavras de Hessen: "ao sujeito que conhece e que julga." (HESSEN, 2003, p. 36).

Cumprе ressaltar que o subjetivismo compreende a possibilidade de existência de axiomas mais genéricos, isto é, que façam sentido e que sejam coerentes para mais de um indivíduo. Quanto ao relativismo, apesar de possuir forte sincronia com o subjetivismo – uma vez que infere que "toda verdade é relativa" (HESSEN, 2003, p. 37) –; deste último difere por considerar que o conhecimento humano possui certa dependência de fatores externos, tais como a influência do meio-ambiente, bem como do espírito científico que lastreia o momento.

De qualquer modo, em virtude de também contestarem a validade universal da verdade – mesmo que não diretamente –, Hessen considera o subjetivismo e o relativismo como tipos de ceticismos que estariam a negar a possibilidade real da existência de conhecimento. Tal posição se observa, por exemplo, na afirmação dos céticos de que "o conhecimento é impossível" (HESSEN, 2003, p. 37); revelando, neste aspecto, uma espécie de autocontradição, pois referida afirmação se decompõe, por si mesma, na própria construção do conhecimento que se está a negar. Neste sentido, observa Hessen que o ceticismo, para além de radical, também é autodestruidor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por efeito, deduz-se que a evolução cultural frente às correntes filosóficas que tratam da verdade abordadas no presente estudo converge no fenômeno conhecido como registro *Akáshico*, ou melhor, numa espécie de armazenamento coletivo de informações, o qual, em tese, estaria acessível a todo e qualquer ser consciente, e que, para além de firmar sentenças absolutas e perenes sobre o que se pensa ser a Verdade, nos remete a indagações condizentes a perspectivas distintas a respeito da relatividade da mesma.

Nesse sentido, os estudos propostos por Popper sobre os três mundos, especialmente em relação a autonomia do mundo 3, o qual constitui fruto da criatividade humana, perfaz-se em via orientadora de uma evolução cultural que tem como base a possibilidade de diversos pontos de vista convergirem no sentido de se chegar a uma postura mais adequada sobre um determinado panorama. A autonomia do Mundo 3 predispõe que toda criação humana originada neste mundo passa a ter existência própria, independente da existência de seu criador. De modo que tudo que o homem faz torna-se parte de um registro universal que subsiste coletivamente através de uma base cultural que tem, ao fim, um viés evolutivo.

Isso posto, infere-se que dentro da lógica do mundo 3 as variadas formas de se abordar a Verdade valendo-se de um aspecto não absoluto, confere determinado grau de importância as essas correntes filosóficas da Verdade conhecidas como "ceticismo", "subjetivismo" e "relativismo". A par disto, o extremismo exacerbado de algumas destas correntes, como o ceticismo, por exemplo, não pode servir de desculpa para que outras correntes filosóficas, como o subjetivismo e o relativismo, por exemplos, constituam objetos de preconceitos e/ou de julgamentos ideológicos por uma parte da comunidade científica.

REFERÊNCIAS

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Trad. de Raul Filker. Brasília: Editora Brasiliense, 1993.

FEYERABEND, Paul. **A ciência em uma sociedade livre.** Trad. de Vera Joscelyne. São Paulo: Unesp, 2011.

HAACK, Susan. **Filosofia das lógicas.** Trad. de Cezar Augusto Mortari e Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. **Manifesto de uma moderada apaixonada.** Ensaios contra a moda irracionalista. Trad. de Rachel Herdy. Rio de Janeiro: Loyola, 2011.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento.** Trad. de João Virgílio Gallerani Cuter. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2003.

MACHADO, Hugo de Brito (Coord.). **A prova em questões tributárias.** São Paulo: Malheiros, 2014.

POPPER, Karl. **A vida é aprendizagem.** Epistemologia evolutiva e sociedade aberta. Trad. de Paula Taipas. Lisboa: Edições 70, 2001.

RIDLEY, Matt. **The rational optimist**. How prosperity evolves. New York: Harper Collins, 2010.

SAGAN, Carl. **Cosmos: A Persistência da Memória**. <http://www.videosrelevantes.com.br/tvescola/000944.flv>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

9 O MITO DO DEUS MITRA: SUPOSIÇÕES E POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS

Aline Soares Campos

Paula Andrea de Oliveira Dantas

João Marcos Alves Marques

INTRODUÇÃO

No Brasil, o campo de estudos relativos aos temas de antiguidade vem crescendo cada vez mais, e isso pode ser observado tanto através de diversas publicações de pesquisadores brasileiros, como coletâneas de artigos e livros de autoria própria, como também pelo grande número de produções de monografias, dissertações e teses que são desenvolvidas nos programas de graduação e pós-graduação, e nesse sentido é válido frisar que:

A História Antiga ocupa, assim, uma parte importante em nossa identidade como pessoas e nação. Pensar sobre a História Antiga é uma maneira de pensarmos e repensarmos nosso lugar em um mundo em rápida transformação. Não se trata de uma questão ociosa. A identidade de uma pessoa, um grupo ou uma coletividade é que lhe permite pensar sobre si mesmo, repensar seu passado e reconhecer seus limites e suas potencialidades para construir seu próprio futuro (GUARINELLO, 2013, p. 8).

Ou seja, mesmo sociedades tão distantes da nossa, com culturas, sistemas religiosos e configurações tão distintas ainda sim se fazem presentes em nosso cotidiano, seja nos aspectos jurídicos, na construção linguística, na literatura, na filosofia, bem como através de diversos outros meios. É essa relevância constante que faz com que pesquisadores se debrucem cada vez mais sobre as diversas temáticas relativas ao mundo antigo. Não se trata de uma tarefa fácil, entretanto, como exposto no início mais acima, é notório o crescimento apresentado pelos estudos das sociedades antigas no Brasil.

Acerca do tema do presente trabalho é válido salientar que o mesmo tem por objetivo compreender o papel do deus Mitra dentro do panorama de divindades dos chamados cultos orientais, expressões religiosas que tiveram relevante influência na cultura romana a partir do século II a.C., nesse sentido abaixo explanaremos brevemente sobre o que se convencionou denominar de cultos orientais e posteriormente nos debruçaremos sobre a relevância desse culto para as práticas culturais e religiosas da Roma antiga.

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS CULTOS ORIENTAIS NO IMPÉRIO ROMANO

As influências dos cultos orientais em Roma são encontradas ao longo de diversos períodos da história romana, às vezes de forma mais branda, outras vezes de forma mais intensa como no caso do período imperial quando contava com um território extenso e bastante diversificado, o que dificulta definir toda a riqueza sociocultural presente nesse período em decorrência da fusão de valores, integração de costumes e instituições entre as regiões do Oriente e do Ocidente no mundo antigo (MENDES, 2002, p. 85). Os cultos orientais são caracterizados geralmente como:

Algumas manifestações religiosas voltadas para divindades específicas originárias do Egito e do Oriente Próximo Antigo disseminadas em momentos diversos e com êxito desigual nas diversas regiões do Império de Roma, de modo especial durante o segundo helenismo; em seu conjunto estas constituem um fenômeno específico (SANZI, 2006, p. 37).

Os cultos estrangeiros, possuíam traços e elementos oriundos do Oriente, as maiores divindades foram Isis, proveniente do Egito, Cibele e Átis, da Ásia Menor, Artagátis, da Síria e Mitra, da Pérsia. Curiosamente todos esses cultos possuíam a dimensão de mistério.

O indivíduo que desejasse participar dos Cultos de Mistério, deveria se submeter às cerimônias de iniciação. Do pouco que é conhecido do cerimonial sabe-se da sua natureza esotérica e também que é preciso superar desafios e provas como uma forma de ingressar no grupo de devotos. Parte das cerimônias são inacessíveis a aqueles que não alcançaram um grau específico de iniciação, e nesse sentido toda essa ritualística não possuía uma dimensão pública e aberta a comunidade (ALVAR & MAZA, 1995, p. 437).

Nesse ponto já podemos compreender algumas diferenças presentes entre a Religião Oficial Romana e os Cultos Orientais, especialmente na questão de que grande parte da vida religiosa romana se dava de uma forma cívica na qual os indivíduos, membros de uma comunidade adoravam os deuses de forma pública e aberta, ou então em suas casas, mas não era comum a busca por um contato mais próximo e secreto com as divindades. A aproximação e maior profundidade no relacionamento com o divino é que é primordial nos Cultos Orientais, pois a partir de um ritual secreto era possível experimentar novas formas do sagrado.

O MITO DE MITRA: ENTRE SUPOSIÇÕES E VARIAÇÕES

O deus Mitra foi uma divindade indo-iraniana, e antes de refletir acerca das características dessa divindade em solo romano é relevante que seja exposto alguns traços essenciais sobre a origem desse deus. Mitra fazia parte de um vasto panteão religioso cultuado entre as regiões do norte da Índia e do Irã. O testemunho mais antigo dessa divindade é datado do segundo século d.C., se trata de um pequeno tablete de argila encontrado em Boghaz-Köy na atual Turquia, a antiga capital do império Hitita, nesse tablete Mitra é invocado como o responsável por um acordo entre os Hititas e o povo vizinho, os *Mitanni*. É curioso salientar que em seu local de origem Mitra não é apenas o deus dos acordos e tratados, ele na verdade é o tratado ou contrato personificado. Em Avesta¹, Mitra significa acordo ou tratado (CLAUSS, 2011, p. 3).

Na literatura Védica, Mitra é a divindade que governa os homens, e consequentemente preza pelo cumprimento do respeito aos códigos de bom comportamento, como também assegura a comodidade dos homens e desempenha papel na ordem cósmica, detentor dos céus e da terra, é válido pontuar que essa característica cósmica de Mitra também está bastante presente em uma série de pinturas e esculturas feitas em Roma. O deus é caracterizado também como onipresente, próximo dos homens, justo, que auxilia no crescimento vegetativo e no bem-estar dos seres humanos e que possui uma profunda ligação com a luz e o sol (TURCAN, 2001, p. 188), como é possível ver no trecho abaixo extraído do *Vendidad*:

Então Ahura Mazda falou: "Quando uma pessoa morre, quando a vida de uma pessoa chega ao fim, quando os demônios, os defensores da vida, os males, já os tem dividido, então no terceiro dia após sua morte a deusa brilhante aparece como o alvorecer, e dá luz, e Mitra, cujas armas são boas, surge em chamas como o sol, e sobe as montanhas" (*Vendidad* 19, 28-29 apud. CLAUSS, 2011, p. 3. Tradução Livre).

Ao analisar o texto acima, fica clara a relação latente que Mitra tem com o sol e a luz, e assim como em sua localidade de origem ele também apresenta essa caracterização solar e divina em Roma a partir do século II d.C., isso pode ser visto tanto em imagens como também em alguns trechos literários, em que o mesmo é representado por junto a esferas solares e até mesmo personificações do sol, como no caso o deus Hélios. Porém se faz necessário enfatizar que é crucial levar em consideração o longo período de tempo entre a datação desse documento (1500 d.C.) e o período de aparição do deus Mitra em Roma (II d.C.), e ter em mente que se trata de períodos históricos distintos, que guardam em si suas particularidades e especificidades, porém ainda sim é possível perceber⁷ recorrências de certos aspectos relacionados a natureza e atribuições desse deus, como é o caso de sua dimensão solar.

Após essa breve introdução sobre as principais características do deus Mitra em seu local de origem, se faz necessário tentar traçar uma narrativa relacionada aos principais episódios presentes na mitologia mitraica, e o uso da palavra "tentar" não é usada de forma aleatória, pois de fato se configura em uma tentativa o ato de buscar conhecer e compreender o que se configura como o aporte mítico para esta religião, já que existe uma série de perguntas e respostas ainda inconclusas sobre a história desse deus.

Se por um lado a documentação literária e escrita é rara, por outro há uma abundância imagética significativa que representa passagens relevantes do mito. A análise das imagens aponta para uma recorrência e uniformidade de alguns momentos cruciais que auxilia diretamente na tentativa de traçar uma linha de compreensão para a história do deus Mitra.

Há claramente muitas variações nas imagens feitas em homenagem a Mitra, tendo em vista que essa expressão religiosa se espalhou por variadas regiões de Roma e não é de se esperar que todos os grupos utilizassem as mesmas imagens e formas de representações, havendo então diferenciações artísticas relativas ao mito do deus persa, porém existem determinados momentos recorrentes na mitologia de forma bastante expressivas nas gravuras feitas em baixos-relevos, pinturas e afrescos, o que leva a crer que esses momentos são cruciais para o entendimento do mito mitraico.

Ambas as fontes literárias e iconográficas apontam que Mitra nasceu miraculosamente de uma pedra. Um jovem herói, na figura de um garoto ou até mesmo de um bebê, emerge de dentro de uma pedra já vestido com seu chapéu e capa tipicamente frígios, portando arcos, flechas, adagas ou até mesmo tochas, como pode ser visto na imagem abaixo, que é referente a uma escultura em pedra encontrada no Mitreu⁸ de Primus na Itália:

Figura 5 – Mitra nascendo de uma pedra



Fonte: CLAUSS, 2011, p. 66.

⁷ Dialeto oriental do antigo Irã.

⁸ Templos subterrâneos ao deus Mitra

O nascimento de Mitra do interior de uma pedra é umas das cenas mais comuns da iconografia mitraica e tanto fontes escritas como imagéticas são bastante claras ao nomear Mitra como o deus nascido da rocha, assim como mostra uma inscrição que diz a seguinte frase:⁹ *D(eo) O (mnipotent) S(oli) Invic (cto), Deo Genitori, r(upe) n(ato)* "Ao poderoso Deus Sol Invencível, Deus gerador, nascido da rocha".

A recorrência e importância desse aspecto da mitologia mitraica abre uma série de suposições e interpretações, como é o caso de Manfred Clauss (2011, p.64) que ressalta a importância de algumas das principais características desse deus já são esboçadas em seu nascimento, o mesmo nasce portando uma tocha acesa, trazendo a luz, ou como uma de suas alcunhas evidencia *genitor luminis* criador da luz, e sendo um deus solar ele mesmo é a própria luz para o mundo, e como aponta Jaime Alvar (2008, p.81) o fato de Mitra ser o criador da luz parece se encaixar em uma possível hipótese de uma narrativa cosmogônica mitraica .

Além de portar uma tocha, Mitra também nasce segurando um punhal, o que abre possibilidade de conjecturar que ele já nasce pronto para as adversidades que posteriormente surgirão em sua jornada, como o sacrifício do touro na gruta. Já que segundo Porfírio, em sua obra "O Antro das Ninfas", Mitra é um deus bélico pronto para guerrear contra as forças malignas e que através de sua ação sacrificial é que será criada a vida na terra.

Após seu nascimento, Mitra inicia uma série de tarefas, que variam bastante dependendo da pintura ou do afresco, porém é recorrente o episódio no qual o deus portando seu arco acerta uma flecha em uma pedra e dela começa jorrar água, alguns pesquisadores apontam que talvez esse feito possa ser interpretado como uma ação milagrosa, o que reforça o caráter sagrado e benfeitor desse deus (TURCAN, 2004, p.67).

Manfred Clauss (2011, p.72) sugere um paralelo entre esse episódio mítico e o cristianismo, que foi disseminado pelo Império Romano no mesmo período que os mistérios de Mitra, pois o milagre da água foi um dos mitos amplamente disseminados que se originaram em regiões atingidas pela seca, onde a prosperidade dos seres humanos e da natureza depende da chuva. Cada um à sua maneira, Mitra e Cristo incorporaram, inicialmente como uma necessidade concreta, e pouco depois, como um símbolo. Cristo é identificado no Novo Testamento como a água da vida, assim como também em muitos sarcófagos cristãos retrata o milagre de Moisés⁴ partindo a rocha com seu cajado ocasionando um fluxo de água, interpretado como um símbolo de imortalidade.

Antecedendo ao clímax, que é o sacrifício do touro na gruta, Mitra tem ainda a missão de caçá-lo, como é possível perceber na imagem abaixo, se trata de um momento bastante dramático e violento¹⁰:

Figura 6 – Mitra caça o touro antes do sacrifício



Fonte: <http://www.tertullian.org>. Acessado em 25.06.2014.

9 CIL -*Corpus Inscriptionum Latinarum*

10 O milagre da água feito por Moisés se encontra no livro de Êxodo capítulo 17, versículo 6, que relata o seguinte "Eis que eu estarei ali diante de ti sobre a rocha, em Horebe; ferirás a rocha, e dela sairá água para que o povo possa beber".

No primeiro quadro é possível observar que o touro se encontra pastando tranquilamente antes de ser capturado por Mitra, porém essa captura não se dá de forma tão simples, pois nos dois quadros seguintes é possível verificar um intenso combate entre eles, no qual é perceptível a força e destreza empenhada por Mitra para realizar seu empenho, ação que pode ser interpretada como sendo relevante no mito da divindade, pois antecede o momento de maior importância da mitologia mitraica que é o sacrifício do boi após sua perigosa captura.

Por fim Mitra segue para uma gruta levando o touro que tão arduamente foi dominado, para que seja feito o sacrifício desse animal, como pode ser visto abaixo em uma pintura encontrada em um mitreu em Marino na Itália:

Figura 7 – Mitra sacrifica o touro na gruta



Fonte: <http://www.tertullian.org>. Acessado em 12.06.2014.

Dada à dispersão e abundância de Mitreus, pinturas, afrescos e altares nas regiões dominadas por Roma, nota-se uma variedade de imagens feitas em homenagens a Mitra, algumas mais e outras menos recorrentes, porém a cena da tauroctonia mitraica, ao que tudo indica, possuía um papel central nesse culto de mistérios, pois em todos os mitreus existia ao menos uma representação dessa cena, nesse sentido é possível perceber a importância desse momento no sistema religioso mitraico.

Como dito anteriormente não existe uma grande quantidade de obras literárias litúrgicas e teológicas que relatem de forma clara e precisa o mito de Mitra, o que leva os pesquisadores desse tema a produzirem suas teorias e conjecturas tendo como base principalmente o estudo das imagens e das fontes epigráficas, dado o número considerável de fontes dessa natureza, como também a utilização de trechos literários, que mesmo em menor quantidade auxiliam na compreensão da religião mitraica. Nesse sentido foi formulada ao longo dos anos uma série de hipóteses e teorias relativas ao momento do sacrifício do touro dentro da gruta.

Existe uma série de suposições feitas em torno dessa emblemática imagem, e muitos autores se debruçaram ao longo dos anos para buscar compreender, mesmo que de forma incompleta, o significado desse momento da narrativa mítica, bem como a simbologia dos elementos presentes dentro da mesma. Uma das possíveis interpretações defendidas até hoje é que a tauroctonia mitraica possui um significado naturalista, em que o sacrifício do animal é identificado como um símbolo de regeneração e criação (CAMPOS, 2011, p. 42).

Segundo Manfred Clauss (2011, p.80), o simbolismo encontrado nessa imagem remete a uma ideia na qual o drama de destruição da vida e sacrifício origina o renascimento. E a própria figura do touro é importante ser considerada, pois de uma formageral, os combates envolvendo homens, deuses e heróis contra animais são comuns em mitos antigos, e o

touro geralmente está presente em mitos egípcios, cretenses e gregos, e sua figura desde tempos antigos é correlacionada com a ideia de fertilidade. O assassinato do touro está muito mais ligado a uma ideia de transfiguração e transformação do que de destruição e violência, pois em várias pinturas e esculturas espalhadas pelo Império Romano é notória a presença de espigas de milho e cachos de uvas próximas ao pescoço ou do rabo do touro. Existe também um grupo considerável de imagens produzidas principalmente na região da Itália que são compostas por árvores dos lados esquerdo e direito do touro, assim como também o mesmo se encontra cercado por grama verde, elementos esses que são identificados como símbolos de fertilidade e fecundidade.

Com relação aos animais presentes na tauroctonia, é possível observar a presença de um cachorro, uma cobra, e em algumas imagens, a presença de um escorpião picando a genitália do touro. Ao presumir que o sangue derramado possa ter alguma espécie de poder sagrado ou mágico é válido observar o empenho dos animais em drenar o líquido que flui do animal, indicando a importância desse sangue dentro do sacrifício (CLAUSS, 2011, p.80-81). O sacrifício feito por Mitra se reveste de um caráter de renascimento, pois a partir do sacrifício do touro e do derramamento de seu sangue é que se torna possível a vida trazida pelo deus da luz.

Outra possível interpretação feita acerca da tauroctonia é que ela possui um significado astrológico, já que além da cena principal, que é o sacrifício animal, existe um grupo considerável de imagens ao redor da mesma que além de se repetirem constantemente nas homenagens feitas a Mitra, também evoca diretamente a uma espécie de cosmogonia mitraica. Toda a ação dessa cena se desenrola dentro da gruta, que alguns autores identificam a mesma como uma espécie de gruta cósmica, pois é possível observar os símbolos do zodíaco, deuses hebdomadários e a representação do casal Sol e Lua. Nesse sentido esse modelo interpretativo não somente a tauroctonia, mas todos os elementos presentes na cena são ligados a um significado astronômico e astrológico, em que é possível identificar um mapa do céu em determinado momento do ano, em que as constelações de Órion e de Perseu se alinhavam a constelação de Touro (SANZI, 2006, p.46- 76).

Por fim, após sacrificar o touro, Mitra celebra um banquete contíguo ao Sol; juntos comem a carne do animal e bebem, dando a entender que entre eles está se estabelecendo uma verdadeira comunhão. Outras representações mostram que ao concluir o sacrifício do touro, Mitra se ajoelha ao Sol e posteriormente ambos dão as mãos e finalmente marcham junto até o céu, montados em uma carruagem solar, esse momento é extremamente importante, pois reafirma a identificação de Mitra como uma divindade solar, em que o mesmo nasce portando uma tocha, símbolo de luz e posteriormente se une ao sol no fim de sua jornada. E assim finaliza-se a jornada de Mitra. Esse pano de fundo mitológico é extremamente significativo para as práticas rituais que serão feitas em homenagens a esse deus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode se perceber ao longo dessa pesquisa uma tentativa de sistematizar o mito do deus Mitra, visto que por se tratar de um culto de mistérios não se torna possível compreender em sua totalidade como se concebia a ritualística das cerimônias e nem mesmo é capaz de conhecer de forma clara a mitologia desse deus, esse fato é peculiar, visto que, enquanto outras divindades orientais como Isis, que dispõe de obras literárias como *O Asno de Ouro* de Apuleio e *Isis e Osiris* de Plutarco que narram o seu mito, não existem quase nenhuma informação acerca do mito de Mitra, apenas algumas passagens inconclusivas acerca da história desse deus.

Entretanto existem alguns momentos importantes sobre a jornada de Mitra que são gravadas em pedras, pinturas e afrescos e que auxiliam na busca por compreender quem era essa divindade, quais seus atributos e como se constituía o seu mito, visto que o mesmo foi responsável por inspirar um sistema religioso único, no qual seus cultos eram oficiados em templos subterrâneos e apresentava um sistema iniciático extremamente ritualístico de caráter astrológico, cosmogônico e que contribuiu para uma troca cultural intensa entre Roma e os povos sob sua égide.

O caminho que tomamos para a análise desse mito, não exclui de maneira alguma as diversas outras representações e possibilidades representativas reveladas por essa obra. Ou as aproximações que esses autores fazem do deus Mitra com outras divindades. Um leque de possibilidades se abre na riqueza desses escritos neste trabalho. Assim, tentamos mostrar que essas representações sobre o papel do deus Mitra dentro do panorama de divindades dos chamados cultos orientais e a relevância desse culto para as práticas culturais e religiosas da Roma antiga.

REFERÊNCIAS

ALVAR, J. MAZA, C. M. Cultos orientales y cultos mistericos. In: ALVAR, J.

Cristianismo primitivo y religiones mistericas. Madrid: Cátedra, 1995, p. 479-498

CAMPOS, I. **El culto del dios Mithra en la Persia Antigua.** Las Palmas de G.C.:ULPGC, 2006.

CLAUSS, M. **The Roman cult of Mithras: The God and his mysteries.** New York:Routledge. 2011

GUARINELLO, N. L. **Imperialismo Greco-romano.** São Paulo: Ática, 1994.

MENDES, N. M.; SILVA, G. V. da (Org.). **Repensando o Império Romano; perspectiva socioeconômica, política e cultural.** Vitória: EDUFES, 2006.

SANZI, E. **Cultos orientais e magia no mundo helenístico-romano: modelos e perspectivas metodológicas.** Fortaleza: UECE, 2006.

TURCAN, R. **Los cultos orientales en el mundo romano.** Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

3 HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO

10 INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA

Francisca Deylane Pinheiro de Andrade

Cinthya Suely Miranda Saraiva de Carvalho

Luís Távora Furtado Ribeiro

INTRODUÇÃO

A história das instituições escolares tem recebido cada vez mais espaço de reflexão e prioridade como temática de grande relevância para História da Educação, sobretudo nas últimas décadas no Brasil, principalmente pelas pesquisas nos programas de pós-graduação.

Diante desse cenário, se faz necessário questionar sobre os edifícios das universidades no que diz respeito a sua arquitetura original e as possíveis descaracterizações ao longo dos anos, especialmente, pautada numa reflexão do contexto histórico, educacional, social e as circunstâncias específicas da criação e das instalações.

Nesse contexto, surgiu a seguinte problemática: por que pesquisar o processo evolutivo da arquitetura nas instituições escolares como um tema significativo para os educadores, particularmente no âmbito da História das Instituições Escolares? Além disso, mesmo reconhecendo a importância desse tema é necessário compreender e considerar o que permaneceu inalterado dos edifícios originais (muitas vezes considerados patrimônios da cidade) ao longo de sua história mesmo tendo que se adaptar às novas demandas educacionais, sociais e tecnológicas.

Dessa forma, o objetivo desse estudo é ponderar uma breve reflexão sobre a importância de pesquisar os edifícios das universidades analisando o contexto histórico e as conjunturas particulares da criação, implantação, reformas e eventuais descaracterizações para o âmbito da história da educação.

Especificamente, pretende-se destacar a relevância do estudo sobre a história das instituições do ensino superior para a História da Educação, e a importância de se estudar arquitetura e descaracterização do Campo Benfica (UFC) como um fenômeno histórico-político e social para a educação no Ceará.

Essa reflexão se justifica somente em refletir mas em exemplificar a possibilidade de uma análise da infraestrutura da universidade federal do Ceará ao longo da sua história e na reflexão sobre como ela foi pensada para atender as especificidades das comunidades locais da época, a História da Educação modernista em Fortaleza, o papel da universidade para a capital cearense no panorama histórico, abrindo um leque para futuras abordagens e conhecimentos.

A pesquisa teve como referências teóricas Buffa e Nosella (2009), KOWALTOWSKI (2011), Andrade e Toledo (2020), Furtado e Brasil (2010), dentre outros. Para compreender esse tema, foi utilizada uma abordagem qualitativa, caracterizada por uma revisão de literaturas desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica por meio de artigos, relatórios, teses e dissertações disponíveis on-line sob os seguintes descritores: História da Educação, História das Instalações Escolares e Arquitetura Escolar nos portais de busca SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Repositório UFC e outros.

Nessa perspectiva, vale a pena destacar a relevância deste estudo, pois ele pode contribuir para uma nova percepção da história das instituições escolares, um olhar para as infraestruturas de universidades públicas. Os resultados deste artigo devem chamar a

atenção para a necessidade e o desenvolvimento de pesquisas no campo da história da educação.

UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Os diferentes momentos vivenciados nos espaços físicos das universidades públicas oferecem às pessoas pertencentes ao Ensino Superior uma memória individual e coletiva durante sua permanência nessas Instituições. De acordo com a literatura, a infraestrutura anacrônica de algumas universidades contribui negativamente para o processo de ensino-aprendizagem no Brasil, especialmente com os novos aspectos sociais e tecnológicos que estão gradativamente incorporados na educação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1996, em seu Art. 45, destaca que "a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização". (BRASIL, 1996) É nesse contexto, que os padrões de habitabilidade do espaço físico escolar edificado, principalmente nas instituições de ensino superior recebem uma maior atenção.

Paola Nosella e Ester Buffa (2008, p. 13) destacaram em seu relatório final de pesquisa, *História e Filosofia de Instituições Escolares: avaliação de uma linha de pesquisa*, publicado no livro *Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas*, que os estudos sobre instituições escolares se intensificaram nos anos 90, especialmente pelas consolidações dos programas de pós-graduação no Brasil. De acordo com os autores, geralmente o desígnio das instituições escolhidas são edificações de grande destaque social.

Nosella e Buffa (2008, p. 20), afirmam que:

[...] a partir dos anos 1990, produziu um notável conjunto de pesquisas sobre instituições escolares, cujo valor social e cultural é notável. Analisando este conjunto de estudos sobre Instituições Escolares a partir do grau escolar do Estatuto Jurídico e de sua natureza institucional, concluímos que as instituições mais antigas e socialmente mais prestigiadas são as mais estudadas, como por exemplo, as de ensino superior, as escolas normais, as escolas confessionais (principalmente, femininas) e as escolas de referência, como o tradicional Colégio Caraça, o Seminário de Olinda, o Colégio Pedro II, a Escola Normal de São Paulo, etc.

Entretanto, Nosella e Buffa (2008) explicam que esse período é marcado pela consolidação da pós-graduação e os estudos sobre sociedade e educação, mas que de modo geral os historiadores criticavam os estudos realizados pela dificuldade dos pesquisadores descrever "a complexibilidade e diversidade" da educação, privilegiando objetos singulares num "pluralismo epistemológico e temático". (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 15-16)

O fato é que, a LDB (1996) estipula no Art. 54, que "as universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal". (Art. 54, LDB 9.3494/96). Isso levanta a questão da importância de a pesquisa estar no contexto de aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais e de responder à sociedade se o setor público realmente investiu na qualidade dos espaços de ensino superior.

Logo, de acordo com a LDB (1996), as instituições públicas de ensino superior devem proporcionar um ambiente amigável, agradável e bem conservado, no qual alunos e professores se sintam confortáveis e que tenha como objetivo, entre outras coisas, desenvolver a ciência e a tecnologia e criar e disseminar a cultura. (BRASIL, 2006)

Com o aumento dos direitos legalmente garantidos nas últimas décadas, o funcionamento das instituições escolares, especialmente a importância do tema da arquitetura escolar, também tem sido estudado e analisado para contribuir com a História da Educação. Por exemplo, Furtado e Brasil (2010, p. 286) destacam que "as pesquisas acerca da história das instituições escolares passaram a privilegiar análises com visão mais profunda desses espaços sociais, sobretudo aquelas destinadas ao processo de ensino e aprendizagem".

Portanto, o projeto arquitetônico dos edifícios deve ser integrado à comunidade, pela inclusão e incorporação de seus valores e aspirações de cada época para o ambiente projetado. (KOWALTOWSKI, 2011)

No entanto, Andrade e Toledo (2020, p. 16) também enfatizam a necessidade desse objeto de pesquisa e a importância de:

descrever os diferentes momentos vividos pela instituição educativa, suas contradições, sua estrutura física, sua relação com as políticas educacionais, seu projeto pedagógico e outros temas que contribuem a compreensão do fenômeno histórico-educativo em sua totalidade.

Nessa perspectiva, a compreensão dos diversos momentos do fenômeno histórico-educativo favorece a concepção de instituições que se beneficiam não apenas descrição da grandiosidade dos aspectos arquitetônicos, mas em estabelecer novos paradigmas sobre os espaços que contemplem as expectativas acadêmicas do ensino superior no país. Já no contexto atual, Andrade e Toledo (2020, p. 216) enfatiza também que "história das instituições escolares, como temática no interior do campo da História da Educação, ganhou significativa proporção nas últimas duas décadas".

Por outro lado, a construção de universidades públicas brasileiras, especialmente no século XX, sempre foi um grande desafio, pois os projetos arquitetônicos tinham de ser viáveis diante da falta de estruturas e de recursos materiais e humanos, o que se refletia nas grandes desigualdades e injustiças sociais e econômicas do Brasil na época.

Para Doris C. C. K. KOWALTOWSKI (2011, p.12-13), em seu livro *Arquitetura Escolar*, destaca que o ambiente físico escolar é fundamentalmente o local onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. A autora defende que o prédio escolar deve ser analisado como resultado da expressão cultural de uma comunidade, pois reflete e expressa aspectos que vão além de sua materialidade. Sendo assim, "a discussão sobre a arquitetura escolar exige reflexões sobre a história e evolução da sua linguagem formal e das avaliações do ambiente", pois a "instituição de ensino atualmente concebida é resultado de um longo processo histórico".

De acordo com a KOWALTOWSKI (2011, p. 12-13):

[...] a discussão sobre a escola ideal não se restringe a um único aspecto, seja de ordem arquitetônica, pedagógica ou social: torna-se necessária uma abordagem multidisciplinar, que inclua o aluno, o professor, a área de conhecimento, as teorias pedagógicas, a organização de grupos, o material de apoio e a escola como instituição e ~~lugar~~

Dessa forma, na tentativa de responder as expectativas de um ensino-aprendizagem de qualidade, crescem, sobretudo na década de 90, uma preocupação desde o dimensionamento do ambiente educativo quanto descrever o edifício dialeticamente com a sua história. (NOSELLA; BUFFA, 2008)

No entanto, a literatura aponta que, ao longo do tempo, as universidades modificaram sua infraestrutura e descaracterizaram seus projetos originais. Essa descaracterização dos prédios é uma tentativa de adaptar e melhorar suas atividades práticas, pois, entre

outros aspectos, aumentaram as discussões sobre o tamanho adequado das salas de aula, a iluminação e a ventilação do prédio e os elementos não disponíveis para uma universidade com padrões básicos de qualidade, o que reforça as diferenças culturais e ambientais de cada região.

Em vista disso, a pesquisa do processo evolutivo da arquitetura das instituições universitárias é parte de um amplo conjunto de temas interligados e indissociável da História das Instituições Escolares. No entanto, sua investigação histórica deve considerar os seus vários aspectos: teóricos, metodológicos, procedimentos, categorias, fontes, etc. (NOSELLA; BUFFA, 2008)

Entretanto, para Nosella e Buffa (2008, p. 18) alguns pontos negativos desse tipo de pesquisa é uma produção acadêmica pouco inovadora, dentre eles: falta de tempo dedicado a pesquisa, a imaturidade intelectual dos pesquisadores, geralmente estudantes de pós graduações e pouco aprofundamento em leitura sobre Educação.

Nesse sentido, entende-se que compreender a importância da história das instituições escolares a partir da implantação e descaracterização de edificações focalizam as questões de fundo, isto é, que respeitem os fundamentos e princípios das questões teórico-metodológicas da pesquisa sobre instituições escolares do ensino superior. Portanto, é fundamental uma produção acadêmica com novas abordagens, uma vez que a instituição oferece acesso à educação e à cultura, além de valorizar a história educacional brasileira.

UFC: UMA PARTICULARIDADE A SER PESQUISADA

Projetar o ambiente de ensino é um grande desafio, principalmente quando se tem que mergulhar na realidade do ensino superior, desde os aspectos pedagógicos até a infraestrutura arquitetônica da instituição universitária.

As reflexões aqui propostas não visam, *a priori*, encontrar uma resposta para a questão de como a arquitetura universitária deve ser e quais intervenções devem ser feitas no espaço físico, mas sim olhar para o passado e refletir sobre como os edifícios construídos atendiam aos ideais e aspirações para o ensino superior da época e atualmente como interesse da sociedade e também para as instituições que preservam sua história.

Fundada em 1954, a Universidade Federal do Ceará (UFC) é um exemplo de instituição em estudo que não apenas representa um avanço na educação, mas também é um sinal visível do crescente panorama arquitetônico moderno de Fortaleza, no Ceará. De acordo com Jucá Neto (2008, p. 06), o Reitor Antônio Martins Filho foi o idealizador e fundador da instituição, com ideais de espaços capaz "das transformações modernizadoras da nação, associando a importância de uma rede de universidades públicas e gratuitas comprometidas com um projeto de desenvolvimento para o Brasil".

Apesar das limitações dos materiais e da prática dos arquitetos formados na época, a universidade foi construída com uma atitude estética e um método de construção que eram novos para a época (JUCÁ NETO et al., 2008). Duarte (2020), coordenador da Comissão de Patrimônio Cultural da UFC, explicou que a UFC possui uma série de bens tombados nas áreas de arquitetura, urbanismo e paisagismo registrados nas esferas federal, estadual e municipal.

Em 1956, o palacete foi adquirido da família Gentil como escritório do reitor e, sucessivamente novos espaços foram ampliados para sua localização atual. Ao longo de mais de meia década, a UFC passou por mudanças arquitetônicas significativas, caracterizadas por uma mistura de diferentes estilos arquitetônicos, com um conjunto de edificações conhecidos como o centro cultural do Benfica (o nome refere-se ao bairro de Fortaleza).

Observando o interior e o exterior de alguns dos prédios que hoje compõem atualmente a UFC e os problemas relacionados aos ideais desde sua implantação original, percebe-se que os ideais e os fundamentos pedagógicos foram modificando e muito se difere do contexto histórico e social da época, o que levou a intervenções no ambiente interno/externo para atender aos novos paradigmas educacionais. Um exemplo de intervenções nos ambientes públicos são as mudanças realizadas para atender à norma técnicas brasileiras, ABNT/NBR 9050 de 2004, que define dentre outros aspectos, a acessibilidade nas edificações, e isso não foi diferente no setor universitário.

Portanto, para a realização da pesquisa dessa história institucional, no entanto, é necessário compreender as intervenções arquitetônicas na UFC em uma estrutura temporal, com um olhar para o passado para entender quais espaços originais continuam em uso e quais caíram em desuso ou mesmo foram extintos nas últimas décadas para atender os paradigmas educacionais. Portanto, para conhecer os acontecimentos históricos da Universidade Federal do Ceará, se faz necessário um estudo para analisar se os espaços físicos originais da edificação e suas intervenções realizadas nos seus edifícios ao longo dos anos eram realmente adequados para a vida acadêmica da época.

Em outras palavras, Nosella e Buffa. (2008) defendem "uma linha metodológica que descreva o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural, dialeticamente relacionados".

Martins Filho (1983, p. 07), na apresentação do seu livro *O outro lado da História*, desde a fase inicial da implantação da universidade, já mencionava a importância do registro não somente limitado a promover e a divulgar os fatos mais "expressivos relacionados com as múltiplas atividades da vida universitária" ligados a história da UFC, mas também, "muitas outras ocorrências" ignoradas, sem visibilidade que contribuísse para uma perspectiva histórica indispensável para os futuros historiadores da própria universidades.

Dessa forma, é possível analisar dados para interpretações, identificações na documentação do acervo da UFC, entre outras fontes, uma reflexão histórica baseada em uma metodologia que abre uma série de novas abordagens para o conhecimento científico.

Além disso, para os autores em *História da Educação* é fundamental escolher um recorte temporal que abranja a evolução na História da Educação e entender como o espaço da instituição de ensino superior tem sido utilizado dentro das expectativas do contexto político e social de diferentes épocas no Brasil, conseqüentemente na comunidade e no Estado.

Desse modo, além de seu inegável valor educacional da universidade para a formação humana e social dos cearenses, a universidade criou vínculos e valores históricos, contudo, é preciso destacar que a mesma possui elementos arquitetônico que nem sempre podem ser alterados. Para uma comunidade acadêmica, é um ponto de convergência de atividades sociais e culturais que promovem a articulação acadêmica construídos historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões dos autores mencionados aqui, que são de natureza interdisciplinar, não fornecem respostas, mas levantam questões que exigem reflexão, em vez de uma compreensão que aborde os problemas palpáveis da estrutura física das universidades e da vida acadêmica.

Em suma, o objetivo deste artigo foi levantar uma reflexão sobre a importância da pesquisa em história das instituições escolares, a exemplo da Universidade Federal do Ceará, para além dos muros de suas salas de aula. Concluiu-se a necessidade de maior valorização das pesquisas em História Institucional entre os educadores aprofundando

a discussão exposta, ou seja, a pesquisa em instituições escolares é essencial para novas abordagens quando a instituição estudada proporciona acesso à educação e à cultura, e ainda, contribui para a valorização dos fundamentos da história da educação.

Em síntese, a Educação não está alheia à implantação e descaracterização de prédios, ela é em sua essência, os fundamentos e princípios que norteiam as mudanças em determinado tempo e espaço. Assim, é necessário não apenas compreender a construção das universidades para se adequar às tendências contemporâneas, mas também pensar nos espaços físicos historicamente existentes e valorizar a memória individual e coletiva dos alunos e professores que ali estiveram.

Diante disso, é essencial estudar a história das instalações escolares com o objetivo de reconstruir historiograficamente as intervenções na infraestrutura arquitetônica da universidade para fazer jus às variações pedagógicas nas expectativas históricas, sociais, econômicas e culturais da realidade da educação. Embora a pesquisa não abranja toda a complexidade e diversidade da educação e ofereça pouca inovação, as contribuições dos pesquisadores das instituições escolares ajudam a revitalizar o acervo documental da história e da memória da universidade.

Afinal, quando se pensa em qualidade educacional, é preciso considerar não apenas as questões educacionais, mas também as estruturas escolares, que são "palcos" ativos da História da Educação, acima de tudo, de disseminação de novos conhecimentos científicos que visam, entre outras coisas, ao bom funcionamento das instituições públicas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francielle Aparecida Garuti; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. História da Educação e pesquisas sobre instituições escolares: um balanço da produção nas universidades paranaenses (2008-2016). **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.1, p.214-229, jan./abr. 2020 e-ISSN: 1982-7806 Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v18n2-2019-13>. Acesso em 25 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 14 de maio de 2023.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas**. Editora Universidade Tuiuti do Paraná, ed. 1, 2008.

DUARTE, Romeu. Comitê de Patrimônio Cultural atua na valorização do patrimônio material, imaterial e natural da UFC. **Universidade Federal do Ceará**. Quarta, 15 jul. de 2020. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2020/14820-comite-de-patrimonio-cultural-atua-na-valorizacao-do-patrimonio-material-imaterial-e-natural-da-ufc>. Acesso em 14 de maio de 2023.

FURTADO, Alessandra Cristina; Brazil, Maria do Carmo. **Instituições Escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: Primeiros Apontamentos Sobre a Produção Historiográfica Nos Séculos XX e XXI**. In: COSTA, Célio Juvenal (Org.).

JUCÁ NETO, Clovis Ramiro; FERNANDES, Ricardo; NASCIMENTO, José Clewton do; ANDRADE, Margarida Júlia Farias de Salles; DIÓGENES, Beatriz Helena Nogueira. **A Universidade e a cidade - Por uma história da Arquitetura Moderna da Universi-**

dade Federal do Ceará. Imprensa Universitária do Ceará. 2008. Disponível em: <https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/download-file/documentById?id=4999cfb6-1ccf-4ee6-811e-1ef24120e749>. Acesso em 14 de maio de 2023.

KOWALTOWSKI, D. C. C. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino.** São Paulo: oficina de textos, 2011. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/38865/pdf/0?code=zcry+ujZJpbht6JGnzQnGg7DUZ0RSJqrVm1Q-dhIkHtEySxwwGVlaNjw8x88O4TLpIWxrQL5F9mkLsYphz1qc/w==>. Acesso em 27 de maio de 2023.

MARTINS FILHO, Antônio. **O outro lado da história.** Fortaleza. Edições Univerdade Federaldo Ceará, 1983.

MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação.** Dourados, MS : Ed.UFGD, 2010. p. 283 – 312. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/fontes-e-metodos-em-historia-da-educacao-celio-juvenal-costa-jose-joaquim-pereira-melo-e-luiz-hermenegildo-fabiano-orgs.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2023.

11 EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE CONTROLE SOCIAL: UMA HERANÇA DA DITADURA MILITAR

Ana Letícia de Souza Lima

João Victor de Sousa Pinho

José Gerardo Vasconcelos

INTRODUÇÃO

Como a manipulação da educação no golpe militar em 1964 influenciou e influencia até hoje os parâmetros sociais de uma nação regida pelo capitalismo? Decerto, as modificações feitas para favorecer a manutenção do poder militar nos anos 60 eram óbvias, no entanto, após anos, nos encontramos em paralelo velado com o passado e tais facetas não parecem estar tão às claras assim. Desde o golpe que culminou no Impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o contexto político brasileiro vem sofrendo diversas modificações não-democráticas e que, em sua maioria, caminham indiretamente para o engessamento educacional e/ou abertura para ações neoliberais.

No âmbito educacional, atualmente, os ataques planejados à educação de crianças e adolescentes por aqueles que querem se manter no poder é a constante mais alarmante e a mais ignorada. Como todo e qualquer direito básico nas mãos do neoliberalismo, a educação brasileira sofre com diversos atentados disfarçados de mudanças significativas mascaradas de "O novo", ludibriam a população precarizada que anseia por mercado de trabalho, em que as verdadeiras intenções se baseiam em moldes já conhecidos e temidos na história da política brasileira.

O presente artigo pretende compreender as semelhanças entre o sistema educacional utilizado no Brasil ditatorial a partir de 1964 e o sistema educacional vigente no Brasil atual, para uma análise dos acontecimentos históricos em comparação com o contexto atual, contextualizando a origem de tais semelhanças na estrutura da educação básica de ambas as épocas, como um possível resgate do controle social aplicado em outrora e analisar as falhas na prática educacional no sistema vigente que transformaram a escola em um espaço de controle, entendendo como o ressurgimento desse controle pode estar ocorrendo atualmente com uma nova roupagem de reformas educacionais neoliberais.

A metodologia utilizada para a produção deste material é advinda de estudos bibliográficos de ambos autores clássicos como Marx, Engels e contemporâneos como Saviani e Wilde, além de grandes debates para a discussão dos tópicos acerca da educação brasileira ontem e hoje.

O CONTEXTO PRÉ-DITADURA

Com a recém redemocratização Pós Estado Novo, o Brasil passava por um modelo estatal regido pela Constituição de 1946, promulgada por Eurico Gaspar Dutra, que apesar de atestar a vigência da democracia no país, não contemplava as camadas mais pobres da sociedade. No entanto, mesmo com empecilhos e diversas ressalvas, o Brasil enfim retornou ao seu estado de democracia. Segundo Marx e Engels (1848) "a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes", com isso, é sabido que a sociedade brasileira se encontrava constantemente em situação de embate de classes,

assim como atestado por Marx e Engels, os grupos sociais estavam sempre em constante disputa.

Ao mesmo tempo em que o Brasil se recuperava de uma ditadura em seu curto período de redemocratização, a política internacional se desdobrava entre duas ideologias opostas: capitalismo e socialismo. A Guerra Fria, que apesar de ser um embate relativamente externo, exerceu imensa e significativa influência nos países ao seu redor. Isso significa que com a influência da dicotomia externa, dentro da sociedade brasileira surgiram dois projetos políticos de exploração do capitalismo nacional: um projeto "progressista", com uma maior atuação social da classe trabalhadora para o aumento do poder de consumo desta e, indiretamente, as reformas de base. Do outro lado havia um projeto "capitalista conservador" que exigia um mercado internacional, cuja implantação levaria à exploração da classe trabalhadora como mão de obra e um acúmulo de capital elitizado, mas que estava sendo ameaçado pelo falso espectro do comunismo na América Latina.

A Teoria da Securitização é um termo elaborado pela Escola de Copenhague¹¹ que lança luz sobre um conceito de segurança, e conseqüentemente a falta dela, forjado pelo chamado de "agente securitizador", o que em muitas vezes pode ser traduzido como o Estado. Segundo Buzan, Waever e Wilde (1998), qualquer assunto de cunho público pode ser securitizado quando é apresentado, pelo agente securitizador, como uma ameaça existencial cuja resolução requer medidas emergenciais justificadas como fora do comum dos procedimentos políticos. Logo, afere-se que insegurança para o Estado é o que o Estado define como insegurança.

Apesar da recente conceituação, a Teoria da Securitização abre reflexões para diversos momentos da história da política mundial em que utilizando-se de possíveis ameaças existenciais, o Estado fecha portas para o diálogo e adota para a nação a pior das medidas emergenciais já elaboradas pela humanidade: a violência.

Importada dos Estados Unidos da América, a Doutrina de Segurança Nacional - DSN foi utilizada em concomitância com os princípios apontados na teoria supracitada para fundamentar os acontecimentos de 1º de Abril de 1964, quando o Brasil sofreu um dos maiores e mais violentos golpes de Estado de sua história. A Ditadura Militar, instaurada pela polícia militar com o apoio das grandes elites, foi a mais sangrenta resposta aos privilégios perdidos nas reformas de base propostas pelo então presidente, João Goulart (FERREIRA, 2012).

É importante salientar que desde a implantação da ditadura, a Educação, como um possível instrumento emancipação social, conceito e prática que ainda estavam em construção, tornou-se um dos alvos principais dos governantes ditadores daquela época. Pois, como mostram Duarte e Saviani (2015, p. 9) "o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias".

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DITADURA

Nesse contexto, a utilização da educação pelos governantes durante a ditadura começou a ser moldada de acordo com os interesses do Estado, a partir da influência capitalista externa. Com isso, várias reformas e pequenas modificações na política educacional foram feitas com o intuito de manipulação de massa e legitimação do golpe que acabara

11 Fundada em 1985 a partir da criação do Copenhagen Peace Research Institute, com vistas a fomentar pesquisas voltadas à segurança internacional, estabelece-se como um marco precursor da inauguração de novos modos de se pensar as temáticas de segurança e defesa para além dos paradigmas tradicionalistas e de caráter predominantemente realista.

de acontecer. Além de neutralizar potenciais revoluções, como exposto por Duarte e Saviani (2015, p.9), o Estado buscava manipular as mentes e construir uma realidade de luta contra uma ameaça comunista inexistente ao propagar a supremacia estatal, utilizando-se da educação.

Na história da educação brasileira, o período da ditadura militar, empreendido a partir de meados da década de 1960, é visto como uma fase na qual, em contraposição a uma proposta de educação humanizadora, emancipadora e democrática, a sociedade viu nascer um projeto oficial de educação com enfoque na desmobilização dos movimentos sociais, principalmente daqueles que lutavam por uma proposta educacional voltada para respaldar uma formação docente e um currículo cujas práticas apontassem para uma cidadania cultural, a partir de uma ação emancipatória e crítica. (ARAÚJO; SANTOS 2014, p.95)

Assim, ao assumir a presidência após o golpe, o Marechal Humberto de Alencar Castello Branco implantou diversas modificações na educação básica, com a justificativa que em governos anteriores, João Goulart e Juscelino Kubitschek não investiram da maneira "correta" (VIDAL; VIEIRA 2017). Dessa forma, o ditador em seu estado de conservadorismo militar, ousou propor mudanças com base no "tripé" da educação nacional, como afirma Germano (1994: 183), baseado na Doutrina de Segurança Nacional, Teoria do Capital Humano e em doutrinas do conservadorismo cristão. Com isso, nota-se que a educação que antes poderia ser utilizada como subsídio de emancipação e consciência social, a partir de então passou a ser pensada como mecanismo de manipulação para a manutenção social.

Entende-se que os militares, como governantes, utilizavam um determinado discurso para, através de diversos mecanismos como a educação, produzirem verdades sobre a sua maneira de liderar o país e de tal forma ampliar as possibilidades de exercer o poder perante a sociedade brasileira. Concordando que o sistema educacional é uma maneira utilizada pelos governos para o desenvolvimento e fortalecimento de variados tipos de enunciados, os militares buscaram intervir na forma de educar os brasileiros. (GONDIM; COSTA 2019)

Nesse contexto, após a entrada e saída de Castello Branco da presidência e o mal súbito de Costa e Silva, responsável pelo seu afastamento da presidência, no governo da Junta Militar composta por Augusto Hamann Rademaker Grunewald, da Marinha, Aurélio de Lira Tavares, do Exército, e Márcio de Sousa e Melo, da Aeronáutica, foi criada a EMC - Educação Moral e Cívica, através do Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969. A EMC era ofertada como disciplina de caráter obrigatório e visava a afirmação do poder militar e do Estado Brasileiro, buscando controlar os corpos dos educandos, como contenção do dano de uma futura e possível revolução.

Deste modo, as finalidades da EMC seriam: a preservação do espírito religioso; o fortalecimento da unidade nacional; a dedicação à família e à comunidade; a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros, com reconhecimento da organização sócio-política e econômica do país; além do preparo do cidadão para exercício das atividades cívicas e da obediência à lei. Em suma, seria a produção de corpos obedientes e incontestes dos modelos político e econômico adotado pelo governo brasileiro. (GONDIM; COSTA 2019, p.155)

Com isso, é notável que à medida que a ditadura caminhava, todos os possíveis mecanismos de informação e comunicação eram utilizados a seu favor. A implementação da EMC e os acontecimentos sucessores como a repressão aos ideais contrários à ditadura pela violência institucional, perseguição aos sindicatos estudantis como consequência do Ato Institucional V, no governo Médici, se torna explícito que o caráter governamental reflete nas práticas educativas da época, que era utilizada como forma de enrijecimento e transformação de jovens e crianças em sujeitos-pátria, como prevenção à subversão daqueles que lutavam pelos seus direitos.

No entanto, para além do controle das mentes através de valores ideológicos fabricados, o Estado e seu totalitarismo, com base na Teoria do Capital Humano, também foram responsáveis pelo controle econômico de massa, com a implantação do ideal capitalista produtivista da educação. Nesse quesito, a partir de 31 de março de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação no campo do ensino entre o Brasil e os Estados Unidos, conhecidos como "Acordos MEC-USAID" (Arapiraca, 1982. p. 133-135).

A partir daí, além de conservadora militar, a educação passou a exercer papel de positivista e passou a utilizar o liberalismo como princípio educacional e endossar conceitos como produtividade, racionalidade e eficiência, com base no capitalismo nacional. Segundo Saviani (2008, p. 268) "A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação." Dessa forma, o Estado passou a priorizar a privatização do ensino, transformando cada vez mais a estrutura básica educacional visando apenas o lucro e, conseqüentemente, sucateando a educação que, deveria ser, gratuita e de qualidade para todos.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PÓS-DITATORIAL

Existe uma grande discussão acerca do período que compreende o estado de redemocratização do Brasil após a ditadura militar de 1964, apesar de seu fim, em 1985. A transição do país de uma ditadura repressora e violenta para uma democracia em seu pleno funcionamento é tida por muitos estudiosos como um processo lento e que perdura até os dias atuais, no entanto, difere em outros estudiosos que atestam a redemocratização entre 1975 e 1985.

Com isso, após a queda do regime militar, o Brasil passando pela sua segunda redemocratização e lidando com todas as mudanças feitas para que o país se encaixasse nos termos ditatoriais, a educação brasileira se encontra lentamente lutando para se restabelecer das repressões feitas anteriormente.

Apesar de que o governo militar foi responsável pela universalização do ensino básico (BITTAR, 2012) a atuação e as consequências deste feito foram consolidados durante e após o período da redemocratização. No entanto, vale ressaltar que a universalização do ensino não compreende permanência e/ou qualidade, visto que com o fim da guerra-fria no cenário político externo e grande preferência dos Estados pelo sistema de capital, algumas mudanças feitas no período ditatorial continuam em voga e ditam o cenário educacional até os dias atuais.

A medida mais significativa dos governos autoritários foi a universalização do ensino médio que, de um lado universalizou o ensino médio, de outro, por não fazer investimentos, prejudicou a qualidade do ensino. A partir de então começa uma inversão nos dados educacionais do país, a escola pública do ensino médio que era símbolo de qualidade educacional perde espaço

para o setor privado, que passa a assumir os melhores índices na educação. (FRAGA 2014, p.79)

Com a "superação" da ditadura deixando um legado de precarização da educação pública sem investimentos, uma preferência pela privatização e a necessidade de mercado de trabalho em massa, acabam por gerar a entrada estratégica do neoliberalismo na educação, que marca seu início com a grande oferta de ensino privado e a necessidade óbvia de políticas públicas estatais para suprir, ou apenas acompanhar, as mudanças advindas com o novo mercado.

Atender as necessidades do capitalismo na educação era investir na tendência tradicional e tecnicista, priorizar o ensino das disciplinas básicas e construir sujeitos que estariam prontos para o mercado de trabalho. A crença do sujeito como construtor do capital e pertencente ao sistema, que na realidade o oprime e explora sua força de trabalho, teve como consequência a pressa em adentrar o mercado com conhecimentos técnicos e este viés acabou se tornando majoritário no sistema educacional.

Com o aumento induzido do interesse pela posse e maior possibilidade de compra, as pessoas acreditam estar insurgindo no sistema, mas não percebem que isso as prende cada vez mais. "A propaganda, o dirigismo, a manipulação, como armas da dominação, não podem ser instrumentos para esta reconstrução." (FREIRE, 1970, p.60 apud. CANDEU; VERMEERSCH, 2016).

Hoje, apesar de vivermos em uma democracia e exercer o papel de cidadãos em uma direta repressão estatal, fica cada vez mais claro que o projeto educacional implantado na ditadura cívico empresarial perdura com vigor. O que começou com um interesse neoliberal de outro país, resulta até hoje num modelo educacional feito para fomentar uma máquina que domina até o mais alto cargo de uma empresa, como afirma Fraga (2014, p.77) "Os acontecimentos de abril de 1964 faziam parte de um grande plano da geopolítica da região sob o comando dos Estados Unidos da América (EUA)".

Como exposto anteriormente, com o crescimento de ideais produtivistas, a tendência tecnicista se instaurou no sistema educacional e até os dias atuais perpetua uma forma de educar diretamente voltada para o capital e a falsa sensação de construção de propriedades privadas, alimentando uma visão liberal colocada em agenda desde a justificativa fajuta para uma ditadura no Brasil em 1964.

Com isso, anos após a dita redemocratização, a plena instauração da educação emancipadora e crítica, tão temida e demonizada em anos ditatoriais, ainda não aconteceu e se encontra cada vez mais distante, tendo em vista as reformas atuais. Um grandioso exemplo de que, bebendo de fontes sombrias o Brasil ainda pretende dominar as mentes do povo com alienação e falsa promessa de controle, é a Reforma do Novo Ensino Médio, proposta no Governo de Michel Temer, após o golpe que destituiu Dilma Rousseff de seu cargo na presidência, e a falácia meritocrática de uma educação com enfoque no ensino técnico e não se fundamente em criticidade para a autonomia do proletariado.

Os alunos de ontem se tornaram trabalhadores hoje, que não querem falar sobre política, que apenas vivem fazendo aquilo que lhes é atribuído como ferramenta necessária para um bom funcionamento do mecanismo global. Os oprimidos querem se tornar os opressores, não se sentem no poder de revolucionar esse sistema, porque na verdade são vítimas dele, acabam não vendo uma janela por trás da jaula. (Candeu; Vermeersch 2016)

Além de explicitamente favorecer as camadas mais ricas da sociedade, as reformas propostas pelos últimos dois governos não conversam com os profissionais da educação que se formam para garantir a educação dos nossos jovens. A abertura do lecionar para o "notório saber" sem a necessidade de sequer uma especialização em educação, assim como a inserção de empresas privadas na sala de aula mostra um claro interesse de formação de massa de manobra para mão de obra barata.

Assim, nota-se que, partindo de uma justificativa liberal elitista, a classe dominante brasileira se apossa de um discurso reformista com bases meritocratas e se apoia na falta de criticidade de uma população que já foi privada de uma educação emancipadora em tempos mais sombrios. A perpetuação da visão acrítica às reformas e à falta de disciplinas formadoras de caráter e empoderamento, como história, sociologia e filosofia, compreende em um plano articulado para a detenção do conhecimento e alienação de massa de manobra, tal qual ocorrido nas reformas ditatoriais nos anos 60.

A Pedagogia Tecnicista da década de 60-70 esforçou-se para tirar o foco da atuação da escola nas questões sociais, deslocando-o para problemas de aprendizagens, métodos e técnicas de ensinar. Enquanto isso, o governo da Ditadura Militar preparava um corpo legal para substituir a LDB 4.024, de caráter democrático, até então vigente. A resposta da Ditadura foi apresentada na forma da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. O arcabouço legal visava dispor sobre a educação brasileira, a fim de alterar o currículo, retirando disciplinas consideradas sem importância pelos militares, como: História, Filosofia, Latim, Francês e Sociologia. No lugar dessas, foram inseridas na grade curriculares das escolas: Educação Moral e Cívica – EMC, Organização Social Política Brasileira – OSPB, Estudo dos Problemas Brasileiros – EPB, está no caso do ensino superior que passava a ser denominado como terceiro grau (LUIZ JUNIOR, p. 35-36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto no presente projeto, percebe-se que a educação de hoje se mantém, indiretamente, em contato com o propósito da educação de anos atrás, em um contexto dualista e repressivo, regrado pela Teoria do Capital Humano e pela influência do sistema de capital externo. O sistema de opressão que antes era mediocrementemente disfarçado de luta pela segurança nacional, hoje é apenas viabilizado e legitimado por uma teoria sistemática para que a população continue trabalhando mais e se educando menos. Como os fatos supracitados, desde que o Estado tome ciência do poder influenciador e formador da educação, esta será sempre objeto de manipulação e alienação, como colocado por Marx (1844).

Diante disso, como dito anteriormente, há pouco tempo a proposta de um Novo Ensino Médio foi lançada em um governo não democrático, instituído após um golpe e foi continuada pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, que promoveu um dos maiores desmontes na educação. Esta nova roupagem de reformas para melhorias cega a necessidade de verdadeiras mudanças na educação, ao invés de inversão de valores para o capital elitista da sociedade. Hoje, a educação brasileira sofre com a manipulação de grandes que cerceiam os saberes para aqueles que querem aprender e limitam a didática dos que sabem ensinar.

Por fim, é sabido que a ciclicidade da história brasileira é perigosa. A noção de que muitas das concepções contidas na educação atualmente vêm de tempos sombrios e está

cada vez mais se perdendo na alienação política de um povo que não enxerga o verdadeiro inimigo interno. A ciclicidade histórica brasileira é um aviso para o qual é preciso atentar-se, para a prevenção de mais barbáries como em 1964. Dessa forma, assim como é necessário atentar-se para o conceito de segurança de um Estado e suas medidas para garanti-la, é preciso cuidar para que a educação seja sempre instrumento laico de ambos: emancipação crítica e conhecimento técnico para o mercado de trabalho. Pois, dessa forma, através da educação em seu pleno funcionamento, o proletariado brasileiro poderá reconhecer seu local na sociedade, conhecer e lutar pelos seus direitos, ao mesmo tempo que cumpre com o compromisso no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BITTAR, M; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade; - doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 16 ago. 2012.

BUZAN, B.; WAEVER, O. & WILDE, J., 1998. **Security: A new framework for analysis**. Boulder: Lynne Reinner.

CANDEU, Gabriela Naiara de Souza; VERMEERSCH, Paula Ferreira. A DITADURA MILITAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA CONSCIÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA. **Colloquium Humanarum**, São Paulo, v. 13, 2016.

FERREIRA, Luciano Vaz. OS PRECEITOS DA DOUTRINA DA SEGURANÇA NACIONAL E A SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL. **REVISTA NOVATIO IURIS**, [s. l.], v. 4, ed. 2, 2012.

GONDIM, A. M. C, & COSTA, A. B. (2019). A Educação Moral e Cívica no Brasil durante a ditadura: poder e resistências. **Foro de Educación**, 17(26), 153-173. doi: [http:// dx.doi.org/10.14516/fde.597](http://dx.doi.org/10.14516/fde.597)

GUIMARÃES, Claudivan S. A EDUCAÇÃO NO BRASIL APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO (1985-2002). Revista Fundamentos. **Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí.**, Piauí, v. 2, ed. 1, 2015.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. Manifesto Comunista / LÊNIN, Vladimir Ilych. Teses de Abril. 1º Edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Tradução de Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2017 (333 p.). **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 197, p. 161, 5 out. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **O LEGADO EDUCACIONAL DO REGIME MILITAR**. Educação e Sociedade, São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval, 1944- **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Dermeval Saviani. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.s.)

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

12 TRANSVERSALIDADE NAS POLÍTICAS DE ENSINO: REFLEXÕES AO LONGO DA HISTÓRIA

Heryson Raisthen Viana Alves

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Zacarias Marinho

INTRODUÇÃO

As discussões no campo dos temas transversais, antes mesmo de institucionalizados em currículos oficiais, já rodeavam pautas educacionais com sinalização de que a busca por incorporar temáticas sociais, ainda na educação básica, sempre foi uma necessidade. Seu surgimento oficial nos documentos foi tardio. Apesar das pautas presentes na sociedade adentrarem a escola, somente na década de 90 é que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propuseram as primeiras formulações de temas (BRASIL, 2019).

No documento, estes temas foram propostos como uma busca por romper com problemáticas recorrentes, historicamente presentes na sociedade e essenciais para a formação humana, porém, excluídos e ignorados pelos critérios da educação científica ao longo do tempo, chegando somente à pauta nos últimos anos (BUSQUETS, 1997). Desde 1996, essa proposição suscitou acaloradas discussões acerca de suas abordagens.

Diante desses inúmeros debates, houve diversas reformulações nos textos políticos posteriores, seja na busca de atender as políticas escolares ou as de cunho nacional. Propondo estratégias para a abordagem desses temas, atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão de 2017, os denomina como "Temas Transversais Contemporâneos – TTC" e divide em macrozonas, áreas maiores que abrangem subtemáticas.

De abrangência nacional, pensar as possibilidades que essa última normativa propõe é necessário, tendo em vista as dimensões continentais e a acentuada desigualdade social. Ademais, é importante levar em conta as reformulações dessas temáticas transversais, dada a realidade que cada contexto do país resguarda. A perspectiva curricular que as reflexões tecidas ao longo do texto se aproximam, pois pensam o currículo numa perspectiva aberta, não podendo, a priori, chegar a uma delimitação do que seria mais ou menos importante constar no currículo, visto as inúmeras demandas que há no entorno da sua construção (LOPES; MACEDO, 2011).

A partir do recorte teórico aqui discutido, tem-se como objetivo: analisar ao longo dos últimos vinte anos as principais políticas de ensino que trouxeram reformulações no campo dos temas transversais. A abordagem de temáticas transversais no currículo geral (disciplinas da grade comum do ensino básico), abrem perspectivas de integrar saberes do cotidiano que resgatam cultura e identificação cidadã que se agregam às práticas pedagógicas nas salas de aula.

A abordagem das temáticas transversais oportuniza a reflexão de pensar a possibilidade de uma construção de currículos que contemplem também as vivências daqueles que compõem a comunidade escolar, ou seja, compreender que o currículo é passivo do que o rodeia, algo muito além do modelo cristalizado e científico. Essas são temáticas que por muito tempo não estiveram presente nos documentos curriculares escolares, visto que a exclusão delas sempre foi recorrente.

Quando propostos pelos PCN, a utilização dos temas transversais era principalmente atrelada a temáticas "Cidadania" e "Ética" na educação básica, almejando que as futuras

gerações pudessem atuar na luta contra problemas históricos sociais recorrentes, assim como a amenização de questões morais, idealizando uma sociedade formada por agentes transformadores (BRASIL, 2019). Desse modo, proporcionando que a escola seja um lugar onde se constrói instrumentos metodológicos de observação, reflexão e ação sobre os fatos.

A BNCC, desde sua versão no ano de 2017, adota parâmetros de qualidade que são baseados em "habilidades e competências", exprimindo o compromisso com uma formação que busca a autonomia do aluno. Posteriormente, concomitante à Base, o Ministério da Educação (MEC), em 2019, publica um documento intitulado "TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos", que traz orientações para a utilização das temáticas transversais conforme objetiva a BNCC.

Neste documento divulgado pelo MEC, explicita-se que: "O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade" (BRASIL, 2019, p. 7). Na interpretação desta normativa, percebe-se a busca por uma contextualização do que seria ensinado nas escolas, uma disparidade entre a matriz geral de ensinamentos e os contextos locais. Porém, seria proposto pela BNCC a abordagem dessas temáticas transversais junto ao currículo geral, no intuito de abarcar discussões sobre temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para o desenvolvimento destes como futuros cidadãos (BRASIL, 2019).

O texto em tela, do tipo pesquisa documental e de abordagem qualitativa, realizou a análise da BNCC (BRASIL, 2017), dos PCN (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2010), que foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2010). Documentos esses que são considerados, aqui, como de grande impacto na história das temáticas transversais no país.

Desse modo, os PCN trazem pela primeira vez a expressão "Temas Transversais", elencando zonas de conteúdos que anteriormente eram abordados sem direcionamento normativo. Neste ínterim, estão também as DCN, que propõem para a educação básica uma nova perspectiva das temáticas, alinhadas a propostas didáticas e interdisciplinaridade. E, por fim, chegando até a BNCC, que propõe uma terceira reformulação, buscando contextualizar as demandas do novo mundo, renomeando e direcionando a matriz curricular.

A análise tem como parâmetros a relevância histórica, a objetivação dos temas, além da abordagem que tratam das temáticas transversais na escola. As discussões são tecidas com base bibliográfica, em autores como: Beane (2003), López (2015) e Bittencourt e Larterman (2018), os quais abordam sobre as diferentes perspectivas acerca da transversalidade e suas implicações sociais na construção do currículo. Nesse fio, também são realizadas leituras em Moraes (2002), Lopes e Macedo (2011) e Munakata (2012), que discorrem acerca da transversalidade e currículo. Espera-se com essas reflexões pautar a discussão sobre a relevância da abordagem das temáticas transversais no currículo escolar, dado o momento de acaloramento de discussões sobre a BNCC, política de impacto em todo o país com atual vigência e recente execução.

A BNCC já propõe que o grande objetivo das temáticas transversais é que o estudante não termine sua educação formal tendo estudado apenas conteúdos abstratos e teóricos, mas que as temáticas atuem como contextualização da realidade social do indivíduo, assim reconhecendo e aprendendo sobre temas julgados relevantes para sua atuação na sociedade (BRASIL, 2017). Desse modo, a BNCC espera que os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) propiciem ao aluno compreensões gradativas e cotidianas, desde como utilizar seu dinheiro, cuidar de sua saúde, usar as novas tecnologias digitais, cuidar do planeta em que vive, até valores morais de como entender e respeitar as diferenças, como também, a identificação dos seus direitos e deveres. Assuntos estes que justificam aos TCT o atributo da contemporaneidade.

Já o transversal, esse é definido como aquilo que atravessa os saberes gerais da matriz curricular principal (BRASIL, 2019). Portanto, TCT no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas atravessam todas elas, pois fazem parte e a trazem para a realidade do estudante.

MARCOS POLÍTICOS NOS TEMAS TRANSVERSAIS

Realizando um breve retrospecto, elencou-se 3 (três) marcos significativos que levaram à constituição das TCT. Ao longo da educação brasileira, inicialmente os temas transversais foram recomendados inicialmente nos PCN em 1996, que na época se pensava a educação para atuar na reestruturação do sistema de ensino, momento em que o país passava por um incisivo combate ao analfabetismo. Dado o momento, o Presidente da época era Fernando Henrique Cardoso. A gestão dele se destacava pelas reivindicações de ampliação e acesso a todos os níveis de ensino.

Até a década de 1980, o ingresso às séries iniciais do Ensino Fundamental acentua as expressivas taxas de analfabetismo, considerado na época o maior problema do país (MORAES, 2002). Assim, a instituição dos temas pelos PCN foi o primeiro marco significativo, a nível nacional, pois até então não havia documentos normativos que institucionalizassem sua utilização na escola.

Apesar dessa característica de primeiro marco legal, a nível nacional, que propõe uma organização curricular para uma abordagem dos temas transversais, a proposição dos PCN incorpora um problema antigo na área do currículo que, segundo Macedo (1999), seria a impossibilidade de as disciplinas tradicionais não abordarem os problemas das realidades vividas pelos alunos.

A proposição dos PCN elenca princípios idealizados para uma formação aos educandos, principalmente, para a resolução de questões sociais históricas. Macedo (1999), tecendo reflexões ao documento, aponta para a sua centralização na construção dos currículos com base na proposição das temáticas transversais. Das problematizações que a autora elenca, podemos sinalizar que essas giram em torno de duas questões principais. A primeira: a escola é responsável pela resolução de questões sociais? Dado que, anteriormente, existia apenas a matriz curricular geral e os temas chegaram com essa responsabilização, assumindo essa fragilidade do currículo.

Já a segunda questão levantada busca entender: se a compreensão socialmente acumulada não dá conta de entender a realidade e seus problemas mais urgentes, por que é tão importante e central ser abordado na escola? Por que a compreensão socialmente acumulada deveria ser mantida nessa posição de centralidade? A autora argumenta que apesar dos temas transversais serem idealizados como uma contextualização do currículo para a realidade, a centralidade do currículo geral ainda assume a utilização das temáticas (MACEDO, 1999).

Partindo dos PCN para o CNE (BRASIL, 2010), ao instituir novas DCN para a Educação Básica, traz à pauta a transversalidade, alegando como uma necessidade na prática educativa atrelada ao aprender dos conhecimentos teoricamente sistematizados e às questões da vida real. Sua instituição marca a segunda normativa de cunho nacional que propõe uma reformulação das temáticas transversais. A Presidenta da República na época era Dilma Rousseff, período marcado pela reivindicação e ampliação de acesso a todos os níveis de ensino.

Nesse período, o documento já reverbera uma perspectiva mais aberta no que se refere a uma postura da utilização das temáticas transversais. Compreensões ligadas a uma postura que busca a interdisciplinaridade, a transversalidade e, desse modo, assumindo

teor de propostas didáticas, possibilitando abordagens dos conhecimentos escolares de forma integrada aos contextos distintos (MORAES, 2002). Assim, assume-se o pressuposto de que os sujeitos são agentes ativos, ao problematizar questões trazidas pela postura interdisciplinar, capazes de pautar diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

Para Moraes (2002), a abordagem atual dos TCT pode contribuir para uma construção de uma sociedade igualitária, pois tais estudos permitem a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e procedimentos necessários para o momento em que a sociedade está. Assim, possibilitaria uma abertura do currículo, proporcionando ao aluno participar de forma mais ativa na construção e melhorias da comunidade em que a escola se insere.

Elencou-se a política de Base em atual vigência, BNCC versão de 2017, como a terceira normativa de impacto nacional a abordagem das temáticas transversais. O documento sinaliza nitidamente atender a demandas neoliberais, o que se justifica como “demandas” do novo mundo (BRASIL, 2017). Pensada no governo de Michel Temer, a Base é instituída em meio a crises econômicas e acentuação do neoliberalismo, que posteriormente culmina na incidência de políticas de ensino que visam o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Na sociedade atual, capitalista, todos esses processos geram apropriações das estratégias didáticas que giram em torno do cotidiano escolar, pois tudo se é mercantilizado no plano capitalista, tudo é a mercadoria (MUNAKATA, 2012).

A BNCC, na versão de 2017, elenca seis zonas maiores de concentração de temáticas transversais, onde seriam distribuídos os conteúdos a serem trabalhados, conforme a figura abaixo (Figura 1).

Figura 1 - Temas Contemporâneos Transversais.



Fonte: Brasil (2019, p. 13).

A figura em tela, foi copiada do material didático lançado em 2019, intitulado “TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos” (BRASIL, 2019), como guia para a rede básica de ensino. Esta exemplifica o mais recente esquema de como são pensados os temas transversais, organizados em macrozonas, que contemplam conteúdos de acordo com a relevância social. Anteriormente, as seis zonas foram propostas pelos PCN (BRASIL, 1996), em que apenas elencaram macrozonas, sem objetivar temáticas menores do que seria abordado.

O termo “Contemporâneo”, advindo a partir da BNCC, possui a finalidade de contextualizar a necessidade de tais discussões na formação escolar da atualidade. Os livros di-

dáticos destinados ao uso para o novo ensino médio, agora, aportam as disciplinas comuns em áreas, sendo elas: Matemática e suas tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Conforme pensam Lopes e Macedo (2011), a reflexão acerca de documentos normativos de grande impacto já não respondem questões do que se é possível afirmar o que viria a ser base ideia de base no documento oficial ainda em sua versão de 2017. Desse modo, acabam por constranger e cristalizar os currículos escolares. As autoras defendem a impossibilidade de se chegar a um consenso do que é necessário a um país como um todo. A BNCC não se apresenta como um currículo, mas, conforme o documento explicita, ela atuaria como complementar às práticas elaborativas de currículos (MACEDO, 2017).

As autoras ainda afirmam que a base só poderia ser currículo como escrito ou formal pensando de maneira descentrada, não esgotando suas possibilidades de ser currículo. Quando se reflete a profundidade e responsabilidade que as temáticas transversais têm de abordar temas cotidianos, a BNCC ainda reforça a fragilidade e a impossibilidade de o currículo formal fazer jus às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula. O sentido de currículo precisa englobar mais do que o saber socialmente prescrito a ser dominado, abrindo-se para experiências que permitissem ao aluno compreender o seu próprio mundo da vida (MACEDO, 2017).

Macedo (2017) ainda ressalta críticas à incorporação do psicologismo presente nos modelos avaliativos, que perpassam toda a matriz disciplinar na BNCC, propondo uma educação com caráter prescritivo. Assim, incorpora-se uma ótica norte-americana de ideias o que seria relevante e o que se deve ou não ensinar, na tentativa de garantir a unificação de aprendizagens para uma formação padronizada entre os alunos.

A autora ainda reflete acerca da compreensão das políticas normativas oficiais, que em sua visão, assumem fragilidades das estruturas curriculares em abarcar os contextos. "MEC fundamenta-se na incapacidade da educação escolar de lidar com a formação do cidadão ativo. Essa incapacidade é entendida como algo inerente à estruturação disciplinar do currículo." (MACEDO, 1999, p. 43). Na sociedade, são muitos os discursos que compõem as propostas curriculares, campos de disputa e de interesses, no privilégio de certas óticas influentes, outros contextos muitas vezes não são contemplados pelos que propõem os currículos.

Para Bittencourt e Laterman (2018), a interdisciplinaridade se alia à transversalidade e devem ser assumidas como princípios orientadores dos currículos. Não necessariamente havendo a distinção de conteúdos nichados, mas incorporando o planejamento com base em frentes positivistas que orientam documentos normativos como a Base Nacional, idealizando contextos de competência.

Beane (2003) defende que trabalhar por disciplinas fechadas em suas áreas de saber, empobrece o processo educativo. Assim, a transversalidade atuaria como uma possibilidade de abertura, concordando com o pensamento de Bittencourt e Laterman (2018) de que os saberes se encontram e, ainda sim, têm seus objetivos alcançados, o que o autor conceitua de centros organizadores. Sendo assim, somente por meio desse encontro é que a integração curricular poderia ter sucesso.

Lopes e Macedo (2011) discutem que no Brasil, assim como em outros países, a integração curricular ao longo dos anos foi aproximada a discussões do que se entende aos fins buscados na interdisciplinaridade. As autoras ainda enfatizam que a transversalidade, apesar de comumente serem abordada com finalidades de integrar disciplinas e conteúdos, diferente da interdisciplinaridade, aborda questões em torno de problematizações históricas e sociais na prática, na vivência do hoje, na construção de um idealismo e de uma continuidade do pensamento científico.

Para López (2015), os temas transversais carregam uma importância única: são conteúdos seletos que possuem relevância formativa e que não podem ser confinados em áreas específicas dos ensinamentos, quebrando o paradigma de que são um apêndice do ensino científico. Segundo Logse (1990), esses temas são de grande interesse e prestígio social e devem ser somados aos currículos, que não contemplam significativamente o que se espera para um desenvolvimento pleno do ser humano.

Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, que resultam na construção da identidade cidadã, interligam os valores morais e costumes intensamente vividos pelas comunidades, famílias, estudantes, educadores e toda a comunidade escolar e que, no dia a dia, influenciam e são influenciados pelo processo educacional. O ambiente escolar, como lugar de discussão e reflexão acerca do mundo que o cerca, deve oportunizar o pensamento científico baseado nas mudanças da sociedade, contextos históricos e problemáticas sociais, que só nas últimas décadas estão presentes no campo das ciências humanas (BUSQUETS, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o processo de como disciplinas são instituídas é abrir precedentes para se perceber a responsabilidade que existe por trás de aulas sendo ministradas. É importante pautar discussões que promovam a reflexão aos profissionais da educação de que os discursos que compõem textos políticos e materiais didáticos são frutos de visões e projeções de quem se quer formar. Assim, recapitulando o objetivo da pesquisa, após reflexões aos documentos normativos que marcaram o surgimento das temáticas transversais nos currículos escolares, percebe-se também, que a abordagem desses conteúdos sempre esteve historicamente atrelada a questões além do teor conteudista, mas de ideais de que sociedade se espera formar.

Ao refletir sobre os documentos normativos que marcaram a instituição e execução das temáticas nos contextos escolares, percebeu-se propostas distintas que atendem diretamente os contextos sociais da época, revelando posturas de interesses sociais nos documentos políticos. A proposição dos temas transversais pelos PCN demonstra ser mais uma tentativa de articulação entre as disciplinas que compõem o currículo geral, assumindo a incapacidade dessas mesmas disciplinas de lidar com as realidades sociais.

Compreende-se que a transversalidade exige responsabilidade, não somente pelo teor cultural e social, como também quando atua na manutenção da lógica das disciplinas e na introdução de temas transversais. Assim, os temas transversais são introduzidos sempre que a lógica disciplinar permite. As tradições disciplinares estão presentes no currículo não por exigência do teor científico, mas como uma opção pela tradição curricular. Portanto, a proposta dos temas transversais não altera a natureza seletiva da escola.

REFERÊNCIAS

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003.

BITTENCOURT, Jane; LATERMAN, Iiana. **Integração curricular e formação integral: trajetórias e inter-relações**. IV COLBEDUCA e II CIEE. Braga e Paredes de Coura, Portugal. 25 de janeiro, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer N° 11, de 7 de outubro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Ministério da Educação – MEC. Brasília – DF, 2019.

BUSQUETS, Maria Dolors. CAINZOS, Manoel. **Temas transversais em Educação: bases para uma formação integral**. Editora Ática, Edição 1. São Paulo – SP. Ano: 1997.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ, Carlos Rosales. Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites Evolution and current development of Transversal Themes: possibilities and limits. **Foro de Educación**, v. 13, n. 18, enero-junio 2015.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A falácia dos temas transversais**. Currículo: Políticas e Práticas. Coleção magistério, Campinas - SP. Papyrus, 1999.

MACEDO, Elizabeth (2017). Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez.

MORAES, Mara Sueli Simão et al. **Temas Político-Sociais/ Transversais na Educação Brasileira: o discurso visa à transformação social?** Reflexões da disciplina Temas Contemporâneos Transversais em Educação. Faculdade de Ciências. UNESP. Bauru, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

13 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS GIBIS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA EM SALA DE AULA

Carlos Rafael Vieira Caxile

INTRODUÇÃO

A história em quadrinhos, também conhecida como HQ ou simplesmente como gibis, é um meio de expressão artística que vem atraindo cada vez mais adeptos ao longo do tempo. A HQ é uma mescla de texto e imagem que narra uma história, podendo ser utilizada em diferentes gêneros, como humor, aventura, romance, ficção científica, entre outros.

Nesse sentido, a problemática do texto é sobre a utilização da história em quadrinhos como um recurso didático nas aulas da disciplina de História. Como utilizar os HQs de uma maneira eficiente e que estimule o interesse dos alunos pelos assuntos da disciplina? Essa linguagem pode contribuir para uma aprendizagem mais dinâmica e interativa? Pode-se pensar os gibis como uma importante alternativa para despertar o interesse, a criticidade e reflexão nas aulas de História?

Procurou-se neste artigo apresentar e discutir o uso das histórias em quadrinhos como um instrumento pedagógico significativo que ao contrário de prejudicar o desempenho dos jovens nos seus estudos, contribui significativamente no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Como metodologia de trabalho utilizou-se a análise dos Parâmetros Nacionais Curriculares e Base Nacional Comum Curricular, como também as leituras das obras dos seguintes autores: Calazans, Eisner, Moya, Ramos, Santos Neto, Vergueiro, Vilela, Knauss.

DESENVOLVIMENTO

As primeiras histórias em quadrinhos que se tem conhecimento datam do século XIX e foram desenvolvidas por autores europeus. O objetivo era combinar texto e imagem de modo a tornar a leitura mais agradável e dinâmica. Essas primeiras histórias em quadrinhos eram, geralmente, feitas em sequências de imagens, com poucas ou nenhuma palavra.

Uma das primeiras histórias em quadrinhos conhecidas é o "Histoire de M. Vieux Bois", criada pelo suíço Rodolphe Topffer, em 1837. A história aborda o cotidiano de um senhor idoso que se envolve em diferentes situações cômicas. No final do século XIX, HQs começaram a ter popularidade em vários países do continente europeu. Na Inglaterra, por exemplo, surgiram as primeiras tirinhas de jornal que usavam o formato de quadrinhos, como os personagens Yellow Kid e Mickey Dugan. (MOYA,1986)

Nos Estados Unidos, as revistas em quadrinhos adquiriam ainda mais popularidade, sobretudo nos jornais. As primeiras tiras americanas de sucesso foram criadas pelos cartunistas Winsor McCay e Richard F. Outcault. Em 1895, McCay criou a tira "Little Nemo in Slumberland", que narrava a história de uma criança que viajava para diferentes mundos durante o sono. Já Outcault criou a tira "Yellow Kid", que se tornou um ícone cultural no final do século XIX. ((MOYA,1986)

A partir do século XX, as revistas em quadrinhos ganharam uma linguagem mais sofisticada e começaram a usar diversos tipos de balões de texto e de imagens mais com-

plexas. Em 1929, o americano Bill Blackbeard criou o primeiro museu dedicado exclusivamente às histórias em quadrinhos, o Cartoon Art Museum. (MOYA,1986)

Os HQs sempre possuíram uma relação significativa com os temas históricos. Diversos quadrinistas utilizaram elementos históricos para criar seus enredos, que se passam em diferentes períodos da História. Alguns exemplos desses quadrinistas são Art Spiegelman ("Maus"), Alison Bechdel ("Fun Home") e Joe Sacco ("Palestina").

As guerras sempre foram uma temática recorrente nas histórias em quadrinhos. Diversos quadrinistas utilizam suas obras para relatar as experiências de guerra vivenciadas por soldados e civis. Alguns clássicos do gênero, como "Weird War Tales", "Sgt. Rock" e "The 'Nam", retratam diferentes conflitos mundiais, como a Primeira e Segunda Guerra Mundial, a Guerra da Coreia e a Guerra do Vietnã.

Além disso, as histórias em quadrinhos também foram muito influenciadas pelas propagandas de guerra. Durante a Segunda Guerra Mundial, os quadrinhos eram utilizados como um instrumento de propaganda pelos governos dos países envolvidos no conflito. Assim, muitos personagens famosos dos quadrinhos, como Superman e Capitão América, foram criados nesse período para contribuir na disseminação de ideias patrióticas entre os jovens leitores.

Os super-heróis são um dos principais temas dos QHs. Eles surgiram na década de 1930, nos Estados Unidos, e se tornaram muito populares entre os jovens. Superman, Batman e Capitão América são alguns dos exemplos mais icônicos. Os super-heróis são personagens poderosos que combatem o mal e protegem o planeta da ameaça de vilões cruéis. Ao longo do tempo, eles foram se adequando às transformações sociais e políticas, adquirindo novos poderes, mudando de imagem e enfrentando novos tipos de inimigos. (MOYA,1986)

Mas o que os super-heróis tem a ver com a História? As histórias em quadrinhos de super-heróis na maioria das vezes abordam temas históricos, como a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria e o racismo nos Estados Unidos. Além disso, geralmente os super-heróis são criados para representar os valores da sua época. Superman foi criado em um período em que o país estava procurando por heróis que representassem os valores de uma nação. Ele é um reflexo da cultura americana daquele período, que acreditava em heroísmo e justiça.

Os quadrinistas sempre foram muito criativos na hora de idealizar suas histórias. Eles conseguem fazer uso de diferentes técnicas para desenhar seus enredos, dar vida a personagens emblemáticos e criar tramas interessantes. Mas essa criatividade não é utilizada apenas para criar mundos de fantasia; muitos quadrinistas criam obras incríveis que se baseiam em fatos históricos.

"Palestina", de Joe Sacco, é um bom exemplo de como a criatividade pode ser utilizada para criar obras de teor histórico. A obra de Sacco é uma reportagem em quadrinhos que retrata a vida nos territórios ocupados de Gaza e na Cisjordânia. Ela foi criada tendo como referência uma série de entrevistas e de pesquisas realizadas por Sacco nos territórios palestinos, ao longo de sete meses.

Já "Maus", de Art Spiegelman, conta a história de um sobrevivente do Holocausto e de seu filho. A obra foi publicada em duas partes, em 1986 e 1991, e foi vencedora do Prêmio Pulitzer de 1992. Ela é uma das obras mais importantes da história dos quadrinhos por retratar de maneira realista um dos períodos mais trágicos da História da humanidade.

Dentre essas, pode-se destacar o álbum *D. João Carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)*, produzida pelo roteirista e desenhista Spacca com a colaboração de Lilia Moritz Schwarcz, professora titular no departamento de antropologia da Universidade de São Paulo.

A história em quadrinhos é uma arte que evoluiu consideravelmente ao longo do tempo. Ela começou em sequências simples de imagens e poucas palavras e se tornou uma forma de expressão artística complexa, que trata de múltiplas temáticas e tem uma linguagem singular. Além disso, os quadrinistas sempre fizeram uso da história como fonte de inspiração para suas obras, criando personagens icônicos e tramas interessantes.

Atualmente, a história em quadrinhos é respeitada como uma arte legítima e tem um público bem amplo, que vai desde crianças até adultos. A relação dos quadrinhos com a História é forte e ela é capaz de retratar períodos e fatos históricos de maneira única e inovadora. Desse modo, os quadrinhos são muito mais do que apenas uma fonte de entretenimento; são também uma ferramenta de educação e reflexão. (EISNER,1989)

As histórias em quadrinhos possuem uma linguagem própria. Esta linguagem tem uma história, desenvolveu-se ao longo dos tempos, modificou-se, aperfeiçoou-se, continua a evoluir. É rica em possibilidades e tem um enorme potencial de comunicação e, por isso tudo, os professores que pretendem trabalhar com tal linguagem precisam conhecê-la bem, ter familiaridade com ela, ter uma noção clara de até onde é possível ir com a mesma em um trabalho pedagógico. Em síntese, quem quer trabalhar com histórias em quadrinhos em sala de aula precisa ter uma *experiência* com as histórias em quadrinhos (...) é preciso ter se deixado 'atravessar' pelas histórias em quadrinhos e ter consciência daquilo que ela provocou em você como ser imagético. E se a percepção da *experiência* for positiva, então conhecer com mais detalhes as possibilidades de sua linguagem: os sinais gráficos, os requadros, os ângulos, as formas de paginação, as onomatopéias, as possibilidades de movimento, as representações do tempo, as calhas, as cores, as expressões, a forma de produção etc. (SANTOS NETO,2011, p.130)

Hoje, a história em quadrinhos é uma das formas mais populares de entretenimento em todo o mundo. A indústria das HQs vem crescendo consideravelmente e envolvendo diversas áreas, desde a literatura até o cinema. No entanto, algumas pessoas ainda tem opiniões equivocadas sobre uso dos gibis em sala de aula. Defendem sua exclusão enquanto metodologia de ensino nas salas de aula, uma vez que os gibis seriam irrelevantes para um aprendizado "sério".

As HQs já foram alvo, especialmente, nas décadas 1940, 1950 e 1960, de uma série de preconceitos por parte de educadores da "velha guarda", tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. Eram alvo de críticas semelhantes às que hoje recebem os videogames: as histórias em quadrinhos eram acusadas de serem culpadas pelo aumento da delinquência juvenil e de prejudicarem no rendimento escolar dos jovens, afastando-os dos estudos. (VIVELA, 2012,p.17)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que regulamenta as aprendizagens mais significativas a serem trabalhadas nas salas de aula das escolas brasileiras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem como objetivo assegurar o desenvolvimento de competências gerais que dão embasamento, no âmbito pedagógico, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC determina que as atividades humanas se realizem nas práticas sociais, mediadas por **diferentes linguagens**. Com essas práticas, os indivíduos interagem consigo mesmos e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais.

(...) Quadrinhos, hoje, são bem-vindos nas escolas. Há até estímulo governamental para que sejam usados no ensino. Vê-se uma outra relação entre quadrinhos e educação, bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas

de vestibular, a sua inclusão no PCN (Parâmetro Curricular Nacional) e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor. (RAMOS, 2009,p.17)

Nesse sentido, as linguagens são dinâmicas e todos participam desse processo de constante transformação. As transformações tecnológicas, o aumento do fluxo de informações e a rapidez com que elas se propagam exigem uma nova postura no ato de pensar e agir, não se desenvolve sem interagir com as mudanças ao seu redor. (EISNER,1989)

Ler não é apenas o ato de extrair um significado do texto, mas ir "além", é conhecer outros textos subjacentes para entendê-lo, é possibilitar a interação entre os interlocutores. Portanto, saber ler e produzir conhecimento torna-se uma necessidade cada vez mais premente.

O ato de ler contempla novas dimensões, insere novos parâmetros para a constituição do leitor. Diante dessa realidade, a escrita com que nos deparamos no cotidiano, denominada escrita social, com caracteres e funções diferentes, propicia leituras distintas. Diariamente lançamos mão de estratégias de leitura diversificadas para apreender as informações contidas nos diferentes textos. Essa flexibilidade de atenção e as múltiplas formas de ler para apreender o sentido dos textos são nevrálgicas para o homem e sua adaptação ao mundo moderno. (RAMOS,2009)

A leitura é um dos processos que permitem a participação do indivíduo na sociedade, pois traz o entendimento do passado, do presente e das possibilidades de uma transformação sociocultural futura. Por ser uma ferramenta de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, utilizada de forma crítica e reflexiva, dentro ou fora da escola, proporciona o contragolpe à alienação, permitindo aos indivíduos e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida.

Desse modo, é fundamental repensar as práticas pedagógicas que se constituem no contexto escolar e procurar ações que contribuam para a formação do sujeito leitor que irá atuar no contexto social. A prática pedagógica não é avaliada pelo discurso, mas pela capacidade de inventar, improvisar, pesquisar e delimitar trajetórias que favoreçam a evolução e o aprendizado do aluno por meio das experiências. (CALAZANS,2004)

Desse modo, compreende-se que a leitura de histórias em quadrinhos proporciona uma aprendizagem prazerosa, colabora para a formação do leitor e do processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico. Entendemos que é possível, por meio da literatura de história em quadrinhos, formar indivíduos éticos, responsáveis, conscientes e criativos. (VERGUEIRO,2004)

Segundo pesquisas, a utilização de HQs em sala de aula pode contribuir na compreensão e absorção do conhecimento pelo aluno, colaborando para o desenvolvimento de habilidades tais como a interpretação textual e a análise crítica. O ensino de História, que muitas vezes é considerado como algo monótono e cansativo pelos estudantes, pode ser renovado por meio dos gibis. As histórias em quadrinhos trazem uma linguagem descomplicada e atraente, que permite aos alunos ler e compreender os assuntos de maneira simples e eficaz (VERGUEIRO,2004)

Uma das grandes contribuições do uso da história em quadrinhos no ensino de História é a possibilidade de tornar as aulas mais interativas e dinâmicas. Os HQs podem trazer vida aos assuntos estudados em sala de aula e ajudar os estudantes a entender de forma mais clara a trama dos acontecimentos históricos.

As histórias em quadrinhos também promovem o desenvolvimento da habilidade de leitura dos estudantes que na maioria das vezes enfrentam dificuldades em interpretar

textos longos e complexos. Os gibis permitem uma leitura lúdica e menos angustiante, facilitando a compreensão dos assuntos. (VERGUEIRO,2004)

Outra grande contribuição da utilização de quadrinhos no ensino de História é a possibilidade de utilizar ilustrações para contextualizar os conteúdos. As imagens são capazes de transmitir informações que complementam o que é dito no texto escrito, o que torna o conteúdo ainda mais significativo para o estudante. Além disso, as imagens auxiliam na fixação do que foi aprendido. (KNAUSS,2006)

Muitos docentes já utilizaram as histórias em quadrinhos como instrumento de ensino, e diversos autores criaram histórias em quadrinhos baseadas em fatos históricos. Algumas fábulas em quadrinhos, por exemplo, são baseadas em acontecimentos que marcaram a história da humanidade, como as duas grandes guerras; a Revolução Francesa; a Independência dos Estados Unidos; a Revolução Industrial; o surgimento do movimento trabalhista, entre outros.

Existem muitos gibis que tratam da história do Brasil, como a Revolta da Vacina, a Inconfidência Mineira, a Campanha da Legalidade e outros assuntos da História do país. Essas Histórias contribuem para que o aluno compreenda de forma didática e lúdica os fatos históricos, facilitando a compreensão do que foi estudado.

Apesar dos benefícios da utilização de quadrinhos em sala de aula, existem também alguns desafios que devem ser superados para que essa metodologia se torne realmente eficiente. Um desses desafios é o preconceito que ainda existe em relação aos gibis, especialmente por parte de pais, responsáveis, gestores e professores.

Esses destacam a inexistência de rigor histórico nessas obras, o que pode levar a desinformações e equívocos. Também afirmam que há o risco de que algumas revistas em quadrinhos sejam estereotipadas ou preconceituosas, apresentando uma visão deturpada do conteúdo.

Além disso, as histórias em quadrinhos podem ser vistas como uma forma de fuga ou diversão pelos alunos, e não como um recurso didático sério. Isso pode fazer com que o conteúdo seja subestimado, prejudicando a aprendizagem e o interesse dos alunos

Muitos acreditam que os gibis são considerados um gênero de leitura inferior a outros gêneros, como os livros e as peças de teatro, por exemplo, e não consideram como uma ferramenta de aprendizagem eficaz. No entanto, os gibis não devem ser encarados de forma preconceituosa, pois essa é uma forma acessível e divertida para o aluno aprender e entender fatos históricos. (KNAUSS,2006)

Outro desafio é a utilização dos quadrinhos nos seus contextos específicos, atentando para os conteúdos próprios do currículo da disciplina. Devido a isso, os professores precisam ser cautelosos na escolha dos gibis utilizados nas aulas de História, optando por aqueles que possuam conteúdo adequado e que contribuam para o desenvolvimento pessoal e cognitivo de seus alunos. (EISNER,1989)

Os gibis podem ser uma excelente ferramenta pedagógica no ensino de história, ajudando a tornar o conteúdo mais significativo e fácil de ser compreendido pelos alunos. Por meio dos quadrinhos, os alunos podem ser transportados a outras épocas, vivenciando experiências únicas e enriquecedoras.

Outra vantagem é a sua acessibilidade, podendo ser lidos sem muitas dificuldades pelos estudantes em qualquer situação, mesmo durante os horários destinados ao lazer. Além disso, os gibis possuem uma linguagem simples e diversificada, que proporciona a compreensão de diferentes assuntos.

Os gibis também apresentam diferentes olhares sobre um determinado assunto, o que proporciona o senso crítico e a discussão. E podem ser utilizados para abordar temas polêmicos ou difíceis, tornando-os mais acessíveis aos estudantes.

Para selecionar as histórias em quadrinhos que serão utilizadas nas aulas de História, é preciso levar em consideração alguns critérios, como a relevância histórica do conteúdo, a qualidade do roteiro e dos desenhos, a idade dos alunos, entre outros. É importante escolher gibis que apresentem uma visão crítica e reflexiva do tema estudado, e que permitam que os alunos possam comparar o conteúdo com outras fontes e pontos de vista.

Outro critério relevante é a idade dos alunos. É importante selecionar histórias em quadrinhos que sejam adequadas para a faixa etária dos alunos, evitando materiais com conteúdo impróprio ou excessivamente complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procuramos destacar a utilização de novos recursos didáticos em sala de aula, especificamente, as histórias em quadrinhos. Esse recurso tem o potencial de despertar o interesse, o espírito crítico-reflexivo do aluno e sua aprendizagem a fim de colaborar para o entendimento dos conhecimentos da disciplina de História. Desse modo, faz-se necessário que o professor, ao utilizar esse material pedagógico, procure familiarizar-se com o recurso. Domine adequadamente todos os elementos. Qualquer professor estará apto a agregar as histórias em quadrinhos de forma profícua em seu processo didático, dinamizando suas aulas, ampliando a motivação de seus alunos e conseguindo melhores resultados no processo de ensino aprendizagem.

É notável a riqueza de conhecimentos, habilidades e atitudes que podem ser desenvolvidos nos alunos através das histórias em quadrinhos. Esse tipo de recurso deve ser usado com mais frequência no cotidiano escolar, ascendendo à curiosidade do estudante em relação aos assuntos abordados. Pois, se instiga a curiosidade dos alunos mais facilmente eles aprenderão o assunto abordado, e a construção de conhecimento fluirá com mais intensidade.

As histórias em quadrinhos são mediadoras do ensino de História e, principalmente, são produtos culturais que também produzem saberes sobre a História, no sentido em que fazem circular representações sobre períodos históricos, modos de vidas, relações, etc. Também seria possível situar as HQs enquanto espaços que possuem temáticas de fundo histórico – lugares de memória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211noticias/218175739/85151-entenda-como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular?Itemid=164>. Acesso em: 25 maio. 2023.

CALAZANS, F. *História em quadrinhos na escola*. São Paulo: Paulus, 2004.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*/ [Tradução Luís Carlos Borges]. –São Paulo, Martins Fontes, 1989.

MOYA, Alvaro. *História da História Em Quadrinhos*, Porto Alegre, L&PM editores, 1986.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS NETO, Elydio dos. Dez considerações para professores que desejam trabalhar com histórias em quadrinhos. In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. (Orgs.). *Histórias em quadrinhos e educação: formação e prática docente*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues *A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites*. Dissertação (mestrado em Educação) --Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com *imagens*: arte e cultura visual" in. *Art-Cultura :Uberlândia*, vol.8, n. 12, 2006.

14 A COMPREENSÃO DA CRISE CLIMÁTICA E O RESGATE DA RELAÇÃO CORPO-TERRITÓRIO ATRAVÉS DO PENSAMENTO DE MALCOM FERDINAND

Bruna Silva da Conceição

Emanoel Luis Roque Soares

INTRODUÇÃO

O colonialismo em si é considerado como um período de expansão territorial através das navegações marítimas, a dominação e conquista dos países europeus sobre vários territórios, a exploração e roubo do Continente Africano e América Latina, dizimação de culturas e apagamentos desses povos. As sociedades coloniais resultaram no que se denomina hoje como capitalismo e a relação de oprimido e opressor é pautada na modernização da relação entre colonizador e colonizado. Não existiria uma economia mundial capitalista sem a exploração das riquezas dos continentes afora. A Europa se tornou o que é apenas por conta da exploração e roubo das riquezas de outros continentes.

Como um novo modelo de uma velha exploração territorial, a noção de colonialidade interliga o processo de colonização das Américas à constituição da economia-mundo capitalista, concebendo ambos como peças integrantes de um mesmo processo histórico iniciado no século XVI. Para além das particularidades do colonialismo histórico, que não desaparece com a independência ou descolonização, é possível explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial.

A colonialidade transpassa três esferas diferentes, a colonialidade do poder; a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. A colonialidade do poder representa a interdependência política, por isso que, por exemplo, é tão importante para os povos indígenas a garantia do direito sobre suas terras e a titulação rompendo assim com a colonialidade do poder (QUIJANO, 1997). A colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento. Enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados (Maldonado-Torres, 2007). Isto é, a exclusão da cultura, da identidade do indivíduo, o projeto de desumanização é introduzido. A imposição do conhecimento ocidental contrapondo ao apagamento do conhecimento de outras civilizações consagradas.

Nesta polaridade, onde o positivo e o negativo se estabelecem, direitos são anulados, em que a desumanização do outro se contrapõe a criação de privilégios, há também a anulação do conhecimento desse outro e como o mesmo interage com o mundo a sua volta. Isto é, o mundo passa a ser entendido pela lógica do colonizador/opressor de dizimação e exploração, tanto do corpo do outro quanto da própria terra.

A terra foi colocada em seu limite e agora expurga os seus parasitas. Mais uma vez, tudo o que vai, volta, e retorna com uma potência muito maior acompanhada de grandes catástrofes. Neste levante, é observado que a chamada "crise climática" possui um *modus operandi* que percorre várias camadas e sua ramificação ultrapassa a compreensão superficial que é vendida. Atualmente, Malcolm Ferdinand, Martinicano, Engenheiro Florestal e Doutor em Filosofia, vem elaborando o seu pensamento a partir do conceito de Ecologia Decolonial, onde é discutida a crise ambiental a partir da lógica do legado colonial racista, a problemática em si do próprio artigo.

A Metodologia de pesquisa tem como principal norte a obra de Malcolm Ferdinand junto a autores e autoras indígenas, africanos e latino-americanos que contribuem com

a temática. Este artigo tem como objetivo, construir a reflexão sobre como o período colonial conduziu o mundo para a atual crise climática a partir do pensamento de Malcom Ferdinand em sua obra *“Uma Ecologia Decolonial: Pensar a partir do Mundo Caribenho”* (2019). Ressaltando os conceitos elaborados pelo filósofo ambiental como “navio-mundo”, o “corpo-território” e como a ecologia ainda se caracteriza nos moldes coloniais e racistas, contribuindo assim para a grande catástrofe socioambiental que está ocorrendo mundo afora e em especial no Brasil.

ECOLOGIA SEM LUTA DE CLASSES É JARDINAGEM (E IGUALDADE RACIAL TAMBÉM!)

As destruições ambientais não atingem todo mundo da mesma maneira, tampouco apagam as destruições sociais e políticas já em curso. Uma dupla fratura persiste entre os que temem a tempestade ecológica no horizonte e aqueles a quem o convés da justiça foi negado muito antes das primeiras rajadas de vento (FERDINAND, 2022).

A partir da citação de Malcom Ferdinand em sua obra *“Uma Ecologia Decolonial: Pensar a Partir do Mundo Caribenho”* (2022), logo no primeiro capítulo, é exposto que há uma grande distância entre os movimentos ambientalistas e ecologistas dos movimentos pós coloniais e anti racistas, fugindo da ordem do Artigo 225 presente na Constituição Federal Brasileira, onde é citado “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Compreende-se que a humanidade ainda está situada em uma era catastrófica similar ao dilúvio relatado no Novo Testamento, onde Noé, a partir da ordem divina, faz a construção de uma grande arca para salvar as espécies do grande impacto. Mas remetendo aos dias atuais, Ferdinand faz alusão ao Racismo Ambiental (*Environmental Racism*), termo elaborado pelo ativista afro-americano de direitos civis Benjamin Franklin Chavis no início dos anos 80. Haverá uma seleção pautada na racialização para escolher quem deve ou não ser salvo, isto é, a discriminação racial no direcionamento deliberado de comunidades étnicas e minoritárias para exposição a locais e instalações de resíduos tóxicos e perigosos, juntamente com a exclusão sistemática de minorias na formulação, aplicação e remediação de políticas ambientais.

De acordo com os dados coletados em 2016 através do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS), foi exposto que 51,6% da população brasileira que não possui acesso ao saneamento básico é pobre, sendo em sua maioria negra. As estatísticas ajudam a compreender, comprovar e apreender a realidade como ela é. O próprio modelo de conservação da natureza é excludente, onde a partir da concepção de biodiversidade originada no campo da Biologia da Conservação, é estabelecido um padrão que a natureza seria dependente exclusivamente do componente biológico. Na verdade, a conservação da biodiversidade se estabelece no campo social e político, que pode ser ameaçador ou não para a preservação (ALCORN, 1993).

O cenário ambiental será reflexo das sociedades que estiverem presentes em dado momento histórico, assim como Ferdinand pontua a partir da fala de Aimé Césaire, em seu poema:

(...), mas aqueles sem os quais a terra não seria a terra

Colina mais benfazeja ainda
pois que a terra é deserta
mais e mais a terra
(...) Minha negritude não é leucoma de água morta
no olho morto da terra
Minha negritude não é nem torre nem catedral
Ela mergulha na carne vermelha do solo
Ela mergulha na carne ardente do céu
Ela rasga a prostração opaca da paciência sensata (CÉSAIRE, p. 77-78,
1939).

Nas populações indígenas no geral, os rios, cachoeiras, os mares, o vento, as florestas e a terra são consideradas como entidades e a extensão do indivíduo no mundo. Com isso, a natureza é cultuada e encarada como algo transcendental, fugindo da noção de mero recurso natural. As águas e matas não são tidas como o combustível para o progresso e o desenvolvimento, o sentido alcança o além, assim como a importância do suspiro.

Essa leitura mais espiritual e orgânica do mundo, que a sociedade influenciada pelo modo cartesiano do Ocidente encara como falácia, faz referência aos mitos pertencentes a diversas sociedades indígenas. Os mitos consideram-se como um entendimento antigo do mundo baseado na oralidade e que explicam as adversidades:

Em primeiro lugar cabe aqui neste trabalho a tarefa de conceituação sobre o que representa um mito. Trata-se de uma narrativa utilizada desde a antiguidade para explicar fenômenos da natureza que não podiam ser compreendidos, bem como a origem do mundo, dos homens e dos animais, porém essa palavra pode conter inúmeras denominações e explicações, sendo um conceito amplo que se confunde com fatos reais e pessoas que existiram para contextualizar o que se pretende explicar, de acordo com professor Everardo Rocha (1991) (RIBEIRO; LUNA; ALMEIDA, p. 3, 2015)

Assim como é colocado por Daniel Munduruku (2015, p. 34), os povos indígenas desenvolvem uma visão filosófica da natureza, alicerçada em suas crenças pessoais que servem de base para a criação de regras sociais, políticas, e religiosas que, por sua vez, dão sentido à existência e cultura desses povos. Essa cosmovisão está assentada sobre as narrativas míticas que são recontadas e memoradas a cada instante pela sociedade.

O conhecimento indígena relaciona-se como um vínculo amoroso com a Mãe-Terra, gerando assim um estilo de vida próprio para cada povo. Munduruku também destaca que a melhor pergunta não é por que as sociedades indígenas são atrasadas tecnologicamente falando, mas sim, a verdadeira questão é por que os outros homens de outras sociedades não têm a mesma evolução que os indígenas? Não se constitui uma relação uma relação de exploração do homem com o ambiente, como ocorre nos moldes capitalistas, mas sim, de uma reciprocidade, uma relação de dualidade entre corpo e alma, corpo e espírito. Em seu geral, a religião dos indígenas está atrelada a crenças referentes a força da natureza e espíritos dos seus antepassados.

Eliane Potiguara (2007), renomada escritora e poeta, situa toda a conexão:

O importante é prosseguir. É comer caranguejo com farinha, peixe seco com beiju e mandioca. É olhar o mar e céu. É reverenciar os mortos, os ancestrais. É sonhar os sonhos deles e vê-los. É conviver com as "manias de cabôco", mesmos sufocados pela confusão urbana ou as ameaças agrestes, por que na realidade são as relações mais sagradas de nosso povo, por que são relações com a Terra, e com o criador, nosso deus Tupã. Bonito, é vestir os trajes do Toré e se honrar como se vestira os trajes dos reis e senti-los como

a expressão máxima das relações entre homem, a Terra e Deus. É sentir o sagrado e o universo (POTIGUARA, p. 3, 2007).

A todo momento é apontada a dualidade entre visões tão distintas sobre o mesmo mundo. No lugar do debate ou a simbiose de sapiências, há a dominação. Ailton Krenak, escritor e filósofo, dialoga muito bem sobre esse ponto que evidencia a divergência das cosmologias:

"A grande diferença que existe do pensamento dos índios e do pensamento dos brancos, é que os brancos acham que o ambiente é 'recurso natural', como se fosse um almoxarifado onde você vai e tira as coisas, tira as coisas, tira as coisas. Pro pensamento do índio, se é que existe algum lugar onde você pode transitar por ele, é um lugar que você tem que pisar nele suavemente, andar com cuidado nele, porque ele está cheio de outras presenças. Então não existe o 'meio-ambiente', um lugar aonde que é o 'meio-ambiente'. 'Meio-ambiente' é o almoxarifado, é um depósito onde você tira. Você tira minério, você tira floresta, você tira água. Você bombeia tudo, exaure. Isso é o 'meio-ambiente'. Essa visão de 'recursos naturais' que foi consagrada como 'o meio-ambiente', e que o próprio programa das Nações Unidas para o 'meio-ambiente' durante muito tempo deu curso a essa ideia de que o 'meio-ambiente' são os 'recursos naturais' (KRENAK, 2018).

Através do provérbio nagô "Sem folha não há orixá" é possível apreender a fundação das sociedades africanas para com a natureza, uma conexão que se estende para além do próprio homem e que se integra ao cosmo. Tal povo que ficou conhecido como Yorubá no Brasil, acreditava que forças naturais como espíritos ou entidades estavam presentes em objetos ou forças da natureza. Por respeitar e temer a natureza, os antigos africanos ofereciam sacrifícios como pacto de submissão e proteção que representavam a construção da relação de lealdade e filiação entre os homens e os espíritos da natureza (PRANDI, 2000).

A finalidade do homem na natureza não é de dominar e transformá-la para seu benefício exclusivo, como é dada pela rota do mundo ocidental - lógica utilitarista -, mas sim da profunda comunhão com a natureza, encontrar o equilíbrio entre si, a mesma e o universo. Tendo também como referência o povo Bantu, o fundamento da vida é estabelecer a extensão com todos os seres vivos e inclusive com o mundo espiritual:

Estar isolado, na sociedade Africana, é estar morto. Assim o Africano se vê em harmonia com o próprio homem, com aqueles que estão vivos, com os que já partiram, os "mortos". Neste contexto, a religião tradicional africana é destinada a manter as relações com os ancestrais, as entidades que existem na natureza, os Orixás. E é nesta dinâmica de relação participativa que o Africano-Bantu preserva a sua existência com o ser Supremo, Nzambi, (Deus), Bazimu (os espíritos), Banthu (os seres humanos, homens,), Pinhama, (os animais), os vegetais, os minerais e fenômenos e objetos sem a vida biológica. Expressando antropocentricamente, Zambi (Deus) é gerador e mentenador do Homem (DOMINGOS, p. 3, 2011).

A terra para os africanos possui um valor imprescindível, ultrapassando a concepção ocidental. O homem africano precisa da terra para sobreviver e de braços saudáveis para tocá-la. Assim, um não subsiste sem a outra. (KI-ZERBO, 2009). A própria cosmovisão dos diversos povos africanos é interligada diretamente com os fundamentos da natureza. Compreende-se que a conexão estabelecida com a natureza remete a multiplicidade onde não há espaço para a dissociação ontológica entre sujeito e objeto. Ou seja, persiste a conexão

entre seres humanos, elementos da natureza, a conexão com diversas geografias, espíritos que unem a religião e política.

Com o homem se comprometendo a preservar sua conexão com a natureza e estar em profundo relacionamento com o todo, o equilíbrio se concretiza. Estabelecendo como última meta: fazer da natureza um espaço de residência humana e de cultura, para viver de maneira durável, harmoniosa e em equilíbrio (DOMINGOS, 2011). O homem integra-se à natureza, o que antes poderia ser retratado como mero "meio ambiente" é sacralizado e compõe o todo sem restrições. Portanto, tudo o que existe no mundo físico está e existe também no mundo espiritual. O sagrado está presente em sua extensão no mundo como natureza.

Assim ocorrem as chamadas catástrofes ambientais, como foi o caso do deslizamento em São Sebastião (02/2023), município localizado no Litoral Norte do estado de São Paulo que deixou bem nítida a questão do Racismo Ambiental. A forte chuva acumulada em 24 horas, que atingiu cerca de 640 mm, fez do Morro da Vila Sahy e seus habitantes - população pobre e preta - como seus alvos. Com a ocupação urbana, as praias foram fechadas e grandes loteamentos foram criados para a população de veraneio de grande poder aquisitivo e a população caiçara local foi expulsa para as áreas de grande risco caracterizadas como local de grande instabilidade por conta do deslizamento de encostas e intensos fluxos de detritos.

Outra catástrofe ambiental que explana este sistema predatório da natureza foi o rompimento da barragem da mineradora Vale na cidade de Brumadinho no estado de Minas Gerais (2019). Onde os rejeitos de minério se romperam e decretaram a morte de 272 pessoas, a perda do Rio Paraopeba e o impacto socioambiental na comunidade com cerca de 200 indígenas das etnias pataxó e pataxó Hã Hãe. Este sistema continua fazendo pessoas pretas pobres junto com as comunidades tradicionais como indígenas, quilombolas, caiçaras, marisqueiras, ribeirinhos, catadores de caranguejos, pescadores artesanais que cuidam e usufruem da natureza para a sua própria subsistência, reféns de um sistema de destruição que não lhes pertence, uma verdadeira segregação racial e cultural.

Não tão distante, a atualidade pode ser relacionada ao que Malcom Ferdinand analisa como a ideia do navio negreiro sendo um dispositivo político, o porão da Modernidade. O autor cita em uma entrevista cedida a Ubu Editora em sua recente vinda ao Brasil (2023), que a partir da pintura "*O Navio Negreiro*" (1840) de William Turner, onde é registrada o triste caso do navio britânico negreiro Zong, que em 1781 parte de Liverpool para a Costa de Gana para aprisionar seres humanos, reduzi-los a escravidão e levá-los a Jamaica. Após a sua saída da Costa de Gana para a Jamaica, ocorre um erro de navegação da tripulação que os levam para uma outra ilha - a vários dias de distância da Jamaica -. Dessa forma, percebendo que a água encontrava-se em escassez, a tripulação decide atirar seres humanos à morte - ao mar - ao invés de fracionar e dividir a água para todos.

Portanto, a crise climática corresponde ao termo de "navio mundo" que Ferdinand traz em sua obra que remete ao conceito de antropoceno, onde é impensável a história colonial e escravagista da Modernidade. Paul Crutzen, ganhador do Prêmio Nobel de Química em 1995, popularizou o conceito de antropoceno, mas Ferdinand expõe a fratura da crise ecológica:

Por um lado, a fratura ambiental decorre desta grande "partilha" da Modernidade, a oposição dualista que separa natureza e cultura, meio ambiente e sociedade estabelecendo uma escala vertical de valores que coloca o "homem" acima da natureza. Ela se revela por meio da modernização das técnicas, científicas e econômicas de domínio da natureza, da perda de biodiversidade, das alterações climáticas e a luz das desigualdades de gênero, das misérias sociais e das vidas descartáveis geradas (FERDINAND, p. 24, 2019).

CORPOS DOENTES, TERRA DOENTE

Se tratando do Brasil, ao chegar no território desconhecido em tempos de colonização, a exploração do potencial ambiental brasileiro se inicia a partir do escambo do indivíduo arbóreo *Pau-Brasil* e pelas grandes plantações de café e cana de açúcar a partir do desmatamento. O sistema de *plantation* é evidenciado, onde também remete-se ao uso de mão de obra escrava, seja por povos indígenas ou povos oriundos do Continente Africano. Sem mencionar os biomas violentados, nas espécies que se perderam e que hoje estão com a entrada no estado de extinção.

Portanto, é disposto a extensão da Colonialidade com o esgotamento da natureza. O mecanismo econômico que tem como principal fundamento um regime predatório e autoritário, a concentração de riquezas, o latifúndio, a monocultura, o desmatamento de mil e tantos campos de futebol, a injustiça representada por gravatas e sapatos de couro, forças hegemônicas que extraem e transformam a natureza em meros recursos naturais.

Com a sistemática da exploração da terra até a última gota presente no período colonial, Malcom Ferdinand ressalta também em entrevista para o quadro *Ecologia* que o controle do ventre das mães racializadas, na verdade, incorpora o controle do ventre da mãe terra. Pois, fazem parte da mesma destruição, já que, para destruir as terras com "*plantations*" é necessário que os senhores controlem o útero das mulheres pretas e indígenas. Transformando-as em fábricas de produção de trabalhadores que estariam produzindo os seus bens.

Enquanto houver a ferida na terra e seu empobrecimento, existirá também a ferida no corpo. O corpo também é território, a mesma violência situada na terra coopera para a exploração e adoecimento do corpo por esta ecologia colonial, racista e elitizada. A cura da terra se caracteriza como a cura do corpo, os biomas geram a vida e a permanência na terra. Quando catástrofes ambientais ocorrem sem cessar e os parâmetros de possibilidade de vida na terra decaem por conta desse sistema devastador, será gerado um grande efeito colateral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, o filósofo ambiental Malcom Ferdinand alerta que as políticas ambientalistas carregam em sua essência a lógica da sistematização colonial e constrói em sua obra uma crítica ao movimento ambiental, onde sinaliza que é preciso que as cadeiras de tomadas de decisão sejam ocupadas por pessoas pretas, povos indígenas, mulheres e as grandes conferências sejam organizadas por vozes mais plurais. A Ecologia ainda é um campo muito dominado pela narrativa da branquidade, algo distante das pessoas consideradas como periféricas e que realmente sofrem com todas essas mudanças bruscas do clima.

As comunidades locais convivem com os riscos, onde em grande maioria são o espaço de vivência de pessoas pretas e pobres, os diferentes biomas que são a morada de variados povos tradicionais, são os primeiros a sentir os sintomas da chamada crise climática. E, simultaneamente, não são as pessoas ouvidas e consultadas em audiências ou debates sobre o caminhar dessas consequências que se estendem cada vez mais.

Malcom Ferdinand traz uma grande reflexão para as recentes problemáticas que continuam evoluindo porque a sociedade ainda não abandonou a normatividade ocidental e branca do período colonial sobre o manejo da natureza. Enquanto os povos tradicionais e a periferia - o navio-mundo em alto mar - não forem introduzidas nas tomadas de decisão

e políticas ambientais, o cruzamento do saber ancestral com o saber de quem sempre corre o risco de perder sua casa em enchente, não existirá uma verdadeira solução para a dada crise climática. Vamos curar a terra e promover a vitalidade de nossas almas!

REFERÊNCIAS

ALCORN, Janis B. **Indigenous Peoples and Conservation**. Conservation Biology Volume 7. No. 2, Jun, 1993.

CÉSAIRE, Aimé. **The Original 1939 Notebook of a Return to the Native Land: Bilingual Edition** (Wesleyan Poetry Series) (English Edition). Wesleyan University Press. 2013. 91 p.

DOMINGOS, Luis Thomas. **A Visão Africana com Relação à Natureza**. ANAIS DO III ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES – ANPUH-Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. IN: Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá (PR) v. III, n.9, jan./2011.

FERDINAND, Malcom. **Uma Ecologia Decolonial: Pensar a Partir do Mundo Caribenho**. Ubu Editora. 2022. 320 p.

KRENAK, Ailton. **Ideas Para Adiar o Fim do Mundo**. Companhia das Letras. 2018. 34 p.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. Publicações Europa-América. 2009. p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (Comp). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. P. 127-167.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses: Conversa sobre a Origem da Cultura Brasileira**. Editora Angra. 2015 p. 125.

POTIGUARA, Eliane. **Identidade e Voz Indígenas**. Rio de Janeiro. Revista Filosofia Capital. Vol. 2, Edição 5, Ano 2007.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos Guardados: Orixás na Alma Brasileira**. São Paulo. Companhia das Letras. 2005. 328 p.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina**. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

RIBEIRO, Rosa Cristina; LUNA, Julia Falgeti; ALMEIDA, Bárbara Cristina Krüngel de Barros. **A Importância dos Mitos para as Sociedades Indígenas**. VII Congresso Internacional de História. 2015

15 EQUIPET: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE DENTRO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL DE PEDAGOGIA, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Maria Kelly Rocha da Silva

José Gerardo Vasconcelos

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial (PET), segundo o *Manual de Orientações Básicas do PET* (2006) é um programa que propõe aos alunos a realização de atividades extracurriculares, contribuindo, dessa forma, para a promoção de uma formação mais completa, tendo em vista, o incentivo e a autonomia que é dada aos alunos, para a criação de projetos que enriqueçam e ampliem a formação acadêmica, à qual é alicerçada ao tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

O curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Ceará (UFC), compõe um dos cursos do PET e possui doze bolsistas, que desenvolvem projetos, dos mais variados temas, voltados para os discentes do curso, um desses projetos em específico foi o EquiPET, que tinha a finalidade de pesquisar como os estudantes trabalhavam em equipes, a eficácia e importância dessa atuação conjunta, para os membros e as ações dentro do PET, nas quais atuavam os bolsistas. Sendo assim, este estudo propõe como problemática indagar, qual a importância que o trabalho em equipe assume dentro do programa de educação tutorial de Pedagogia? Já que o grupo, assume um papel de relevância na construção de ações que são estruturadas e articuladas para a constituição de atividades dentro do curso de Pedagogia.

Neste sentido, o artigo tem como objetivo, analisar a importância do trabalho em equipe dentro do programa de educação Tutorial de Pedagogia. Para tanto, realizamos o estudo, entre os meses de junho e agosto de 2022, na Universidade Federal do Ceará, entre os bolsistas do PET Pedagogia. A pesquisa foi estruturada em cima de um questionário semiestruturado, contendo 5 perguntas direcionadas aos bolsistas, as mesmas, foram elaboradas através da plataforma on-line Google docs, O total de respondentes do questionário, foram: 10 bolsistas. O estudo nos remete "a pesquisa qualitativa [pois] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Nesse sentido, a pesquisa busca analisar a natureza dos dados, presentes nos comportamentos e nas relações humanas.

Os principais referenciais teóricos utilizados, foram: o manual de orientações básicas do PET (2006), que trouxe contribuições relevantes para a escrita do trabalho; os estudos de Norma de Castro Moraes (2008) e Rafael Almeida Costa Dutra Silva (2011), por trazerem conceitos importantes sobre o trabalho em equipe e o trabalho em grupo, além de outras fontes que contribuíram com a fundamentação teórica do estudo.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL EM PEDAGOGIA DA UFC

O Programa de Educação Tutorial é instituído oficialmente pela lei nº 11.180, que dispõe também sobre outros projetos importantes para a educação brasileira, a referida

lei, trata da regulamentação, funcionalidade, constituição administrativa e acadêmica dos grupos PET, além de outras formas de estruturação do programa, assim:

Art. 12. Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Educação Tutorial-PET, destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET (BRASIL, 2005, p. 4).

O PET, possui uma abrangência interdisciplinar, sendo sua formação composta por um grupo de estudantes e professores de cursos diversos, mas que possuam uma articulação entre suas áreas de conhecimento ou pode ser formado por cursos específicos, segundo a Portaria nº 976, em seu "Art. 2º O PET constitui-se em programa de educação tutorial desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2013, p. 40). O PET Pedagogia, tem uma abrangência específica com o curso de Pedagogia, ofertado na Faculdade de Educação, campus Benfica da UFC.

Logo, os bolsistas do programa, desenvolvem ações voltadas para o curso, com temáticas sobre educação, discutidas em sala, como: a formação humana; o sistema educacional; teorias da educação; a história do processo de formação da educação brasileira, entre outros, além de temas transversais, como: direitos humanos; meio ambiente; saúde etc, constituindo-se em "um grupo tutorial [que] se caracteriza pela presença de um tutor com a missão de estimular a aprendizagem ativa dos seus membros, através de vivência, reflexões e discussões, num clima de informalidade e cooperação" (BRASIL, 2006, p. 6), é neste clima de descontração que os discentes se inventam e descobrem o seu papel social.

TRABALHO EM EQUIPE DENTRO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL EM PEDAGOGIA DA UFC

O PET Pedagogia, pode ser caracterizado como um grupo de bolsistas que agem em conjunto, desenvolvendo atividades relevantes, para o curso e a formação acadêmica dos estudantes, funcionando como uma equipe, esta, "pode ser definida como um grupo de dois ou mais indivíduos que interagem socialmente, possuem objetivos comuns, que envolvem a realização de tarefas relevantes para a organização e o contexto no qual estão inseridos" (SILVA, 2011, P. 4), assim, os bolsistas atuam juntos na implementação de projetos que se conectam ao tripé universitário: ensino; pesquisa e extensão.

Dessa forma, a grande maioria das tarefas realizadas no programa se concretizam por meio do trabalho em grupo, que pode ser definido por "toda ação e atividade realizada de maneira coletiva, mediante a interação de pessoas dentro de um grupo" (MORAES, 2008, P. 40). No PET Pedagogia, as demandas são processadas através do diálogo e da reflexão, as tarefas são então, selecionadas e divididas em duplas, trios ou mais pessoas que ficam incumbidas de realizá-las. Essas atividades são executadas de maneira processual, em que o trabalho de um ensaja a continuidade do outro, por isso, o grupo procura desempenhá-las da melhor forma possível, para que o resultado final seja satisfatório.

Diante disso, percebemos que a interação e dedicação dos discentes para a construção dos projetos de pesquisa dentro do PET Pedagogia, corrobora para o desenvolvimento da "capacidade de trabalho em equipe, facilitar a compreensão das características e dinâmicas individuais, bem como a percepção da responsabilidade coletiva e do compromisso social" (BRASIL, 2006, P. 6) que o bolsista assume ao adentrar no programa.

PROJETO EQUIPET

O EquiPET foi um projeto de ensino e pesquisa que estudou a efetividade dos grupos formados na sala de aula, programas de educação e demais ambientes que demandam interação e movimentação de pessoas em prol de objetivos comuns, desenvolvendo dessa forma, atividades que focam numa educação criadora, participativa e emancipadora. Assim, os estudos no projeto permitiram compreender, que os trabalhos em grupo, estabelecem uma certa identidade que se caracteriza pela a interação de seus membros, essa identidade é representada pelo senso de coletividade, nesse sentido, para Júlio e Vaz (2007), o trabalho do grupo possibilita a discussão dos integrantes de forma que possam refletir sobre ideias e atitudes que culminarão numa perspectiva crítica sobre a atividade a ser desenvolvida.

Na figura 01, mostramos o logotipo do projeto, o qual enfatiza o cerne do EquiPET, voltado para a diversidade nas suas cores, uma flor formada por pétalas que se assemelham a gotas de água, uma gota sozinha não faz muita coisa, mas várias, podem dar origem a um lago, a união representada pelos círculos, os grupos ao qual se somam as pequenas formas em gotas. Compreendemos que é importante descrever o significado da imagem que representa o projeto, pois esta ação fortalece e valoriza tudo que o projeto significou para o Programa de Educação Tutorial em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

Figura 01 – Logotipo do projeto EquiPET



Fonte: elaborado pela autora

Com isso, enfatizamos que o EquiPET, desenvolveu estudos que pudessem elucidar melhor o funcionamento das equipes, explicando que equipes precisam trabalhar em conjunto e não com os seus membros atuando de forma individual dentro do grupo, precisam estar em sintonia, elaborar um planejamento onde as tarefas sejam distribuídas de forma equilibrada, conforme a disponibilidade dos seus membros e, mais importante, precisam firmar um compromisso de responsabilidade com o grupo, as equipes precisam entender que "Aprender em grupo é preocupar-se não somente com o produto da aprendizagem, mas com o processo ensino-aprendizagem que gera mudanças nos sujeitos" (BARBATO; CORRÊA; SOUZA, 2010, p. 49) e contribui para transformar o mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa sobre a importância do trabalho em equipe se pautou em cima de cinco (5) perguntas que foram distribuídas por meio de um formulário do *Google docs*, que foca-

vam nas dinâmicas das ações em grupo, implementadas pelos bolsistas que fazem parte do PET Pedagogia. Assim, iremos discutir os resultados obtidos pelas respostas dos bolsistas, na primeira pergunta, procuramos saber se elas gostavam de trabalhar em equipe, mas não foi especificado se essa equipe seria o PET, apenas deixamos a pergunta bem geral, no intuito de conseguir respostas mais diversificadas, apesar de as opções serem: SIM; NÃO; OUTROS. Nas respostas, obtivemos: 80% respondeu que sim; 10% respondeu outros, acrescentando que depende das pessoas; 10% respondeu outros, afirmando, que mais ou menos, pois depende da equipe, o gráfico 01, esquematiza bem esse resultado.

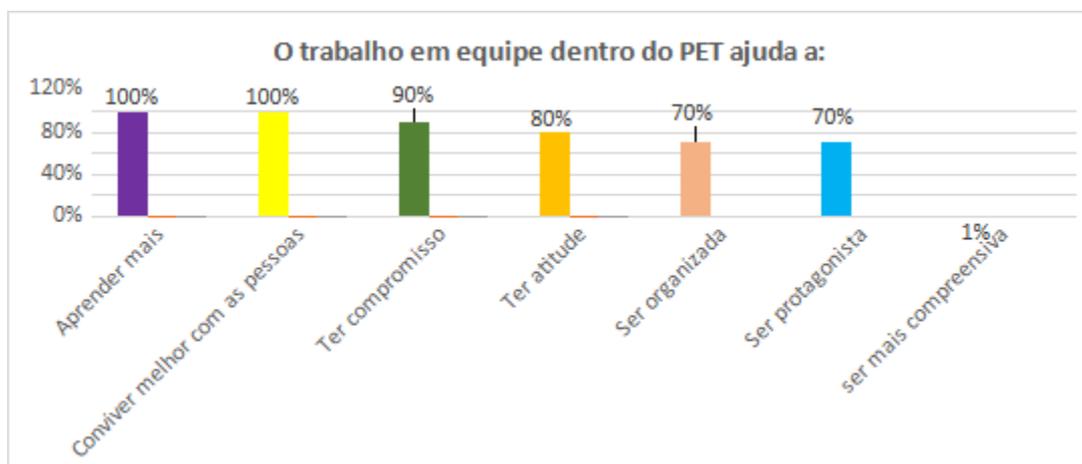
Gráfico 01 - Bolsistas que gostam de trabalhar em equipe



Fonte: elaborado pela autora

Também foi perguntado para as bolsistas se o trabalho em equipe dentro do PET, as ajudavam a: aprender mais; serem organizadas; terem compromisso; conviverem melhor com as pessoas; serem protagonistas; terem atitude; serem mais compreensivas. As bolsistas poderiam escolher quantas opções quisessem, essas qualidades foram escolhidas por fazerem parte do cotidiano das bolsistas, o intuito era saber se o trabalho em equipe, permitia que, mesmo dentro de um grupo com muitas pessoas, os estudantes poderiam desenvolver aptidões ou mesmo melhorar habilidades preexistentes. As respostas foram as seguintes: aprender mais e conviver melhor com as pessoas, obteve 100% nas respostas; terem compromisso, teve 90%; terem atitude, 80%; serem organizadas e serem protagonistas, obteve 70%; serem mais compreensivas, teve apenas 1%. O gráfico 02, mostra os resultados dessa pergunta de forma mais esquemática.

Gráfico 02 - O trabalho em equipe ajuda as bolsistas a desenvolverem qualidades



Fonte: elaborado pela autora

Para saber se as bolsistas participam juntas na publicação de trabalhos em eventos que envolvam o Programa de Educação Tutorial, foi perguntado se elas haviam publicado resumos, artigos, ou outro trabalho acadêmico com uma ou mais colegas do grupo, as respostas foram: SIM 80%; NÃO 20%, o resultado dessa questão evidencia que um número considerável de bolsistas, atuam juntas na hora de desenvolverem e publicarem alguma atividade acadêmica. O gráfico 03, mostra de forma esquemática o resultado dessa pergunta.

Gráfico 03 - Publicou algum trabalho acadêmico com colegas do grupo PET



Fonte: elaborado pela autora

Também foi perguntado se o trabalho em equipe, dentro do PET Pedagogia contribuiu para a formação das bolsistas, obtivemos algumas falas que evidenciam essa contribuição, como: "Ajudou a melhorar meu relacionamento com as pessoas; ampliou minha formação por meio dos projetos, oficinas, vivências, possibilitou que eu conseguisse ser protagonista em diversos momentos, promovendo minha autoconfiança" (Informação verbal)¹².

A fala da bolsista B01, indica que o trabalho em equipe, ajudou a mesma a se relacionar melhor com as pessoas, fazendo ela, adquirir autoconfiança, a convivência nos projetos desenvolvidos dentro do PET Pedagogia ampliou seu conhecimento sobre novos horizontes ao participar de projetos e outras atividades que envolvem a convivência com equipes.

Outra bolsista relatou: "Conviver com as diferenças, aprender com os outros integrantes, se relacionar e perceber outros pontos de vistas" (Informação verbal)¹³, a bolsista B02, relata que o trabalho em equipe, contribuiu para que ela pudesse perceber a diferença nas relações de convivência com outras pessoas, de aceitar e adquirir novos aprendizados, essa informação é bastante importante, pois saber aceitar o outro, requer empatia e tolerância, essas são qualidades difíceis de encontrar nas pessoas, mas os trabalhos em grupos são capazes de promover esse encontro de diversidades sociais.

Assim, os relatos seguiram: "Aprendi a lidar com pessoas diferentes; a ousar nas ideias; promover um diálogo mais aberto diante das atividades advindas" (Informação verbal)¹⁴. A bolsista B03, tem uma fala que se assemelha as demais colegas, pois elas falam do diálogo, como importante na convivência com pessoas diferentes, além de entender que o trabalho em equipe foi importante para que ela adquirisse autonomia ao falar sobre suas ideias. Quando perguntado porque o trabalho em equipe é importante dentro do PET Pedagogia? Obtivemos respostas parecidas que dialogam no mesmo sentido.

12 Entrevista concedida por: TAL, Fulana. Bolsista B01 [jun-ago. 2022]. Entrevistador: Maria Kelly Rocha da Silva. Fortaleza –CE, 2022, formulário Google Docs.

13 Entrevista concedida por: TAL, Fulana. Bolsista B02 [jun-ago. 2022]. Entrevistador: Maria Kelly Rocha da Silva. Fortaleza –CE, 2022, formulário Google Docs.

14 Entrevista concedida por: TAL, Fulana. Bolsista B03 [jun-ago. 2022]. Entrevistador: Maria Kelly Rocha da Silva. Fortaleza –CE, 2022, formulário Google Docs.

O trabalho em equipe é importante por conta da diversidade, cada um pensa de um jeito e parte de uma fala diferente e isso faz com que o PET se torne plural e que as bolsistas realizem as atividades do PET com um olhar mais diversificado e por conta disso o PET se torna um local mais agradável e acessível, tentando chegar a todos (Informação verbal)¹⁵.

Vejam que a bolsista, fala de uma diversidade, que já vem sendo expressada em outras falas, sabemos que as equipes são comumente formadas por pessoas, que apresentam características bem diferentes, no entanto, no caso do PET Pedagogia, elas possuem um objetivo em comum, o próprio PET, isso com certeza aproxima as pessoas, facilita a convivência e produz resultados que são muito mais significativos pois os laços de amizade são muito mais fortes. Assim outra bolsista também comentou:

Porque os nossos trabalhos são interligados, o que fazemos é importante para nós, não apenas, individualmente, mas como grupo, especialmente para a sociedade. Um dos principais objetivos do programa seria repassar a sociedade, o que é trabalhado na Universidade, mas seria impraticável isso, se não conseguimos trabalhar em equipe, se apenas um ou outro fizer seu trabalho, pois o grupo, no geral perderia sua força (Informação verbal)¹⁶.

Nessa fala, a bolsista B05, expressa a sua compreensão do que é o trabalho em equipe, ela entende que o PET é uma grande equipe que funciona não só para desenvolver as capacidades individuais dos estudantes, mas também para repassar novas formas de aprendizagens para a sociedade, compreende que tudo isso só será possível se o PET Pedagogia se mantiver unido como uma equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em equipe é o retrato dos grupos PETs e no Programa de educação Tutorial de Pedagogia não é diferente, tudo que é realizado dentro do grupo é feito de forma coletiva e acaba envolvendo praticamente todos, ou quase todos os seus membros, a grande maioria das bolsistas envolvidas na pesquisa confirmaram que gostam de trabalhar em equipe.

As respostas das bolsistas mostram que através do grupo, elas conseguem aprender mais, conviver melhor com as pessoas, além de desenvolverem um compromisso com o programa, a convivência com outras pessoas que são diferentes transforma a forma de pensar e agir e essas mudanças vão agregando ganhos que são significativos para a formação delas, como pessoas, como bolsistas, como discentes.

As bolsistas atuam juntas até na hora de publicarem algum trabalho acadêmico, pois fazem as pesquisas também em coletivo, evidenciando a potência do grupo. O trabalho em equipe contribuiu para a formação das bolsistas na medida que ampliou o conhecimento delas sobre novas perspectivas, ao atuarem juntas nos projetos, promoveu autoconfiança, conforme os estudantes interagem dentro do PET Pedagogia para a construção de atividades vinculadas ao programa, possibilitou que elas desenvolvessem empatia, pois a atuação

15 Entrevista concedida por: TAL, Fulana. **Bolsista B04** [jun-ago. 2022]. Entrevistador: Maria Kelly Rocha da Silva. Fortaleza –CE, 2022, formulário Google Docs.

16 Entrevista concedida por: TAL, Fulana. **Bolsista B05** [jun-ago. 2022]. Entrevistador: Maria Kelly Rocha da Silva. Fortaleza –CE, 2022, formulário Google Docs.

conjunta, desperta um olhar minucioso sobre a leitura corporal e sentimental das pessoas; e claro aceitar as diferenças, pois o convívio nas relações sociais quebra barreiras.

O trabalho em equipe é importante dentro do PET Pedagogia porque aproxima os bolsistas, evidencia qualidades antes negligenciadas e faz aflorar outras, tantas, permitindo o crescimento pessoal, individual e coletivo. Além de formar cidadãos aptos para o mercado de trabalho, com ênfase na excelência da qualidade profissional, pois as experiências e vivências nas equipes, permite que o discente, o profissional, tenha plena consciência do seu lugar dentro de um grupo, com um olhar muito mais humano e empático.

REFERÊNCIAS

BARBATO, Roberta Genaro; CORRÊA, Adriana Katia; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello. Aprender em grupo: experiência de estudantes de enfermagem e implicações para a formação profissional. **Escola Anna Nery**, v. 14, n. 1, p. 48-55, mar. 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Diário oficial da Presidência da República, casa civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasil, Brasília – DF, 184º da independência, 117º da república, p 05, 23 de setembro de 2005. Disponível em: <https://shre.ink/QVE5>. Acesso em: 11/05/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). Programa de Educação Tutorial – PET: **Manual de Orientações Básicas**. Brasília, DF: MEC, 2006, 25p.

BRASIL. **Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial – PET. Diário Oficial da União. Gabinete do Ministro. ISSN 1677-7042, Nº 212, p 40-42. Brasília - DF, 31 de outubro de 2010. Disponível em: <https://shre.ink/QVE5>. Acesso em: 11/05/2023.

JULIO, Josimeire Meneses; VAZ, Arnaldo de Moura. Grupos de alunos como grupos de trabalho: um estudo sobre atividades de investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 2, 2011. Disponível em: <https://shre.ink/QxxV>. Acesso em: 11/05/2023.

MORAES, Norma de Castro. Trabalho em grupo na sala de aula universitária. 2008. 98 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Rafael Almeida Costa Dutra. Acreditar é poder? Investigação sobre a relação entre a potência e o desempenho de equipes. 2011. 145 f. **Dissertação** (Mestrado em psicologia social do trabalho e das organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Tatiana Engel Gerhard. **Métodos de pesquisa**. [Org.] Tatiana Engel Gerhard e coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica– Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

16 OS IMPACTOS DA RACIALIZAÇÃO DOS POVOS DE CANDOMBLÉ DO SÉCULO XVIII E XIX

Madelyne dos Santos Barbosa

José Gerardo Vasconcelos

Éden dos Santos Barbosa

INTRODUÇÃO

Este artigo é originado a partir da tese de doutoramento de Madelyne dos Santos Barbosa, defendida no início de 2023, obtendo êxito e concluindo o processo de pesquisa: "Ritual de Vida e Morte no Candomblé: Narrativas Iniciáticas e Práticas Educativas". O texto fragmentado se orienta num estudo breve, sobretudo reflexivo, das violências simbólicas que o Candomblé sofreu nos anos iniciais de sua estruturação em território nacional. Ressaltamos que numa dimensão estrutural é importante o reconhecimento deste sistema religioso e cultural afro-brasileiro enquanto elemento fundante de nossa cultura e sociedade.

O estudo segue uma linha de pensamento filosófico pós-colonial, com isso Stuart Hall (2018) dialoga com Muniz Sodré (2017) trazendo ao Candomblé uma perspectiva afrocêntrica. As escolhas teóricas debatem inicialmente os caminhos históricos da escravidão no Brasil, a racialização e o racismo estrutural com Abdias Nascimento (2019) e Silvio Almeida (2019). O método de abordagem é o estudo de caso múltiplo etnográfico com enfoque na educação. As fontes de evidência da pesquisa foram entrevistas direcionadas. O texto problematiza, numa perspectiva pós-colonial, quais os impactos do pré-capitalismo e a racialização nos povos negros numa análise da bibliografia específica destes assuntos que são debatidos por todo este estudo.

OS IMPACTOS DO PRÉ-CAPITALISMO E A RACIALIZAÇÃO NOS POVOS NEGROS

A escravidão e as sociedades escravocratas fizeram parte da história da humanidade em diversas civilizações, contudo o processo de racialização surge no mundo ocidental, e tem seus primeiros passos no neocolonialismo, que com uma visão mercantil e exploratória de outras nações subjugou, invadiu e flagelou principalmente o continente africano.

Silvio Almeida (2019) expõe o marco histórico em que o processo de racialização tem início. O ano é 1873, nele ocorre a primeira grande crise do capitalismo, do *imperialismo* ao *neocolonialismo*, as tidas grandes potências mundiais planejaram aquilo que resultou na invasão e divisão do contingente africano, amparados nos termos da Conferência de Berlim de 1884. Fundamentados no discurso de *inferioridade racial dos povos colonizados*, a racialização tem berço ideológico no *neocolonialismo* que conforme seus organizadores: os colonizados estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento.

Além do flagelo humano que foi a escravidão, a racialização perpetuou e ainda perpetua na sociedade os preconceitos de inferioridade racial, que se associam às características fenotípicas. Um exemplo disso pode ser extraído da obra: O genocídio do povo negro, de Abdias Nascimento (2016, p.97):

Até 1950, a discriminação em empregos era uma prática corrente, sancionada pela lei consuetudinária. Em geral, os anúncios procurando empregados se publicavam com a explícita advertência: "não se aceitam pessoas de cor". Mesmo após a lei Afonso Arinos, de 1951, proibindo categoricamente a discriminação racial, tudo continuou na mesma. Trata-se de uma lei que não é cumprida nem executada. (NASCIMENTO, 2016, p.97).

A segregação era nítida, as empresas não queriam ter sua imagem associada à pessoas negras. As pessoas de pele branca se dividiam entre as ocupações existentes, enquanto os negros e negras permaneciam à margem da sociedade, sem oportunidade.

Deste modo, o Brasil república foi se constituindo em uma nação desigual, não havia cerimônia para a discriminação e para o racismo, ele estava publicado nos jornais e se fazia presente em cada esquina, mesmo com a publicação da lei Afonso Arinos (1951), a segregação continuou vigente.

Depois da lei, os anúncios se tornaram mais sofisticados que antes: requerem agora "pessoas de boa aparência". Basta substituir "boa aparência" por "branco" para se obter a verdadeira significação do eufemismo. Com lei ou sem lei, discriminação contra o negro permanece: difusa, mas ativa. (NASCIMENTO, 2016, p.97).

Com citação anterior, tem-se uma ilustração prática da racialização, pois ela designa as atitudes, circunstâncias ou até mesmo processos que trazem à um determinado grupo social, nesse caso os negros e negras no Brasil, prejuízos ou ônus conforme uma valoração racial.

A racialização avança no Brasil conotando-se enquanto um processo de identificação, o qual grupos de pessoas de etnias variadas passam a ser coligadas levando em conta as questões sociais, religiosas, políticas e, sobretudo, associando-as diretamente às características de fenótipos e étnicas.

Portanto, para o devido funcionamento e estabelecimento do pré-capitalismo era preciso que a cadeia exploratória se expandisse, se estendesse além das matérias primas, a expansão era desumana, havia a necessidade de mão-de-obra, e essa mão-de-obra era de povos escravizados e subjugados aos seus colonos.

Há uma estimativa cujos números me parecem abaixo do que seria razoável, dando 4 milhões de africanos importados e distribuídos conforme as seguintes proporções aproximadamente: 38% para o porto do Rio de Janeiro, de onde eles foram redistribuídos para os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Goiás; 25% para o estado da Bahia; 13% para o estado de Pernambuco; 12% para o estado de São Paulo; 7% para o estado do Maranhão, e 5% para o estado do Pará. (NASCIMENTO, 2016, p. 59).

Um dado muito relevante para a História do Brasil diz respeito à inexistência de estatísticas que precisem ou se aproximem à quantidade de escravizados entrados no Brasil, por conta do Circular n. 29, de 13 de maio de 1891, em que o ministro das Finanças Rui Barbosa, determinou que fossem queimados todos os documentos históricos e arquivos relacionados a compra de escravos e escravidão em geral. (NASCIMENTO, 2016).

Assim, em meio à cadeia exploratória os contingentes de povos e nações negros e negras escravizados foram a força motriz da economia. Mesmo sem saber ao certo a quantidade de pessoas africanas que aqui entraram e sem saber também quantos sobreviveram à escravidão, todavia sabe-se que os meios de se agrupar entre si e de preservar a memória das tradições na diáspora existiu, e é o que será discutido a seguir.

UMA EPISTEME PÓS-COLONIAL NO FAZER, PENSAR, SENTIR E RITUALIZAR AFRO-BRASILEIRO DO CANDOMBLÉ.

Importante no contexto atual revisitar e *reavaliar* toda a literatura dedicada a história dos povos africanos no Brasil. A colonização abrupta e a escravidão devem ser relidas e revisitadas de forma a colocar a África no centro de todo o processo, considerando as suas potências de nações, impérios e reinados africanos e etnias diversas que se desenvolviam de forma autônoma e independente. A invasão e saque dos europeus que fez com que os africanos e africanas aqui se estabelecessem e que aqui perpetuassem tanto elementos históricos tribais, quanto elementos advindos do brutal processo escravista o qual foram submetidos.

Assim, o estudo esboça uma aproximação do pensamento pós-colonialista, compreendendo o termo pós-colonial da seguinte forma:

O termo se refere ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e colonizadas (de formas distintas, é claro). Daí a subversão do antigo binarismo colonizador/colonizado na nova conjuntura. De fato, uma das principais contribuições do termo "pós-colonial" tem sido dirigir nossa atenção para o fato de que a colonização nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais. (HALL, 2018, p. 118).

Consciente do duro processo de colonização sofrido na África e nas terras brasileiras, o estudo olha de forma binária ao encontro do colono e da colônia, se distanciando dos estudos coloniais que enfeitam e paramentam a bravura dos colonos e a brandura da colônia:

Conseqüentemente, o termo "pós-colonial" não se restringe a descrever determinada sociedade ou época. Ele relê a "colonização" como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diáspórica ou global das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre a sua recusa de uma perspectiva do "aqui" e "lá", de um "então" e "agora", de um "em casa" e "no estrangeiro". (HALL, 2018, p. 119).

É esperado que alguns dos elementos (sejam retóricos ou dados) apresentados ao decorrer deste texto possam causar estranhamento e o lugar do pensamento colonialista eurocêntrico possa ser mais "cômodo". Semelhante ao que Muniz Sodré (1988) diz em sua obra: *O terreiro e a Cidade*, na introdução o autor elucida, sobre como algumas tradições, culturais ou religiosas chegam aos olhos "estrangeiros". Ele usa como exemplo o ato de alguém talhar um pedaço de madeira, à beira de uma estrada para esculpir algo:

Pouco importa a significação ou a finalidade desse ato de desgaste da madeira. Ele se insere provavelmente numa tradição e realiza-se, fora de qualquer intenção de sentido, numa pura tensão entre o lugar-espço e a força e a realização. (SODRÉ, 1988, p. 7).

Para o autor, o ato de esculpir não precisa fazer sentido para quem o vê, todavia, está repleto de sentidos e significâncias para aquele que o produz, para aquele que o faz, é ele que está atribuindo significado e significância aquele pedaço de madeira.

Ainda assim, o indivíduo que vê, observa, segue obstinando em querer interpretar, segue em sua busca de compreender a paixão que move aquele ato. Neste contexto, muito

tem se falado sobre a Cosmogonia Africana, contudo, penso que essa cosmogonia depende de quem a vê, o "estrangeiro" a ver é diferente do africano. Pondero assim, como a hipotética observação de alguém talhar a madeira à beira da estrada

Enfatizo, a nível de consonância entre aquilo que argumento aqui e o que será recebido por quem o lê, que conceito de África o qual me refiro se aproxima muito do exposto por Sodré (2017) que vai além de uma ideia metafísica, percebendo-a numa perspectiva geográfica que transcende suas fronteiras territoriais, considerando as diferenças e especificidades avessas ao pensar eurocêntrico. Compreendendo e tentando romper com os movimentos e pensamentos colonialistas, esquadrinha-se um pensar pós-colonial, que compreende os danos e a inviabilidade ultrapassada do pensamento colonial europeu ao analisar a cosmogonia africana.

O pensar pós-colonial é um construto epistêmico que alinha contrapontos e antagonismos ao modelo colonial e toda a estrutura simbólica que dele deriva. Houveram críticos do colonialismo e do pensamento europeu frente a outros países, importante destacar que a ausência de valores éticos humanos, ganância e exploração dos europeus eram criticados por seus próprios pares. Nesse sentido, Nietzsche, filósofo alemão e grande crítico do pensamento europeu, apresenta, um pensar filosófico continental pertinente para tratar esta forma eurocêntrica:

[...] enquanto a democratização da Europa tende à produção de um tipo preparado para a ESCRAVIDÃO no sentido mais sutil da palavra: o homem FORTE, em casos individuais e excepcionais, terá talvez que se tornar mais forte e mais rico do que jamais foi – devido à ausência de preconceito em sua educação e à imensa diversidade de sua prática, arte e dissimulação. Pretendo dizer que democratização da Europa é ao mesmo tempo um arranjo involuntário para a criação de TIRANOS -, tomando esta palavra em seu sentido mais amplo e até mesmo no seu sentido espiritual. (NIETZSCHE, 2015, p.167).

O trecho do aforismo desse autor, expõe o processo que grande parte dos europeus denominaram de democratização o que se pautava na escravização, colonização e aculturação dos povos e espaços geográficos tidos como fracos.

Aquilo que Nietzsche (2015) chama de civilização europeia ultrapassa os atuais limites geográficos de localizadores e GPS¹⁷, trata-se de um sentido fisiológico e até ontológico, que traz consigo os valores morais, políticos e aspectos fisiológicos das pessoas que fazem a Europa, reconhecendo-se, portanto, colonizadores, opressores criados para escravizar e executar sua tirania.

Consonante com o filósofo alemão penso que Muniz Sodré (2017) segue uma linha de raciocínio semelhante, ao expor que em muitas das obras que tratam sobre os africanos no Brasil, pode-se deparar de forma nítida com o reconhecimento daqueles que são os colonizadores e dos colonizados, justamente por este motivo, sobressai-se a emergência de desenvolver uma linha de pensamento filosófico e crítico pós-colonial no tocante aos estudos afro-brasileiros.

E, é justamente neste tipo de pensamento que o presente estudo se assenta, compreendendo e se situando nos 4 principais problemas filosóficos capazes de corresponder a complexidade dessa cosmogonia afro-brasileira: ontologia, a epistemologia, a filosofia da religião, e a filosofia do espírito. (SODRÉ, 2017). Mesmo reconhecendo as limitações didáticas e os perigos de criar fronteiras para essas categorizações filosóficas, o estudo da

17 Em inglês significa Global Positioning System, Sistema de Posicionamento Global, e basicamente é uma tecnologia de localização via satélite.

cosmogonia afro-brasileira leva em consideração os 4 aspectos filosóficos balizares, com o intuito de se aprofundar no fazer, pensar, sentir e ritualizar afro-brasileiro no Candomblé.

Sabendo que é urgente pensar e indagar as questões do objeto de estudo de forma filosófica, para além dos aspetos teológicos. Até pelo motivo de que muitos dos filósofos que abordam as questões religiosas findam por amalgamarem em uma teologia cristã, por assim dizer, europeia, positivista em que, semanticamente tratam a religiosidade ou expressão religiosa como algo homogêneo, rotulado em esfera social, gênero, divindade e cor de pele. Encaro como colonialista, esse processo de tornar homogêneo, sejam as formas de pensar, sejam os elementos étnicos e religiosos.

Assim, olho para o Candomblé, buscando debatê-lo de uma forma afrocêntrica, uma vez que a religião do candomblé, seus símbolos e ritos é lida como uma diáspora africana no Brasil.

A visão eurocêntrica é contraditada pela afrocêntrica, geralmente em termos polares ao racismo europeu (a mera inversão da pirâmide hierárquica), já que se trata da racialização dos estudos egípcios em favor dos indivíduos de pele negra. (SODRÉ, p. 39, 2017).

A urgência de abordar a África negra em sua história é um caminho que nega o pensamento hegemônico e eurocêntrico que se espalha por todo o mundo, inclusive pela África impondo verdades filosóficas caucasianas.

Branco ou negro, o racismo, como construção mítica da diferença racial, é, na verdade, o centro semiótico da mentalidade genocida. Atento ao anacronismo da palavra "raça", hibridizando os conceitos de "etnia" e "cultura", no aprofundamento do discurso de diferenciação social. (SODRÉ, p. 41, 2017).

Deste modo, é sabido que o negro no Brasil, na condição de povo sequestrado de sua origem e escravizado, viveu o flagelo humano por interesses da colônia. Mesmo com o fim do regime escravocrata os negros e negras brasileiros ou africanos ainda experimentam um território nacional segregado do final do século XIX até a presente data.

DO FLAGELO À DOCTRINAÇÃO CRISTÃ

Pensar e estudar o Candomblé enquanto um complexo sistema religioso e cultural que aportou nas terras ameríndias com o flagelo da escravidão, habita, sobretudo, no esforço de compreender a cosmogonia dos povos e nações africanas que aqui chegaram. Desta forma, o caminho para a apreensão da religião Candomblé, passa, sobretudo nas reflexões acerca do processo escravista e nas formas que a cultura africana encontrou de sobreviver em terras brasileiras.

Sendo relevante mencionar que a escravidão em solo brasileiro não foi um processo leve, ameno ou humano como refuta Abdias Nascimento (2016, p.36): "A falsa imagem de uma escravidão humanizada, benemérita, com certa 'liberdade', tem sido atribuída não só ao Brasil como a toda América Latina."

De um lado havia os colonos cristãos, mercantilistas e expansionistas que buscavam a apropriação das terras brasileiras a qualquer custo, do outro lado estavam os povos nativos, (que já haviam sido dizimados ao extremo) e o povo africano escravizado.

Perceber que o propósito dos colonos estava em construir suas fundações socioeconômicas com a força do trabalho escravo dos negros e negras africanos, enquanto os jesuítas se ocupavam em seduzir, aculturar e dizimar nossos povos indígenas, (NASCIMENTO, 2019) possibilita visualizar o processo de construção da nação brasileira sustentado sob o crivo do massacre das etnias indígenas e africanas que aqui se encontravam.

A escravidão mascarada pela civilidade dos cristãos dizimava a dignidade dos povos negros, em nome de Deus e da mercantilidade europeia:

Construíamos, enquanto a escória portuguesa que para aqui veio “colonizar, civilizar, cristianizar” torturava africanos, assassinava índios, estuprava negras e índias no fundo das redes, caçava com armas de fogo aqueles africanos sublevados nos quilombos. São tempos passados e presentes, duramente sustentados por agentes econômicos subjugados e produtivos. (NASCIMENTO, 2019, p.43).

Achille Mbembe (2018) enfatiza que o escravo negro era ferramenta para a viabilização do mercantilismo. Para esse autor, o corpo negro era uma mercadoria sem a qual o lucro não existiria, no negro africano havia a “substância-trabalho” a força e a energia, por isso ele era vendido, comprado e usado, como mercadoria:

Na perspectiva da razão mercantilista, o escravo negro é simultaneamente um objeto, um corpo e uma mercadoria. Enquanto corpo-objeto ou objeto-corpo, possui uma forma. É também uma substância potencial. Essa substância, gera seu valor, deriva de sua energia física. É a substância-trabalho. O negro é, desse ponto de vista, uma matéria energética. (MBEMBE, 2018, p.145).

Os povos africanos no Brasil, além dos açoites e da dominação colonial, ainda conviviam com o fato de não ter as suas crenças respeitadas e severamente estigmatizadas. Essas e tantas outras manchas históricas garantem à religião cristã colonizadora o lugar de grande algoz e responsável por toda mácula humana imaginável produzida durante o período do escravismo. As agressões físicas, morais e espirituais pautavam de forma abrupta o lido dos colonizadores com os negros e negras escravizados no Brasil colônia. Subitamente aculturaram, aprisionaram e impuseram uma conversão religiosa Abdias Nascimento (2011) na obra: O genocídio do povo negro, afirma de forma contundente o caráter de “agressão espiritual” da colonização:

Não é exagero afirmar-se que desde o início da colonização, as culturas africanas, chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio. Há um indiscutível caráter mais ou menos violento nas formas, às vezes sutis, de agressão espiritual a que era submetida, a começar pelo batismo ao qual o escravo estava sujeito nos portos africanos de embarque ou nos portos brasileiros de desembarque (NASCIMENTO, 2011, p.123).

A violência estava sobretudo, na submissão ao cristianismo sob a forma dos africanos e africanas serem forçados negar seu passado ancestral, constrangendo-os à conversão no esquema de exploração dos corpos negros e negras, que agrediam a ancestralidade, a liberdade e a essência humana de cada africano e africana escravizados. Assim o Brasil mercantil começa a engatinhar, e se constrói sob o crivo da desigualdade, da injustiça, da perseguição religiosa, sobretudo, da aculturação.

Deste modo, fica evidente que a Igreja Católica se configurou na faceta algoz da perseguição, e sobretudo de negação à cultura africana:

Entre os instrumentos usados pelo poder escravizador estava a Igreja Católica que, absolutamente, não é responsável pela persistência das religiões de origem africana na chamada América Latina: Haiti, Cuba e Brasil, entre outros. Essa Igreja possuía escravos com fins lucrativos e perseguia e atacava as crenças religiosas africanas durante séculos e até os dias atuais. Apesar da Igreja Católica e não devido a ela, algumas religiões africanas puderam persistir em sua estrutura completa, enquanto outras sobreviveram através de certo elemento ritual e de uma ou outra divindade cujo culto se manteve. (NASCIMENTO, 2011, p.123-124).

Os interesses da igreja católica em relação a população negra escravizada eram financeiros, o que promovia uma violação de tudo aquilo que os negros e negras faziam e promoviam, contudo mesmo com as tentativas de extermínio da herança cultural africana no Brasil, ela resistiu e se manteve viva.

Ainda hoje, pode-se identificar os resquícios coloniais na falta de oportunidades, na discriminação e sobretudo, no diálogo truculento dos setores do estado com os negros e negras. Mesmo assim, a população escrava construiu a economia da nação, na base do suor e das lágrimas, não podendo usufruir de sua construção, tampouco ter qualquer tipo de reconhecimento:

O papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. (NASCIMENTO, 2016, p. 59).

O discurso salvacionista cristão era o que fundamentava o açoite do povo africano, mas não passava de uma grande cortina de fumaça que encobria os reais interesses econômicos da colônia. Entretanto, para os negros e negras a salvação cristã em busca do reino dos céus também era uma cortina de fumaça, a necessidade era de salvar-se em terra, sobreviver. E a submissão ao batismo era isso, uma tentativa de sobrevivência. Para se manterem vivos e vivas, e amenizar as perseguições cristãs, parte dos africanos e africanas escravizados no Brasil se subordinaram e aceitaram batismo cristão.

Segundo a oratória de Vieira, as águas do batismo cristão possuíam as diversas virtudes justificativas do escravizamento do africano e, mais ainda, tinham o poder mágico de erradicar sua própria raça – um *desraçado* limpo e branco! O racismo óbvio implícito e explícito no conceito dessas águas místicas que tornariam o africano num branco-europeu, estado considerado pela igreja como limpo e patentemente superior ao negro-africano. (NASCIMENTO, 2016, p. 64).

O discurso afamado do Padre Antônio Vieira “das águas do batismo” prega a higienização, a subserviência, e a submissão à todos mandos e desmandos da doutrina cristã e com isso a negação e o abandono de tudo aquilo que era carregado na cor preta africana. Os negros e negras ao se batizarem não se tornavam brancos de forma literal, mas o batismo enquanto rito iniciático selava a doutrinação, e o respeito e obediência à igreja e seus sacerdotes e sobretudo um temor à Deus. Entretanto, é importante entender que mesmo com o flagelo da escravidão, em cada um dos negros e negras, etnias e famílias que aqui ancoraram tem-se um escopo de doutrinas, princípios (religiosos, míticos, étnicos e culturais) que de alguma forma explicam a origem, o princípio do universo mítico, essa

cosmogonia existiu e resistiu à bestialidade da escravidão e hoje pode ser vislumbrada nos agrupamentos religiosos do Candomblé.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvo Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N1edições, 2018

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. - 1. ed. - São Paulo: Perspectivas, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. 1. Ed. São Paulo, Martin Claret, 2015

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: A forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes 1988.

_____ **O Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

Éden dos Santos Barbosa

José Gerardo Vasconcelos

Madelyne dos Santos Barbosa

INTRODUÇÃO

Este artigo reflete sobre a música dos terreiros afro no Brasil que ganharam materialidade em discos de Umbanda e Candomblé da década de 1930 até a década de 1980. Trazemos algumas percepções destes registros sonoros que, à época de sua concepção e gravação, eram o principal meio de difusão da informação sonora na

sociedade brasileira. Uma parcela muito significativa dos povos e comunidades de terreiro¹⁸ da época foram gravados através dos fonógrafos em estúdios e "ao vivo" nos terreiros afro.

Essa forma de apreensão dos ritos e sua disseminação para fins diversos gerou audiências em comum. Os toques, os cânticos (*Orins* do Candomblé) e *Curimbas* (cantos da Umbanda) criaram elos entre os terreiros e toda a sociedade influenciando a cultura, o meio social e as relações de poder até a presente data. Compreendendo tais registros como documentos sonoros, artefatos culturais históricos com potência para uso educacional e reflexão crítica. A perspectiva metodológica da Etnocnologia de Armindo Bião (2009), propõe *sensorializar* os trajetos da pesquisa qualitativa: o ver, ouvir e sentir dos discos de Umbanda e Candomblé. Analisando o repertório sacro gravado em *Lps* de tradições riquíssimas que muito contribuem atualmente nos debates e reflexões críticas sobre a diversidade religiosa e cultural, assim como a formação do povo Brasileiro e de seus educadores.

DOS TERREIROS DE AXÉ PARA A VITROLA: REFLEXÕES DE UM TRAJETO COLONIAL

A oralidade dos povos de terreiro é princípio gerador de energia, força e conexão com o espiritual, o Axé, a matriz cosmológica primordial dos iorubanos traz significados potencializados no Brasil. O Axé hoje em dia pode ser compreendido como comunicação, síntese dos processos de aprendizagem, das interações sociais, da transmissão de saberes da cultura afro, das trocas simbólicas entre membros da religião e admiradores do povo de santo.

Mas, para os Iniciados do Candomblé, *Àse* significa, principalmente, força, poder, energia. E é este o objetivo maior do Iniciado, adquirir cada vez mais *Àse*, para melhor praticar a Lei Universal do Serviço, para melhor servir ao mundo. Para ficar pleno de *Àse*, o Filho-de-Santo deve ter atitudes e praticar atividades que estão inseridas no contexto da comunidade. (SANTOS, 2010, p.89)

Os povos e comunidades tradicionais de matriz africana, o povo de santo, se expressam por princípios educacionais de sua cultura através da oralidade e nas formas de trans-

18 Povo de Santo, membros dos cultos de Candomblé, Umbanda, Terecô, Catimbó.

missão de saberes orais, orientada por cada tradição de cada terreiro. Os cânticos (*Orins*¹⁹ do Candomblé) e *Curimbas*²⁰ (cantos da Umbanda) são formas sagradas de conexão com o espiritual e no fortalecimento dos laços de parentesco social da família de santo (a confraria religiosa).

O espaço sagrado, enquanto lugar físico, pode ser delimitado geograficamente em uma planta física, um mapa. Chamado também de roça, o templo religioso afro é construído premeditadamente, orientado pelas divindades, num lugar que seja propício para sua manutenção e expansão. É criado dentro da estrutura de conexão com a natureza: com rios e nascentes, matas e árvores sagradas, estradas e encruzilhadas. O terreiro se ramifica e se espalha como uma grande árvore, assim como o Orixá *Iroco*.

Iroco é a grande árvore encantada, pai e mãe de tudo que existe no mundo do sagrado; temida, amada e respeitada por aqueles que a conhecem de perto, é a morada de orixás (dos iorubás), voduns (dos fon ou jejes), inquices (dos bantos) e de todos os tipos de espíritos, feiticeiros e bruxas. (MARTINS, Cléo & MARTINS, Roberval Marinho, 2002, p. 33)

Por isso o espaço sagrado do terreiro não é delimitado apenas fisicamente, ele é muito mais amplo, se expande não apenas geograficamente. Ganha maior significado de lugares e definições por sua existência ser numa dimensão interna e externa do espaço físico, ou melhor, a rua, a mata, a pedreira, a encruzilhada, os lugares externos ao templo religioso são sagrados e vinculados a este, um existe *com* o outro.

Se percebe de forma sutil na paisagem geográfica a presença de uma casa de Axé: a presença de oferendas em locais específicos como a encruzilhada (o senhor dos caminhos, Exú!) e estradas (do orixá Ogum); a movimentação de integrantes pelas matas (de Ogum e de Oxóssi) e nascentes (as águas de Oxum); atuando em mercados (Iansã, a *iabá*²¹ do mercado) e comércios na compra de gêneros alimentares (a caça de Oxóssi, o bom provedor) oferendas em praças e cemitérios (a casa de Omolu). O terreiro é *expandido* através da ação dos seus integrantes na urbe, se espalhando pela malha urbana e rural, ramificando-se, brotando seu sistema radial.

As formas como transitam nestes locais é fundamento religioso: tem motivo, tem intencionalidade, um propósito pra cada jornada, uma ligação ancestral, conexão com os Orixás, um *religare* e saberes, formas de aprendizagem. Os cultos afros não se limitam a um ensino que objetiva uma liturgia reflexiva, apenas. O Axé se faz no movimento, nas corporeidades, no *savoir-faire*²² das encruzas, na práxis transformadora do terreiro em suas interfaces. As ligações externas dos terreiros e as trajetórias que percorrem no seu fazer religioso são formas de redefinir os obstáculos impostos (neocoloniais) dos centros de poder no Brasil, garantindo a sustentação de sua raiz ancestral e de seus descendentes.

Porém tais saberes, juntamente com outros saberes orais da diáspora africana no mundo, foram apropriados pelo colonialismo. Os conhecimentos dos povos africanos foram surrupiados, de forma desleal, por golpes e pilhagens culturais. Desviadas de seu simbolismo original para outros fins: como a criação de produtos culturais. No caso deste estudo, os discos de Umbanda e Candomblé que tratamos na pesquisa foram frutos de uma pilhagem cultural, através da ação de produtores, técnicos e diretores de selos musicais internacionais com sedes no Brasil, infelizmente.

19 Orin Orixá são cânticos de apelação aos orixás conforme dicionário de cultos afro-brasileiros. In: Cacciatore (1988).

20 Também se escreve Corimba ou Curimar. Os cânticos para honrar e chamar os guias, caboclos e orixás conforme o culto de Umbanda e algumas tradições de Candomblé Congo-Angola. In: Cacciatore (1988).

21 Orixá feminina, deusa.

22 Do francês: Saber fazer, a forma habilidosa, rápida e com acento sofisticado para solucionar problemas.

A pilhagem das tradições do povo de santo é uma continuidade da captura da cultura vinda da África e saqueadas pelo colonialismo cultural, a saber alguns: cânticos, rituais, gastronomia, vestuário, ferramentas e objetos rituais.

Estas ações são formulações inéditas justificadas por argumentações de estudiosos da época, em sua maioria europeus que se alinhavam na perspectiva dos colonizadores. O início dos estudos nos campos da Etnologia e da Etnografia (no século XVIII) foi impulsionada por cientistas que estavam ligados ao colonialismo, protagonistas da exploração de outros povos na sua forma desumana e argumentada como: James Cook (1728-1779), explorador britânico do século XVIII cujas expedições estavam ligadas à expansão colonial da Inglaterra; Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), antropólogo e zoólogo alemão, que classificou o ser humano em raças no final do século XVIII, através de seus estudos craniológicos, dividindo a humanidade em 5 grandes categorias, tipificando uma hierarquia racial que posicionava os europeus como superiores (influenciando futuras teorias eugenistas posteriormente), justificando a opressão e exploração de populações indígenas e negras; e Bronisław Malinowski (1884-1942), antropólogo polonês-britânico do século XX, considerado um dos pilares da Antropologia Social, autor da obra "Argonautas do Pacífico Ocidental" de 1922, consolidada como marco por inaugurar a pesquisa etnográfica cujo formato ainda é empregado pela Antropologia atualmente.

Relatamos estas críticas a este modelo inicial pela observância destes cientistas ao descreverem os povos originários numa abordagem colonial, balizando as análises antropológicas sob o crivo do entendimento eurocêntrico, um modelo ultrapassado e limitado que vem perdendo força atualmente nas abordagens sociológicas descoloniais e contra-coloniais, que combatem as falhas das hegemonias opressoras.

A etnografia de salvaguarda surgiu no final do século XIX, período do pós-abolição brasileiro, foi encabeçada pelos estudos de Franz Boas (1858—1942), antropólogo americano que versa sobre a preservação de saberes de culturas que podiam se extinguir, desaparecer. Esse conceito da etnografia de salvaguarda perdura até os dias de hoje, de forma inalterada, e influencia muitos setores ligados as áreas de memória e patrimônio no Brasil.

Revisando tais conceitos fazemos os seguintes questionamentos: quais as estruturas e dispositivos que levam (e levaram) as apropriações culturais destes povos? Porque estudiosos de um sistema hegemônico (o europeu) tem interesse de manter os construtos e interfaces culturais de um povo e não preservava os reais portadores desta cultura? Parte das respostas estão nos principais museus da Europa, onde as principais obras não são europeias e sim dos povos e nações africanos.

Os estudos etnográficos que se condensaram do período de seu início, no século XIX até sua fase estruturalista através de: Claude Lévi-Strauss (1958)²³, Mary Douglas (1966)²⁴ e Victor Turner (1969)²⁵ nortearam, de algum modo, as formas neocoloniais de exploração dos povos e culturas de matriz africana, a exemplo do período do pós-abolição no Brasil até a presente data. Pautando o discurso de proteção das culturas, mas se apropriando destas, e apartando-as de seus locais de origem, sob o contexto de que as expressões culturais estão em perigo.

As empresas de discos são parte deste sistema de exploração, financeira e hegemônica, das corporações transnacionais com sede no Brasil e que financiaram estes discos que destacamos. A indústria fonográfica ao gravar os discos de Umbanda e Candomblé, utilizou da ação neocolonial para tratar a cultura dos terreiros numa perspectiva *exótica* dentre outras estratégias. Enfatizando os elementos rituais de forma apelativa, chamando atenção visualmente nas capas dos discos para os elementos litúrgicos que, até então, estavam

23 Ver a obra Antropologia Estrutural (1958).

24 O livro Pureza e Perigo (1966) se organiza em comparações duais: pureza/impureza, limpeza/sujeira, contágio/purificação. Uma antropologia voltada para a comparação entre sociedades diversas.

25 Ver o livro O processo ritual: Estrutura e antiestrutura (1969)

restritos apenas aos iniciados dos templos, como por exemplo: os alguidares, oferendas, colares de miçangas, fotos de rituais (como as fotos de José Medeiros²⁶ para a revista "O cruzeiro" que figura a capa do disco abaixo), imagens e representações em aço de arcos, setas e machados.

Discos de J. B. De Carvalho E Seus Cabôclos – Umbanda (1962)



Fonte: acervo do autor.

O processo de gravação dos discos de Umbanda e Candomblé motivou, em parte da sociedade da República velha (1889-1930) uma procura pela sonoridade, o entender das tradições religiosas, a curiosidade e encantamento por uma parcela do público. Na República Nova (Era Vargas 1930-1945) o Brasil ainda não compreendia estes cultos, havia perseguições, racismos e o culto se mantinha existente mas de forma sutil. Contudo a expansão dos discos do gênero "Macumba" é impulsionada pela sonoridade, originalidade e força rítmica.

Os primeiros registros de terreiro foram pontos e curimbas de Umbanda. Alguns gravados de forma tradicional (apenas cantos e atabaques), outros estilizados com acordeons e violões. Não havia ficha técnica detalhada, apenas o selo musical com informações. Eloy Antero Dias, Getúlio Marinho e JB de Carvalho foram compositores de destaque deste período que se iniciou em 1930 e seguiu com sucesso nos anos posteriores. Amplificadas nas rádios através dos primeiros discos de 78 rotações da Casa Edison, primeira gravadora nacional²⁷. O maxixe, o lundu e o samba já eram populares e se originaram diretamente destas sonoridades Afro-brasileiras que foram se firmando de forma mais explícita em gêneros musicais difundidos como: Macumba, Batuque, Candomblé, Ponto, Ponto de Umbanda e Ponto Ritual dos selos musicais Odeon, Victor, Todamérica, Continental, Columbia, Philips e outros selos.

Essa "reinterpretação" da música dos cultos afro (e outros da cultura indígena) teve a finalidade de torná-las mais "acessíveis" ou "urbanas" para o público consumidor da época que manifestava interesse e curiosidade pela sonoridade afro-brasileira. Trouxeram resultados de sucesso e ascensão social aos artistas negros que as interpretavam.

Tais fonogramas contribuíram na cultura popular nacional, disseminando palavras em *Iorubá*, *Kikongo* e *Kimbundu*²⁸, despertando interesse nas tradições e mitos africanos reproduzidas em festas e carnavais da sociedade branca da época. Inevitavelmente, ocor-

26 Detalhes da reportagem em <https://livrosdefotografia.org/publicacao/24259/candomble>

27 Casa Edison foi a primeira gravadora no Brasil e na América do Sul, fundada em 1900 por Frederico Figner no Rio de Janeiro. Em 1902 lança o que é considerada a primeira música brasileira gravada no país, o lundu "Isto É Bom" do compositor Xisto Bahia na voz de Baiano. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Casa_Edison

28 Idiomas nativos dos povos, nações e reinos africanos, falados atualmente no Brasil por seus descendentes em diáspora e com vários usos e empregos no idioma nacional.

reram descontextualizações de significado e ressignificações inadequadas, mas o feitiço musical destes artistas negros ampliou o espaço sagrado dos terreiros na urbe das capitais, Macumbas expandidas pelos sons das vitrolas e das rádios, sob nova forma da cultura musical em expansão.

Ao passo que houve uma difusão e disseminação cultural nos grandes centros da música de terreiro: pontos, curimbas e macumbas, por outro houve uma compreensão limitada das comunidades religiosas ali referenciadas. Não se considerou o singular e a especificidade dos vários cultos. Estas relações de poder e as hibridizações da cultura são problematizadas por Stuart Hall (2013)

As indústrias culturais têm de fato o poder de retrabalhar e remodelar constantemente aquilo que representam; e, pela repetição e seleção, impor e implantar tais definições de nós mesmos de forma a ajustá-las mais facilmente às descrições da cultura dominante ou preferencial. É isso que a concentração do poder cultural - os meios de fazer cultura nas mãos de poucos - realmente significa. (HALL, 2013, p. 281)

O colonialismo cultural que Hall enfatiza é que não há um processo unilateral, mas sim uma complexa troca de influências, onde a cultura dominante impõe sua hegemonia (como nos instrumentos europeus sobressaindo os tambores nos discos de cera), mas também é afetada pelas culturas subordinadas (o som dos atabaques ganhava novo lugar, uma nova forma de ouvir e conceber novos gêneros musicais). Assim, as formas de resistência e hibridização cultural surgem em resposta ao colonialismo cultural, novas formas de (re) existir como identidades culturais em diáspora. A identidade cultural na diáspora é construída em meio a esse contexto: do desafio de negociar sua identidade, incorporando elementos de diferentes culturas e forjando novas formas de pertencimento.

Discos do Babalorixá baiano Luiz da Muriçoca: Cânticos de Terreiro (1971) e Candomblés da Bahia (1963)



Fonte: acervo do autor

ETNOCENOLOGIA E EDUCAÇÃO NOS ESTUDOS DAS SONORIDADES DOS TERREIROS

Nessa perspectiva os fonogramas dos terreiros afro surgem como produto material (um artefato cultural) deste saber imaterial. Mesmo que sejam apenas fragmentos, parcelas desse imenso sistema cultural, revelam uma potência muito significativa. As cantigas

e toques dessa época, usadas até hoje, comprovam que este patrimônio imaterial continua vivo e ativo nas suas comunidades de origem em contraponto aos conceitos apregoados pelas Etnografias de Salvaguarda.

O meio atual de acessar tais fonogramas é em formato *online*: em *sites* específicos, *Facebook*, *Youtube* e *Streaming*. O que antes era em fitas cassete, cds e Lps como os que compõem o acervo fonográfico do autor²⁹ do artigo. O povo de santo³⁰ foi definindo ao longo dos anos seus usos e destinações para estes registros, assim como pessoas de “fora” das religiosidades afro-brasileiras tem acesso e fruição deste repertório e modo distinto. A pesquisa objetiva revelar outras interfaces, novos contextos das quais foram lançadas, novas formas de pertencimento para estes templos e congás. A cultura não é estanque, é como Exú, puro movimento e energia.

A etnocenologia colabora neste estudo através da sensorialidade³¹, conceito etnocenológico que utilizamos, numa amplitude para além da etnomusicologia e da etnolinguística, motivando um princípio de apreensão das realidades e subjetividades dos percursos dos discos da sua origem temporal até a presente data, considerando na pesquisa os locais, seus participantes, informações das capas e contracapas dos discos, repertório e suas disposições, a dinâmica do encontro na escuta e outras particularidades.

Aqui e agora, a consciência reflexiva sobre essa distinção é maior e – geralmente – mais visível e clara. Trata-se de uma forma habitual, ou eventual, inerente a cada cultura, que a codifica e transmite, de manter uma espécie de respiração coletiva mais extraordinária, ainda que para parte das pessoas envolvidas possa se tratar de um hábito cotidiano. Assim como a teatralidade, a “espetacularidade” contribui para a coesão e a manutenção viva da cultura. (BIAO, 2009, p. 17)

A *espetacularidade*, se intersecciona na teatralidade cotidiana e na metáfora do espetáculo. Assim, a própria entrevista com os sujeitos da pesquisa, pessoas dos terreiros que ouvem os discos, é tida como espetáculo. Descrever os processos que circulam a concepção dos discos de Candomblé e Umbanda, é um encontro com muitas pessoas. É atuar em coletivo em cenas cujo espaço-tempo trazem fatos ainda vivenciados, ganhando corporeidade e narrativas vivas. São estes discos, numa temática de música afro-descendente, que possibilita um elo de ligação que une outras categorias: história, memória e educação dos povos e comunidades de terreiro. Cada audição destes discos traz subjetividades, individualidades e *sensorialidades* vivas.

OS CÂNTICOS COMO PATRIMÔNIO CULTURAL QUE SE MANTEM VIVO

Os cânticos afro-religiosos são formas sonoras que permeiam todas as expressões afro-brasileiras, no Candomblé, por exemplo, se canta pra praticamente tudo: ao acordar, ao comer, ao se ajoelhar, para cada Orixá existe uma cantiga específica correspondente. O processo de aprendizagem musical é longo, explícito e imposto aos seus membros, através dele é garantida uma valiosa parcela de obtenção de Axé. Nestes discos temos a materialidade

29 Ao longo da pesquisa de doutoramento intensifiquei a coleção do acervo pessoal destes registros em 33, 45 e 78 rotações por todo o País. O acervo da pesquisa conta com cerca de 200 Lps de Umbanda, Candomblé, Macumba e outras tradições afro-brasileiras.

30 Povo de Santo, povo de axé, povo de terreiro são formas de tratar membros de cultos afro-religiosos.

31 Sensorialidade é, mais especificamente, a condição humana de conhecer através dos sentidos. In: Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos – Armino Bião 2009.

zação de milênios de tradição vinda da África e de outras tradições que se amalgamaram, consolidaram e ganharam manifestação exclusiva no solo Brasileiro.

Percebemos que décadas após o lançamento, em especial nos anos 70, os discos de terreiro ganharam maior relevância e historicidade. São documentos sonoros da cultura tradicional daquela época, protagonizados pelas principais identidades dos cultos afro-brasileiros no Brasil, personalidades como: Mãe Menininha do *Gantois*, Mãe Olga do *Alaketu*, Mãe Senhora do *Afonjá*, Pai Joãozinho da Goméia todos estes vinculados ao Candomblé e lideranças da Umbanda como: Mãe Cacilda de Assis, Tata Tancredo e JB de Carvalho ganharam registros em LPs que atraem, principalmente hoje, colecionadores (no Brasil e no mundo), pesquisadores e fiéis na busca de discos originais em sebos, feiras e lojas especializadas.

Capa do álbum Mãe Menininha do Gantois - Gravado ao vivo no Gantois, Salvador -1974



Fonte: acervo do autor. 2023

Este artigo revela que tais registros foram concebidos numa dinâmica de interesses mútuos, certamente, mas numa equação injusta e exploratória aos povos de santo. Fragmentando a cultura de povos africanos em diáspora em um artefato cultural, dentre as múltiplas funções dos discos, para além do produto industrial, reflete no acesso a arte.

À arte africana — numa certa medida o jazz — aparece, neste contexto, como uma via astral de um possível regresso às origens, através da qual as forças adormecidas poderiam ser despertadas, os mitos e os rituais, reinventados, a tradição, alterada ou destruída, e a inversão do tempo, alcançada. A figura de África enquanto reservatório de mistérios representa, no fundo, o discurso ocidental do desejo da festa feliz e selvagem, sem entraves nem culpa, a demanda de um vitalismo sem consciência do mal — desejo que obcecava a Europa do pós-guerra. (MBEMBE. p. 80. 2020).

O disco fonográfico, na perspectiva de artefato educacional, possibilitou a difusão de tradições musicais afro únicas para diversas regiões do Brasil. Disseminando o conhecimento musical das casas matrizes dos templos baianos para outros Candomblés das regiões Sudeste e Sul, as casas "irmãs" e casas "filhas", por exemplo. Até mesmo os templos e roças que não tinham relação de parentesco familiar ou litúrgico com as casas originárias baianas, identificaram-se pela liturgia dos cânticos, na forma musical religiosa vinda dos fonogramas. Os *Lps* documentaram e compartilharam o Axé musical que as casas de santo representavam, motivando outros terreiros em todo Brasil a fazerem o mesmo. Os anos 80

destacam-se o selo musical *Cáritas* que se dedicava quase que exclusivamente a gravações de terreiros de Candomblé e Umbanda principalmente de São Paulo, são as gravações mais difundidas no formato digital do *Streaming*. O meio digital ganha força como fonte de consulta para os novos integrantes dos terreiros, não substituindo a tradição da oralidade, mas como “espelho” do terreiro através dos artefatos culturais digitais em multimídia nas redes sociais.

Ouvir um disco é ser tocado por uma cultura. No caso a cultura africana em diáspora e a cultura afro-brasileira por seus principais representantes. O desafio para os próximos artigos é traçar novas propostas pedagógicas possíveis, numa dinâmica de “conversar” com os fonogramas e a partir deles relacionar outras formas de aprendizagem consonante com uma educação antirracista, afro-referenciada e libertadora.

REFERÊNCIAS

BIAO, Armino. **Etnocenologia e a cena baiana- textos reunidos**. EDUFBA.2009

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MARTINS, Cléo & MARTINS, Roberval Marinho. **Iroco: o orixá da árvore e a árvore orixá** /Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. n-1 edições. 2020.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Meu Tempo é Agora**. 2a edição. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2010.

18 A CULTURA DE HIPERSSEXUALIZAÇÃO DA COMUNIDADE LGBTQIAPN+: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Paulo Clayton de Souza Melo Lima

Pedro Cauã Patrício da Silva

Rayane Kellen Jardim Lima

INTRODUÇÃO

A sexualidade é inerente ao ser humano, independentemente das tentativas de reprimi-la, seja em espaços formais ou informais. Partindo da concepção desta como modo de se posicionar, de se expressar e de se relacionar com os demais, o presente artigo pretende dissertar sobre os fatores de condicionamento simbólico que cerca os temas sexualidade e gênero, paralelamente às nossas vivências enquanto membros da comunidade LGBTQIAPN+. Ainda que, dentre os documentos que orientam a educação no Brasil, haja destaques para o ensino de questões relacionadas a uma perspectiva abrangente de sexualidade e gênero, não muito disso é elaborado no contexto escolar – uma vez que são pautas associadas, de forma frequente, ao aspecto fisiológico, a desconsiderar o social-histórico cultural –, tampouco é apreendido de maneira pessoal e, por conseguinte, socialmente se perdura a marginalização daqueles que divergem dos padrões binário e heteronormativo construídos em prol do desejo de controle sobre a sociedade, segundo as conceituações de biopoder e de dispositivo por Foucault (1988).

Este presente artigo tem como objetivo geral discutir a influência da cultura de hiperssexualização da comunidade LGBTQIAPN+ e as implicações no processo educativo, e específicos que visam refletir sobre os conceitos de sexualidade e de gênero desenvolvidos por meio das práticas pedagógicas escolares; identificar os aspectos culturais quanto às representações imagéticas da comunidade LGBTQIAPN+ e analisar as narrativas de sujeitos queers em função das relações destes para com si mesmos, os outros e os diversos contextos sociais. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho pautou-se na pesquisa e leituras de referências bibliográficas já existentes acerca do assunto e da análise autobiográfica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Discutir sobre a sexualidade dos sujeitos é sempre uma tarefa desafiadora. A complexa manifestação das subjetividades, que nos permeia em todas as esferas sociais, é também vivenciada quando o assunto é identificação sexual, principalmente se esta for diferente daquilo que é considerado o “normal”, o padrão.

Sendo sexualidade aquilo que Foucault (p. 139, 2001) define como: “um conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa”, é necessário compreender que as pautas acerca do assunto precisam ultrapassar os discursos de prevenção e de saúde, enxergando nos ambientes escolares um lugar oportuno para aprofundar as questões que cerceiam os indivíduos enquanto participantes de um contexto social complexificado.

Com influências da visão cristã a respeito do que é “ser homem e mulher”, seguindo a perspectiva do celibato, o sexo somente seria praticado para fins de reprodução, conde-

nando assim práticas que fugissem do padrão de relacionamentos binário. A marginalização de indivíduos dissidentes da norma social vigente foi legitimada de forma política e científica, quando até o final dos anos de 1980 a homossexualidade era considerada uma doença mental (César, 2009).

Na escola, onde historicamente os indivíduos socializam não só conhecimentos teóricos acerca de disciplinas curriculares, mas também sobre suas práticas culturais, os diálogos sobre a sexualidade de seus frequentadores passaram e passam por diversas mudanças, seja pautados nos documentos educacionais oficiais, seja pelo amplo discurso conservador massificado e intensificado pelo avanço tecnológico, com a disseminação de fake news, por exemplo.

Impulsionada pela disseminação do conhecimento sobre o HIV e outras Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), na década de 1990, e a um alinhamento com visões conservadoras da época, César (p.40, 2009) afirma que: "se relacionarmos o processo de escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, veremos que a educação do sexo encontrou seu lugar privilegiado na escola desde muito cedo." Assim, os discursos se voltaram para a perspectiva preventiva, do ato sexual, restringindo o acesso à informações e conhecimentos sobre a temática numa visão geral. César (2009) ressalta ainda que a presença da sexualidade nos ambientes escolares pode ser enxergada como o paradigma biopolítico de controle de vida, que disciplina e governa os corpos de crianças e jovens.

Esse controle acontece quando a perpetuação de uma lógica heteronormativa impõe em indivíduos com tão pouca idade, dentro e fora de instituições de ensino, atitudes, falas, modos de se vestir, dentre outros, que acompanhem o "padrão" social (BUTLER, 2003). Tal imposição ocorre direta ou indiretamente. Até mesmo levando em consideração os discursos de prevenção, sobre práticas sexuais seguras e saudáveis, apenas a dinâmica cisheterossexual é mencionada.

Não mencionar é também um ato político. Político, conservador e que diz muito nos ambientes escolares sobre como os estudantes ali presentes devem se apresentar não só na escola mas também fora dela.

"Para o discurso escolar, em um primeiro momento, o importante é negar a existência de alunos e alunas homossexuais e bissexuais, pois a infância e a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso normal." (CÉSAR, p.47, 2009)

Assim sendo, aqueles que fogem à norma, ao padrão cisheterossexual, acabam ficando à margem das práticas pedagógicas escolares, não se sentindo incluídos nas discussões e atividades, tendo seus sentimentos, desejos, descobertas, dúvidas, totalmente invalidados. O conhecimento negado na escola empurra indivíduos que fogem do padrão sexual imposto para um ou mais caminhos de busca, como na internet e na identificação com representações midiáticas. Caminhos esses desconhecidos por eles e que podem acabar os colocando em risco.

Por entre as várias temáticas que costumeiramente são relacionadas às personagens que desviam do molde heteronormativo e da bipolarização do sexo – violência, drogas, doenças, relações conturbadas etc –, "a hiperssexualização aparenta atravessar a maioria, senão todas, não somente no que diz respeito ao ato sexual em si, mas também à acentuação dos estereótipos enraizados nessa perspectiva binária de gênero" (MOLINA, 2017). É perceptível, sob esse viés dualista de masculino e feminino como polos opostos, uma exacerbação dos aspectos de cada, até mesmo em personagens que são criadas com o propósito de divergirem, por exemplo, do padrão heterossexual, na tentativa de proporcionar

representatividade, quando essas características “exclusivas” de um lado ou de outro são meros construtos sócio-históricos.

RELATO 1: A REGRA DA INFELICIDADE.

Quando criança, escutei um familiar dizer em uma conversa que “nunca tinha visto viado feliz”, no sentido de poder aquisitivo, de possuir bens materiais. Em seguida, reproduzi a mesma infame frase para um amigo, por quem eu tinha muito carinho e ele parecia compartilhar o mesmo, sem a exata noção do que a denominação “viado” referenciava, nem que esta poderia ser dirigida à minha pessoa ou a ele, pois não concebia meninos gostarem de meninos como algo errado e, certamente, do modo como foi utilizada, aquela palavra era relativa a algo visto como errado. Após eu ter repetido a frase que havia escutado, esse amigo apenas se levantou e saiu. Diversas vezes me indaguei, na infância, acerca do porquê ele teria se retirado depois do que eu falei, no entanto, com o decorrer do tempo, fui me tornando ciente do que se tratava.

Ademais, com as constantes correções quanto ao meu comportamento, por querer pintar as unhas, por achar filmes e desenhos “para meninas” interessantes, entre várias outras atitudes e curiosidades comuns à infância mas repreendidas pelos adultos, fui me reconhecendo naquela tal palavra, que surgia no meu cotidiano regularmente. Dessa forma, a possibilidade dessa identificação me aterrorizava, ainda criança, ao me associar com um dos poucos modelos no meu então repertório para representar o dito sujeito “viado”: a fala de um parente – ainda que outras representações da época, pelo menos midiáticas, não fossem tão melhores.

Na adolescência, era tímido, inseguro, buscava continuamente compensar de alguma forma pelo meu “jeito”, com medo do que poderia vir a acontecer comigo. Tendo em mente as demandas escolares e as demais preocupações pessoais já intensificadas nesse período em específico no meu contexto, afora as realidades particulares de outras crianças, também me acompanhava o peso do estigma social de ser alheio ao heterocentrismo e ao gênero como mera diferença sexual – embora análises, como as de Laqueur (1996) e Foucault (1988), apontem que a divisão biológica do sexo em masculino e feminino foi uma construção sócio-histórica a fim de permitir o controle sobre os sujeitos por parte do Estado e de favorecer tamanho sistema de produção emergente na época, fundamentando-se nas ciências da natureza que tiveram seu prestígio impulsionado pelo Iluminismo, logo, a noção binária de gênero, a princípio, não é “natural”, fixa ou imutável.

Destarte, em razão da falta de suporte para pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, ora em meio familiar, ora em instituições formais como a escola, os recursos disponíveis que se apresentam como parâmetros são as grandes produções de entretenimento e, principalmente, a internet. Lembro de assistir na adolescência os filmes “Orações para Bobby”, de 2009, e “Mistérios da Carne”, de 2004, clássicos da temática no audiovisual e ambos fáceis de encontrar virtualmente naquele tempo, porém, a despeito de serem narrativas bem-intencionadas, são carregadas de árduas problemáticas. Com base no conceito de dispositivo por Foucault – um conjunto complexo de estratégias e estruturas capazes de condicionar os sujeitos, a favor da manutenção do poder sobre o corpo social –, historicamente há uma tendência em associar grupos à margem da sociedade com elementos tidos como negativos, isto é, estigmatizá-los socialmente, assim, essa propensão se dá na mídia e seus artifícios, pois é reflexo da sociedade tão quanto reflete nesta.

RELATO 2: NAS MARGENS DA ESTIGMATIZAÇÃO.

Meu relato pessoal possibilita entender, através de uma óptica voltada às minhas vivências, de que forma a orientação sexual quando não compreendida, pela conjuntura social pela instituição fundadora da sociedade intitulada família, influencia no desenvolvimento social, cognitivo e emocional de uma pessoa. Antes mesmo de nascer, expectativas são postasveemente dentro do núcleo familiar sobre um indivíduo, dessa forma, muitas questões que contribuíram para nossa formação advém de nossas famílias. No entanto, até que ponto essas interferências familiares repletas de expectativas podem impactar em uma pessoa que está em período de conhecimento da sua orientação sexual, do seu próprio corpo, das suas emoções? Seria algo de carga positiva ou acarretaria em um amontoado de situações que porventura poderiam dificultar esse processo que é tão particular do próprio ser?

Aos 14 anos entrei no ensino médio, na escola de ensino público de uma cidade pequena, região periférica. O ensino de tempo integral estava sendo aplicado nas escolas do Estado no ano de 2018, um ano depois dessa aplicação, fui matriculado em uma instituição que estava sendo pioneira nesse novo processo de ensino integral, logo, muitas instituições não tinham a estrutura necessária, ideal para receber os estudantes e oferecer o suporte necessário para pessoas que passariam o dia naquele ambiente. Marcado por paredes rachadas, banheiros com apenas um chuveiro, salas superlotadas, eu me vi em um ambiente sem muitas possibilidades, porque me limitei apenas ao que tornava aquilo tangível, o que poderia ser tocado. No entanto, com o passar do tempo, pude ver que havia algo que rondava o espaço no qual eu estava convivendo todos os dias da minha semana. Observei que o corpo docente, em sua maior parte, tentava de todas as formas deixar o ambiente mais tranquilo mesmo com todos os entraves que também rodavam o espaço. A escola era alvo de muitos preconceitos da própria comunidade e estudantes que passaram por lá, de alguma forma, vi que por toda a situação eu não poderia excluir a ideia da experiência de viver aquilo e, conseqüentemente, esperar o que poderia acontecer.

Conheci pessoas maravilhosas, professores cansados devido sobrecargas trabalhistas, mas crentes que poderiam oferecer o melhor para nós, jovens entre 14 a 20 anos de uma cidade pequena e periférica. Eram oferecidas eletivas que fomentam a grade curricular, saindo do comum curricular, e muitas organizações culturais eram postas aos estudantes. Em um desses eventos, me via cheio de dúvidas sobre o que sentia, conhecendo meu corpo aos poucos e as minhas emoções, consegui deixar perceptível aos meus olhos que a minha orientação sexual se diferenciava da grande maioria daquele espaço, entendi que eu estava inserido nas estatísticas como uma minoria, e logo caiu um balde de água fria sobre a minha cabeça e em todo meu corpo.

Nesse sentido, cercado por experiências pesadas de outras pessoas por suas respectivas orientações sexuais e identidades de gênero, pensei que estaria fadado a algo que provavelmente me mataria mais cedo ou mais tarde. Esse pensamento advém dos preconceitos gerados dentro da família e da sociedade, e me consumiam antes mesmo de qualquer afirmação, o que eu já considerava algo ignorante, afinal, nenhum casal heteronormativo precisaria se afirmar para uma sociedade, visto que já reproduzem aquilo que é esperado.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que "(...) as diferenças existem e não podem ser negadas" (ITANI, 1998). Dessa forma, entendi que em todas as esferas sociais as diferenças se propagam constantemente, e foi a partir do ano de 2019, na adolescência, que me vi como parte da comunidade LGBTQIAPN+, longe de qualquer romantização acerca desta, pois desde aquele instante eu já entendia que, infelizmente, pelo contexto no qual eu estava inserido, muitos desafios me esperavam.

Muitos entraves atravessaram minhas relações pessoais e formas de lidar com algumas situações, não pelo fato de entender minha orientação sexual e minha identidade de gênero, mas pela forma no qual isso foi encarado por minha família. Essas questões mostram que essas são situações pertinentes a quase toda população LGBTQIAPN+ em algum momento de suas jornadas.

Aquele espaço citado anteriormente, com paredes rachadas e salas superlotadas, foi por um tempo o meu refúgio de pensamentos, foi naquele local que pude conversar sobre assuntos que ajudaram na minha formação escolar e pessoal, uma simples escola situada em um bairro periférico da cidade ascendeu de forma a transpassar os paradigmas de ensino voltados apenas para a grade comum curricular, me ajudando nesse processo que foi gradual e contínuo. No entanto isso foi retirado de mim, como forma de punição do meu núcleo familiar, pois aquele ambiente estava, segundo esse núcleo, me adoecendo, como se eu estivesse doente por ter entendido ainda que muito jovem questões de sexualidade, ou melhor, da minha sexualidade.

Após 2 anos, adentrei na Universidade Federal do Ceará, e no meu primeiro dia de aula como calouro do curso de Pedagogia encontrei uma professora do meu primeiro ano de ensino médio. Esse momento me trouxe muitas lembranças e me conduziu por partes na escrita deste relato, repleto de estudo, pesquisa, dedicação e, mais do que tudo, um olhar humanizado. Por fim, sigo no âmbito da pesquisa dessas questões e me sinto no direito de questionar mais uma vez como fiz no início dessa escrita: Até que ponto as interferências familiares podem impactar em uma pessoa que está em período de conhecimento de si? Seria algo positivo ou acarretaria em situações que porventura poderiam dificultar esse processo que é tão particular do próprio ser?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa cultura da hiperssexualização, abarcando também sua influência em outros recortes sociais, pode acarretar em hábitos destrutivos e/ou de risco nesses sujeitos que já carecem de amparo adequado, na medida em que se reconhecem nos mínimos e limitados modelos possíveis, ou melhor dizendo, se fazem reconhecer. A internet, apesar de possibilitar uma riqueza de repertórios, o compartilhamento de vivências e o acesso às plataformas de suporte, é um espaço potencialmente perigoso quando não há mediação responsável, dado que essa cultura da hiperssexualização também permeia seu meio. Contudo, vale ressaltar que algumas produções midiáticas, mesmo ao se depararem com alguns entraves administrativos, estão viabilizando narrativas mais positivas, com destaque para diversos autores e artistas *queers* que estão tendo a oportunidade de partilharem suas histórias pessoais, fictícias e adiante.

As implicações desta concepção binária do que é conhecido como gênero e seus efeitos no que se entende de sexualidade limitam nossas práticas e relações, tanto com os outros quanto conosco. Consoante Butler (2003), "A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica." Urge, portanto, abordagens pedagógicas conceitualmente ampliadas referentes às tais pautas e modelos representativos otimistas daqueles que divergem do padrão hétero/cis nos diversos meios de comunicação, para que sejam possíveis infâncias – em suma, vidas – mais plenas e saudáveis. Não é no mínimo estranhotos pedirem pela proteção das crianças, mas poucos questionarem quantas destas foram e são submetidas ao sofrimento por serem quem são?

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação**: notas para uma "Epistemologia". Educar em revista, p. 37-51, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p.119-134, 1998.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

MOLINA, Anelise Wesolowski. **Hiperssexualização e Risco nas identidades de Gênero Dissidentes**: notas para a dissolução do acaso. 2017.

19. HOMOFOBIA INTERNALIZADA EM POLICIAIS MILITARES

Josivan Alves Ribeiro

Patrícia Lima Freire

José Gerardo Vasconcelos

INTRODUÇÃO

O objetivo desta investigação foi o de identificar e narrar as estratégias de sobrevivência demonstradas por policiais militares, frente a homofobia internalizada. Nesse sentido, me coloco ativamente na pesquisa, sendo que a observação direta participante, foi uma das técnicas utilizadas no percurso metodológico.

A metodologia de pesquisa aqui desenvolvida se baseou nos escritos de Adams, Bochner e Ellis (2011), no que se refere a autoetnografia; para conceituar os dispositivos de sexualidade e de controle, encontrei bastante material nas leituras de Michel Foucault; no que diz respeito ao conceito de homofobia internalizada, utilizo as construções de Antunes (2017). A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista semiestruturada, além da observação direta participante, recursos esses essenciais para a consecução do trabalho.

O interesse pela pesquisa nasceu das minhas leituras sobre educação em/para sexualidades, leituras essas que me fizeram perceber uma realidade antes desconhecida. No ano de 2014 adentrei ao curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, e ao finalizar o curso resolvi pesquisar a educação em/para sexualidades na escola, através de uma pesquisa com professores sobre orientação sexual e identidade de gênero. Essa pesquisa me fez perceber que o meu caminho acadêmico a ser percorrido passa diretamente nas questões ligadas a sexualidade. E isso acabou se tornando o meu objeto de estudo, na graduação, quando da escrita do TCC, tendo sido levado também para a pesquisa científica na Pós-Graduação quando ingressei no Curso de Mestrado também na UFC. Ocorre que, eu não sabia ao certo que rumo iria levar a minha caminhada na carreira acadêmica, pois eu não queria pesquisar na escola, e elegi o quartel como espaço de contradições que ensejava a pesquisa em sexualidades. Isso posto, adentro ao trabalho que realizei entre os anos de 2021 e 2023, na referida Universidade.

ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA DOS SUJEITOS NA CASERNA

Na caserna muitas são as expectativas frente ao papel que nós policiais militares temos que desempenhar. Aspectos como a força, a virilidade, a masculinidade latente, são questões que se espera do policial militar. É muito comum ouvir frases do tipo: "policial tem que ser valente, tem que ser muito macho". Essas falas reforçam o estereótipo do homem militar e acaba por padronizar a pessoa que existe dentro da farda.

Portanto, demonstrar ser gay publicamente sendo um policial militar torna-se algo "desonroso", por ferir o ideal de masculinidade sentido especialmente pelos homens de forma geral, já que é uma verdade por si mesma, sem possibilidades de explicação para o que é óbvio (FRANÇA; LEON, 2021, p. 11). Os relatos que obtive a partir das entrevistas semiestruturadas também me fizeram ter essa compreensão, por isso corroboro com os au-

tores citados, ser gay assumido na instituição, pode ser considerado por muitos como algo desonroso.

Como relatei acima, também me coloco na discussão, pois também sofro com as violências pelo fato de ser gay. Em um primeiro momento, falo sobre o curso de formação profissional ou curso de formação de soldados, que é o contato inicial dos então candidatos, ao mundo militar. A priori, senti que ali muita coisa poderia acontecer, pois rapidamente todos passariam a me conhecer, e o meu medo era que todos descobrissem a minha condição: *gay*.

Realizei o Curso de Formação de Soldados entre os anos de 2008 a 2009, em uma cidade do interior do Ceará, Canindé, de onde sou natural. Ao passar dos dias no curso, tudo corria muito bem, os colegas se conhecendo, a relação interpessoal acontecendo. Tudo ia muito bem quando um instrutor disse que ia me chamar de florzinha, isso mesmo. Achei estranho, mas não quis questionar, por se tratar de um superior, não quis causar conflito.

Relembrei um episódio que me marcou naqueles meses de curso. Certo dia, ao apresentar um trabalho na frente da turma, alguns colegas riam de mim, na medida em eu falava. A minha voz baixa, o meu jeito mais feminino de me portar, certamente chamaram a atenção deles. Eu ficava desconcertado com aquela situação. Aquilo me incomodou e resolvi falar. Disse que não estava satisfeito com aquela situação e que não gostava do fato de alguns colegas estarem rindo de mim. Falei também que não via motivos para aquela risadaria e que ali na frente não tinha nenhum palhaço. Falei isso com a voz muito firme e redargui dizendo que não via motivo para tal embaraço, pois não estava contando nenhuma piada, tampouco estava vestido de palhaço ali na frente.

Essa situação retrata um acontecimento comum que ocorre com os gays: o nosso primeiro contato com pessoas desconhecidas nos traz certa preocupação. Afinal, não sabemos como as pessoas vão reagir, qual será a atitude delas vendo na frente uma bicha muito afeminada falar. No meu caso foram risos, atitudes infantis sobrevieram na sala. Depois que disse aquelas palavras, aqueles que estavam rindo de mim, cessaram. Não me desrespeitaram mais em sala.

Meu colaborador Sol³², também passou por uma situação muito ruim em seu curso de formação. Abaixo trago a situação que quero evidenciar:

No curso de formação, também era forte (o preconceito), da mesma forma que teve assédio, ia prum cantinho, chamava... É, assédio. E disse: 'ó, eu tô doido pra comer um c*, eu sei que tu gosta de dar'. E a pessoa, não sei se era uma jogada, pra saber qual era a resposta, qual era a reação. Tem um determinado momento, é... a gente tem que ser xerife, e pra não dá margem que isso acontecesse, eu ficava um pouco mais robotizado, um mínimo de simpatia, um mínimo de sorriso, e mesmo assim, o monitor da turma, viu que não podia entrar ali, ele pegou e disse assim: 'tu tá tentando enganar quem?' Aí ele foi repreendido pelo superior: "não, não faça isso". Mas são essas coisas. Aí dizia isso, começava a rir e tudo, mas nesse momento em que ele foi surpreendido, porque ele queria levar a pagode, queria ser um engraçadão, mas já que estava vendo que tinha uma tentativa de não levar para esse lado de deboche, ele tentou se aproveitar disso.

Não é fácil (r)existir nesse meio, o machismo ainda é algo que lutamos, inclusive dentro da instituição. A fala de Sol denota bem isso. Se você é gay, não basta ser gay, você tem

32 Sol é um homem cis, gay, tem 33 anos, é policial militar, e está na instituição há 12 anos. Escolhi ficticiamente por ter origem com a palavra Saewel, que significa brilhante, alegre, suas características subjetivas me levam a isso. Além disso, acredito que nenhum homem policial irá se identificar com esse nome, o que não provocará problemas para a pesquisa.

que estar disponível para mim, para a realização dos meus desejos. Não é incomum ouvir isso, passar pelo assédio e ter que ouvir essas falas.

Foucault relata essa situação da formação como forma de adestramento, principalmente se os sujeitos estiverem sob a égide de uma homossexualidade demonstrada. O exemplo utilizado é o da escola-edifício, uma verdadeira operadora do adestramento. A escola aqui empregada na metáfora é o espaço da sala de aula do quartel. Ali todas as atenções recaem sobre aqueles que são considerados desviantes de uma sexualidade hegemônica.

A interdição da homossexualidade também parte da cultura, dos costumes, não é difícil ver discursos que extrapolam o individual e atingem os gays em geral. Essas falas denotam total falta de empatia por seus pares, resultado de um julgamento moral equívoco, que ao interditar a existência de pessoas com orientação não-heterossexual, violentam sobremaneira o nosso direito a viver dignamente:

Um discurso que eu escuto muito ainda, que é assim: 'não, a pessoa pode ser gay, ela pode se relacionar com quem ela quiser, mas', sempre tem um *but*, 'não nessa profissão', que desmunheque em casa. E tem um colega nosso, não vou citar o nome, que um outro colega nosso, que esse outro que é hétero, pegou e disse assim: 'cara, para de desmunhecar, tu pode ser, mas para de desmunhecar', eu presenciei essa conversa, ele falou pro outro parar de desmunhecar. Que a pessoa pode ser gay, cada um faz da vida o que quer, mas não nessa profissão, nessa profissão, a nossa. Comigo não, de uma forma geral. Que a pessoa poderia ser gay, poderia ser lésbica, mas não na polícia.

Frente a essa fala, me pergunto: qual o problema de uma pessoa gay ser policial? E quais reverberações esse desmunhecar causa? Não é difícil perceber que esse preconceito com o gay permite que determinados grupos permaneçam posicionados de forma subalternizada na participação e democratização de uma sociedade (PRADO; MACHADO, 2008). Por que nossa presença é tão incômoda? E quem disse que existe uma única profissão em que nossos corpos e força de trabalho sejam utilizados?

As mudanças ocorrem de forma muito rápida nas relações sociais. Ao ouvir a frase que intitula o tópico, penso, quanta evolução! Às vezes nem tudo está perdido. Quando cheguei na casa de Sol para entrevistá-lo, fui recebido também por seu companheiro. Eles já estão casados há 8 anos. Sol me relatou que no começo falava muito pouco do relacionamento deles de forma aberta. Falas como não é "normal" ou que é pecado, foram ouvidas por ele logo que entrou em contato direto com os policiais na caserna. Essas falas fizeram com que ele, durante algum tempo, escondesse seu relacionamento dos demais colegas de farda:

No começo não se podia falar namorado ou então eu não me sentia à vontade pra falar namorado, porque as pessoas com quem eu lidava é... falavam que não era natural, não era normal. Ok! Eu não vou me indispor, não estou disposto a me indispor nesse momento pra isso.

Para Foucault "a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. "Em uma palavra, ela *normaliza*" (FOUCAULT, 2014, pág. 180). Na instituição a que fazemos parte essa disciplina está intimamente ligada ao fato de que a penalidade que sofreremos será dada logo no momento em que exercemos o direito de tentar ser diferente. A punição que antes era corporal, com a ajuda de cavalos para rasgar os membros em praça pública, agora será através do "castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições" (FOUCAULT, 2014, p. 21).

Falas com essa demonstram que alguns pares ainda fazem julgamento moral da homossexualidade, muito embasado, principalmente no que está na bíblia. Mas como já discuti no segundo capítulo desta dissertação, vimos que muitas das construções trazidas no texto bíblico ainda são muito ligadas a uma moral cristã arcaica e muito tradicional.

No entanto, mesmo com tudo agindo para a repressão da sexualidade, temos um episódio que merece destaque. A própria corporação deu o aval para que Sol e seu companheiro se casassem, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Em um momento muito mais próximo, que eu me casei em novembro do ano passado (2021) foi ventilado a seguinte situação, todos sabiam do meu relacionamento, que já estava há mais de seis anos, diziam que tal casar? Foi a própria corporação que deu um aval positivo, ou seja, teve uma evolução. Esse aval aconteceu, porque teve pandemia, teve muita morte de militares e as companheiras dos militares iam lá fazer aquele processo, procurar seus direitos, pensão, isso e aquilo outro, e como não era no papel, não tinham garantia nenhuma, aí demorava muito mais o processo. Na pandemia, a Covid-19 trouxe esse outro efeito, aí disse assim, até então sabiam que eu já tinha construído patrimônio com meu esposo, mas se qualquer um dos dois morresse, aquele patrimônio construído a partir dos dois, poderia ir pra uma das famílias, ou então o outro não poderia ter direito ao que conquistou, foi aí que acendeu a luz, quando é que você vai casar? Suas garantias ou a garantia do seu companheiro serão perdidas. Eu acho que essa foi a grande virada, se em 2010 sentia todo aquele sentimento como é ser um homossexual dentro de uma instituição, depois da pandemia em 2020, trouxe essa outra perspectiva.

Como sabemos o STF, desde 2011³³ julgou procedente a união estável de casais homoafetivos, e apesar das negativas em assumir seu relacionamento abertamente, Sol oficializou sua união estável e agora sente que está mais seguro, dentro de seu convívio profissional.

Com a abertura da sexualidade e a possibilidade de ser identificado como homem gay, casado, Sol sente que pode sofrer homofobia, mesmo sabendo que isso é crime, ainda sob essa perspectiva, a ideia de sofrer algum tipo de ofensa não é afastada. Por isso, ele usa algumas estratégias de sobrevivência para passar incólume pelos olhares dos agressores:

Para evitar uma repercussão maior. Nas minhas redes sociais, não tem nada que indique que sou militar, eu oculto essa informação, pode ser por questão de segurança, mas tem muito mais a ver com a questão da sexualidade, porque a nossa corporação já era aquela corporação do bizu, muito fofqueira, isso antes das redes sociais, mas com o advento do *WhatsApp*, que a fofqueira, o bizu, a imagem passa muito mais rápido, e basta ir prum grupo, que vai pra outro.

E com o despertar de uma nova vida, pode com todo orgulho chamar o homem que antes era namorado, agora de marido, esposo, não há porque esconder e negar seu sentimento, as construções que foram feitas e que merecem os louros são marcas de uma verdadeira vitória.

Como vimos acima podemos perceber que Sol mantém uma vida aberta em relação a sua orientação sexual, porém isso não é a realidade entre todos os membros da comuni-

33 Nesse cenário, 2011 é um marco na trajetória do reconhecimento da cidadania e dos direitos humanos das pessoas LGBTQI+ no Brasil. Uma década e meia depois do início da tumultuada e infrutífera tramitação do projeto de lei 1.151/1995, de autoria da então deputada Marta Suplicy, que disciplinava a união civil entre pessoas do mesmo sexo, o Supremo Tribunal Federal (STF), por unanimidade, reconheceu direitos conjugais e parentais a gays e lésbicas no Brasil. Em 14 de maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), aprovou a resolução 175, que "dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas do mesmo sexo", cujo artigo 1º textualmente diz: "É vedada às autoridades competentes a recusa de habilitação, celebração de casamento civil ou de conversão de união estável em casamento entre pessoas do mesmo sexo" (MELLO; BRAZ, 2020, 167).

dade a que faço parte. Digo isso porque a entrevista que trarei a seguir deu-se de forma inusitada, quando ao falar um pouco sobre minha pesquisa a um colega, este me revelou que deveria falar com ele, o que me espantou bastante, pois não sabia da orientação sexual do meu colega.

Como relatei acima, nem todos os colegas que convivo são assumidos na instituição a que faço parte. Isto porque o movimento de sair do armário não é fácil. Nas palavras de Prado e Machado (2008),

O sair do armário, portanto, exige uma ressignificação das características negativas assimiladas bem como o enfrentamento público e político ao desqualificar e tornar visível os fundamentos que justificam a subalternidade e a inferiorização. O que torna o sair do armário um processo, muitas vezes, implicado por sofrimentos aos sujeitos, já que, a partir desta visão, ele exigirá mudanças profundas e concretas na vida dos indivíduos, obrigando-os, na maioria das vezes, a buscar novos espaços de sociabilidade, de trabalho e de identificação (PRADO; MACHADO, 2008, p. 77).

Dante é um policial militar do serviço ativo, tem 33 anos e é formado em Geografia e em Direito. Ele foi encontrado ao acaso na minha pesquisa, foi ele que disse que eu teria que entrevistá-lo. E o fiz. A princípio não queria fazer a entrevista com ele, pois a primeira declaração de Dante foi a de que não teria muito a acrescentar. Porém, com o passar dos dias, fiquei com aquela fala ecoando e por vezes realmente não quis entrevistá-lo por achar que o fato de ele não ter assumido frente a tropa, isso me fez, por alguns momentos, imaginar que realmente ele não teria muito a me acrescentar. Isso porque, a priori, elegi policiais assumidamente *gays* para entrevistar. Porém ao ler um pouco mais, percebi que o sair do armário não é algo que é realizado de forma simples. Para alguns é mais fácil, é o meu caso, não preciso negar minha orientação, afinal, onde quer que eu chegue todos vão perceber devido aos meus estereótipos, como fala fina, andar afeminado, meu jeito menos machão.

E foi isso que aconteceu com meu colega, ele encontrou apoio em mim, para se abrir e falar sobre sua própria identidade, pois nas palavras dele,

Não é que eu ache que eu não vá contribuir muito, tão significativamente, por não ter tido nenhum embate direto. Eu acho assim por eu ser uma pessoa muito fechada, quando eu vou tirar serviço com alguém eu estudo muito a pessoa, se eu vejo que dá pra conversar eu converso, se eu vejo que não, eu me tranco, e ali ninguém nunca chegou pra mim e disse assim: *ei, tu é gay?* Sabe por quê, (eles) têm vontade? Morrem de vontade, se derem com certeza falam de mim, mas não têm coragem, por que eu me blindo de uma maneira, parece que eu fico assim com um ranço.

Isso existe de fato, quando se está em um ambiente em que você não se sente à vontade pra estar, pois parece que as lentes das pessoas nos enxergam de forma mais clara. Porém cada pessoa vive de forma diferente nos ambientes de sociabilidade que estão inseridos. No ambiente militar prevalece a cultura machista, em que a masculinidade é algo que se espera dos policiais homens. Mostrar-se ser gay para os colegas de trabalho, não parece ser uma atitude desejável, nem para quem se assume, tampouco para quem escuta, quando se tratam de colegas mais machistas. Isso pode acarretar alguns infortúnios, como o escancaramento da vida íntima, reforçado com os estereótipos já conhecidos por todos. Assim, nas palavras de Dante, ele relata um episódio que expressa bem isso,

Pra mim eles não vão fazer revelações, eles não vão falar abertamente, é sutil. Tipo quando passa um gay eles fazem assim hum, e olham pra você,

quando passa uma mulher muito bonita eles ficam falando, esperando pra ver se você tem uma reação daquela, pra ver se puxa alguma coisa, mas eles têm receio de falar, porque sabe que dá problema, o problema que dá se eles se manifestarem abertamente, não seria apenas um dissabor do serviço, é um problema que poderia se tornar um caso jurídico, muitos têm receio.

Assim, essa atitude, trata-se de uma forma de manutenção de uma estratégia de sobrevivência no meio militar, não se revelar para o público em geral, ajuda a manter as aparências, pois não saberemos qual será a reação dos colegas frente a saída do armário. No entanto, mesmo com todas as questões relativas à discriminação da homossexualidade, em 2019, o STF decidiu que a homofobia é um crime imprescritível e inafiançável. Na decisão, o STF entendeu que se aplicava aos casos de homofobia e transfobia a lei do Racismo (Lei n. 7.716/1989). O artigo 20 da lei em questão prevê pena de um a três anos de reclusão e multa para quem incorrer nessa conduta. Há, ainda, a possibilidade de enquadrar uma ofensa homofóbica como injúria, segundo o artigo 140, §3º do CP.

Como bom conhecedor do Direito, Dante me fala mais sobre o crime de homofobia: "sim, na verdade a homofobia é enquadrada no crime de racismo, no preconceito de raça e cor." A homofobia é equiparada ao crime de injúria racial, mas motivada por orientação sexual.

Apesar de saber que é crime, os policiais militares recebem treinamento para lidar com o crime de homofobia. Em 2006, foi sancionada pelo então Governador Lúcio Alcântara, a Lei 13.833, de 16 de novembro de 2006, que regula e dispõe sobre a inclusão de conteúdo pedagógico sobre orientação sexual na disciplina de Direitos Humanos, nos cursos de formação e reciclagem de policiais civis e militares do Estado do Ceará. Mesmo assim, alguns não se furtam em serem desagradáveis, e acabam demonstrando seu preconceito sem nenhum pudor. Dante me confidenciou que uma certa vez estava no posto de serviço e ao passar dois homens caminhando juntos, um policial falou:

As vezes vem dois gays bem musculosos, alguns dizem assim, olha aí parecem dois homens, aí eu digo: é o mundo hoje é assim. Mas eu tiro oito horas com eles, eu procuro não prolongar o assunto com eles, queira ou não queira eles vão falar mal de alguém.

Nessa situação percebemos a presença da injúria como forma de subalternização do sujeito na cena social. Esse tipo de comportamento é muito normalizado nessa sociedade que preza pela violência simbólica de sujeitos pertencentes ao grupo LGBT³⁴. Nesse sentido, concordo com Yago (2017, p. 48):

O insulto demarca a presença do abjeto no espaço comum da suposta normalidade. as existências que escapem a norma frequentemente aprendem sua diferença e sua abjeção sob o choque da injúria e seus efeitos. diante de um mundo de injúrias, o humilhado se vê obrigado a afrontar as emoções que suscitam essa desagregação forçada, submetendo-se algumas vezes, outras se rebelando. tal poder do controle é introjetado no mais íntimo do sujeito, de forma que a injúria adquire força no assujeitamento dos outsiders pela evocação de subjugo que faz nas dinâmicas relacionais em que é proferida. Quando o que está em jogo é o assujeitamento da existência das pessoas LGBT, a humilhação é sua técnica, e a exclusão social seu discurso (YAGO, 2017, p. 48).

34 LGBT é uma sigla muito utilizada para falar de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não-binários. O símbolo + diz respeito à inclusão de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero (WEISS, 2021). Ao longo deste trabalho será utilizada apenas a sigla LGBT, pois é mais utilizada na atualidade.

Outra problemática que me foi confidenciada, gira em torno do fato de que alguns homens gays, mesmo os não-assumidos, ainda se policiam em relação a sugerirem sua orientação aos demais colegas. Pois Dante me revelou que apesar de não ser aquela pessoa mais declarada, "a gente dá sempre alguma pinta, eu tenho aquela imagem na minha cabeça que eu não posso dar pinta, ter trejeitos, isso é mais pejorativo, é o seu modo de ser, mas isso soa como pejorativo, ah um jeitinho de bicha. Tem pessoas que são delicadas, mas nem por isso são homossexuais. Tem gente que fala grosso, que é casado, mas que..." Se é difícil para uma sociedade encarar com naturalidade as manifestações das orientações sexuais não-hétero, o que podemos dizer de uma pessoa que passou a vida toda sendo ensinada que homem deve gostar de mulher e vice-versa. Naturalmente essa pessoa vai tender a não se manifestar, pois entende que se o fizer, poderá sofrer sérias interdições.

Assim, percebemos que o ambiente militar, assim como os outros ambientes, acabam por violentar pessoas LGBT. Porém essa violência precisa ser enfrentada quando percebemos que o nosso papel dentro dessas instituições deve ser o de combater a homofobia internalizada, dentro desse contexto de ódio e intolerância a que fomos submetidos nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T; BOCHNER, A; ELLIS, C. **Autoethnography: an overview**. Historical Social Research, v. 36, p. 273-290, 2011.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. 302p.

FRANÇA, F. G.; LEÓN, Adriano de. Polícia e homofobia: entre imagens, afetos e preconceitos. Desqualificada: escrita criativa. Blog acadêmico do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://www.desqualificada.com/2021/03/28/policia-e-homofobia-entre-imagens-afetos-e-preconceitos/>. Acesso em: 03 dez. 2021.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades: A hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MELLO, L.; BRAZ, C. Entre o desmonte e a resistência: reflexões críticas sobre cidadania, direitos humanos e políticas públicas para a população LGBTTT no Brasil contemporâneo. In: Regina Facchini e Isadora Lins França (orgs.) **Direitos em disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

YAGO, D. F. Os estudos *queer*: história, potencialidades e limites. In: GARCIA, C.C (Org.). O rosa, o azul e as mil cores do arco-íris: gêneros, corpos e sexualidades na formação docente. Organizadora Carla Cristina Garcia. 1ª Edição - São Paulo: Annablume, 2017.

INTRODUÇÃO

Tendo em mente, os desafios que envolvem questões educacionais na atualidade, em Fortaleza, no Ceará e no Brasil em 2023. Saindo de um "Apagão de Cultural" que duraram 08 anos no Brasil. E vendo o desenvolvimento e os usos políticos e culturais que são feitos da Internet e de muitas redes sociais e serviços web na atualidade, como está ocorrendo com Uber e diversos serviços de entrega que existem nesta realidade "pós-pandemia" em 2023. Podemos considerar, que em muitos aspectos "nossa sociedade", hoje é dependente de recursos e meios que exigem a Educação Digital enquanto requisito básico de formação para um manuseio eficiente e eficaz dos dados e informações suficientes e necessários para que se possa viver e se "desenvolver", sobrevivendo em sociedade.

Neste sentido, em que Educação Digital se tornou um "recurso" essencial para vivermos em uma sociedade digital e computacional pós-pandemia, em que nos permitimos afetar por meios de comunicação como rádios, televisão, e agora, por redes sociais na Internet que "integram" nossos vizinhos, amigos, colegas de trabalho, colegas de turma em redes como: Instagram, Facebook, WhatsApp, entre tantas outras. Vemos atônitos uma mudança significativa nas ações e nas pessoas. As grandes corporações entram em jogo, colocando em questão valores educacionais cooperativos e colaborativos que se desenvolveram ao longo de anos na sociedade global e nacional.

Uma onda de *fake News*³⁵ que se desenvolveu desde os anos de 2013, 2014 que botam concepções consideradas fundamentais em questionamento por meio de "teorias da conspiração" sem sentido.

Por meio de uma rede de documentários do YouTube financiados por novos "monopólios digitais" de pessoas "participantes de atos agressivos" por meio de redes sociais digitais, que permitem o surgimento de grupos de pessoas agressivas para "proteger interesses agressivos". Se pode considerar os grupos terraplanistas, os criacionistas religiosos, e os não religiosos que estão ligados por uma "grande fé" na visão da extrema direita, que de algum modo, financiam sites de redes sociais na Internet, estes grupos cujo interesses estão pautados no capital e que se passam por grupos políticos, religiosos e empresariais.

Por outro lado, as tecnologias que usamos para prestação de serviços vai do uso dos APP, e das aplicações e serviços web, desde os aplicativos "*for Windows*". E tais serviços vão dos conhecidos "aplicativos IRPF", os aplicativos de vacinação, os serviços de acompanhamento e rastreamento em tempo real, por serviços de geolocalização, entre tantos outros serviços de governança digital.

Além disto, ferramentas como o uso de drones aéreos, terrestres e marítimos. Serviços Arduíno de Robótica entre outros se apresentam como um conjunto de promessas para "revolucionar o mundo do trabalho e do ensino".

Mediante tal dependência tecnológica precisa de um "novo trabalhador" com formação para lidar diretamente com estas novas máquinas, que vou chamar de máquinas da "inteligência artificial", ou ainda, de máquinas lógicas ou do pensamento. Nesta perspectiva, temos visto o desenvolvimento de formas de automação digital associado com

³⁵ *Fakenews*: Notícias mentirosas, um termo que se utiliza em língua inglesa desde o século XIX para dizer que uma notícia é mentirosa e falsa.

ações humanas e máquinas, e também temos visto seres humanos mudando aspectos das suas práticas de trabalho, e também alterando práticas de ensino e aprendizagem, ou seja, durante os últimos 50 anos temos nos aprimorado no uso dos computadores e dos meios de comunicação como a Internet para exploração de serviços de modo competitivo, cooperativo e colaborativo com "todos" em rede. Para tanto, aprendemos ser mais cooperativos e colaborativos em redes, e no mundo do trabalho e no estudo.

APRESENTAÇÃO INICIAL

As questões que envolvem prática-reflexiva, reflexão, formação e metareflexão e as tecnologias digitais implicam na compreensão sobre educação digital em um contexto mais amplo. Implicam no entendimento das ideias de Schön e Freire na atualidade.

Segundo TARDIFI M. J. N. MOSCOSO (2022):

Donald SCHÖN (1930-1997) É um dos personagens que marcou fortemente o campo da educação em nível internacional, principalmente através da ideia do "profissional reflexivo" (1983).

A concepção sobre profissional reflexivo passa brevemente pelo professor reflexivo, e pensar no termo profissional e professor, passam pela concepção em comum com relação a "profissão de fé" (confissão e crença em uma determinada fé), o termo professor oriundo dos termos professor, ou seja, "aquele que manifesta a profissão de fé". Neste sentido, é relevante entendermos que as ideias atuais sobre os profissionais e o professor, passam por um "discurso medieval associado à fé em algo", para a construção de coisas mais elaborado que está associado ao mundo do trabalho.

E se observarmos as ideias atuais de organização de empresas, em que se fala muito sobre "a missão de uma empresa", se pode notar que ao falar sobre o serviço em que uma empresa realiza como uma "missão a realizar", no discurso oficial, já é proposto quase de modo automático uma gestão que se aproxima de uma religião nova. A religião se torna o trabalho que "de profano" se torna uma nova forma de sagrado. E neste sentido, o profissional reflexivo se torna uma "nova" necessidade, para que não vejamos o surgimento de "novos" ícones de mercados globais como sacerdotes de uma nova religiosidade baseada em instituições de trabalho.

Nesta nova religiosidade em que o profissional é um "novo sacerdote" que através de sua expertise se estabelece novas relações de uma "quase fé" cega, os softwares e APP substituem a mão de obra de trabalhadores por recursos de inteligência artificial e robótica digitais entre outros.

Neste sentido, o educador precisa ser formado para ir além do "vestir a camisa", e evitar assim, se tornar "um novo evangelizador que ensina sobre a profissão de fé do profissional". Neste caso, nesta "nova fé" o professor se torna um "novo evangelizador" que prega a "nova profissão de fé" dos profissionais.

E também é neste aspecto que tanto um profissional como um professor que sejam reflexivos, podem fazer uma diferença entre o ser um profissional responsável, e entre ser um usuário das tecnologias digitais, bem como, ser um professor sendo também um educador em uma perspectiva crítica significativa.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DE ESTUDOS

O Problema de Pesquisa: Como a Inteligência Computacional, Inteligência Artificial e Aprendizagem de Máquina podem interagir com a Inteligência Humana e a Aprendizagem Humana na produção de ações de trabalho do século XXI por volta de 2021 até 2023 e como a ação-prática reflexiva de Schön e Freire podem apontar perspectivas de ensino ciências e em matemática na Educação Básica Brasileira, auxiliando no desenvolvimento deste homem na sociedade atual e futura de modo responsável e significativo na Educação Digital com o uso da Internet.

– Objetivo Geral:

Averiguar como é possível formar estudantes e professores para o ensino de ciências e de matemática na Educação Básica no Brasil por volta de 2021 até 2023, tendo como essência observar como estudantes e professores dialogam na perspectiva das ações práticas reflexivas na perspectiva de Freire e Schön.

– Objetivos Específicos:

Consistem em apresentar perspectivas de trabalho com uso de recursos para promoção da Educação Digital *Online* na atualidade de 2021 até 2023, que consistiu no recorte específico desta pesquisa. Sendo assim, vou enumerar três objetivos específicos:

- a) Preparação a aplicação de uma formação básica para Agentes de Cultura Digital entre 2021 e 2023 tendo foco na formação tecnológica e científica;
- b) Otimização, customização e uso equipamentos e materiais para a formação de um corpo básico de saberes para Educação Digital com uso reflexivo e formativo nas áreas de Ciências e Matemática.
- c) Produção de materiais utilizáveis e reutilizáveis nas perspectivas de ensino/aprendizagem na atualidade, tendo em mente o usar elementos de IA (Inteligência Artificial) e AM (Aprendizagem de Máquina), na atualidade de 2021, 2022 e 2023. Neste sentido, ainda posso revisitar os dados coletados da pesquisa para uma averiguação mais aprofundada sobre o tema investigado.

MATERIAL E MÉTODOS

Foi utilizada para pesquisa, elementos da pesquisa experimental durante a elaboração e execução de um curso piloto organizado através da engenharia didática que é uma metodologia para planejamento e execução de um curso, além de ser um tipo de pesquisa-ação participante, durante a formação piloto para de Agentes de Cultura Digital Maker. Este curso piloto teve por objetivo formar 40 pessoas entre estudantes da UFC, professores da PMF³⁶, médicos entre outras pessoas interessadas.

36 PMF: Prefeitura Municipal de Fortaleza.

COLETA DE DADOS

A Coleta de dados ocorreu por filmagens e pela transcrição de diálogos ao longo da experiência de cerca de 25 aulas organizadas pela engenharia didática, que é um tipo de pesquisa-ação participante com viés etnográfico elaborado por Artigue *apud* Machado *et al* (1999, p. 198-199):

[...] este termo foi "cunhado" para o trabalho didático que é aquele comparável ao trabalho do engenheiro que, para realizar um projeto preciso, se apoia sobre conhecimentos científicos do seu domínio, aceita submeter-se a um controle do tipo científico, mas, ao mesmo tempo, se vê obrigado a trabalhar sobre objetos bem mais complexos que os objetos depurados da ciência e portanto a enfrentar praticamente, com todos os meios que dispõe, problemas que a ciência não quer ou não pode levar em conta [...] a engenharia didática pode ser compreendida como um esquema experimental baseado sobre "realizações didáticas" em sala-de-aula, isto é, sobre a concepção e a realização, a observação e a análise de sequências de ensino.

Além da filmagem e transcrição dos dados, que configura na engenharia didática uma observação-participante, durante a pesquisa-ação que consistia na execução do curso experimental, tivemos registros fotográficos.

Também foram aplicados questionários para identificação dos sujeitos. E durante o contrato didático da formação piloto foi avisado se tratar de uma pesquisa piloto.

Além disto, o espaço físico para realização da pesquisa ocorreu nas salas de aula da Faculdade de Educação da UFC (FACED/UFC): Espaço da sala informatizada SAMIA/FACED-UFC, Sala 04 da Pós-Graduação PPGE³⁷/FACED-UFC. Espaço do LABPAM/CD-MAKER FACED/UFC³⁸

Sobre os equipamentos usados durante o curso piloto, usamos 23 kits de robótica arduino, foram usados 04 canetas 3D, 01 impressora 3D e 25 computadores ligados à Internet na Sala SAMIA e 02 *Datashows* sendo 01 do LABPAM e outro da Sala SAMIA.

A Equipe de Professores era formada por 02 professores doutores; 04 doutorandos sendo 02 do PPGE e 02 do RENOEN/UFC. Tivemos 04 mestrados, sendo 01 do ENCI-MA/UFC e 03 do Mestrado Profissional em Tecnologias Digitais da UFC Virtual. Usamos também estrutura de Videoconferência Meet da UFC durante momentos de Videoconferência. Com tais ações e equipamentos dividimos os conteúdos ensinados em 06 eixos de Educação Digital:

Quadro 01 – Módulos do Curso de Extensão de Formação de Agentes de Cultura Digital Maker UFC.

Módulos	Objetivo	Carga Horária	Observações
01 – Formação Arduino	Conteúdos de Robótica Maker na Prática	22	Robótica Arduino e orientação arduino para projetos.
02 – Software Educativo	Conteúdos de Informática Educativa e Informática na Educação	4	Apresentação do uso de um Software Educativo na atualidade de 2023.

37 PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC.

38 LABPAM/CD-Maker-FACED/UFC: Laboratório de Pesquisas e Avaliação Métrica e Cultura Digital Maker da FACED/UFC.

Módulos	Objetivo	Carga Horária	Observações
03 – Cultura Maker	Explicação sobre Cultura Maker na perspectiva do Professor Reflexivo	4	Procura trabalhar a reflexão na ação por meio projetos tecnológicos culturais em 2023.
04 – Manutenção Preventiva	Sobre Manut. Preventiva em Laboratório de Informática em Espaços Públicos e Particulares, saber fazer uma chamada técnica, passar antivírus, limpeza de computador identificar problemas.	5	Preciso saber como tomar conta dos Laboratórios de Informática comunitários com a preservação pela comunidade da educação digital democrática em 2023.
05 – Modelagem 3D	Planejamento, uso e confecção de Modelos 3D para imprimir na Impressora 3D e na Caneta 3D.	12	Na Modelagem 3D são pensados em aspectos da linha de produção por meio da Caneta3D e da Impressora 3D
06 – Apresentação de Portfólio	Trabalho final do Curso	8	Apresentação de Portfólio
Totais		50 horas/aula	

Fonte: LABPAM 2023.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ASSUNTO PESQUISADO

Ao averiguar os termos: Inteligência computacional, inteligência artificial e as ideias sobre aprendizagem de máquina, estamos diante de concepções sobre sermos “estruturas cognitivas inteligentes”, ou apenas reproduzimos “estruturas cognitivas”. Deste modo, como podemos saber sobre homens e máquinas em nossas práticas educacionais de vida na sociedade. Logo, vejamos questionamento sobre tecnologias tipo ChatGPT e sobre as vantagens de desvantagens que a máquina pode apresentar diante de uma pessoa. Neste sentido vamos questionar e tentar entender em quais aspectos devemos temer tecnologias do tipo ChatGPT na atualidade de 2023. No entanto, ao entender pelo menos um fato de nossa experiência humana com o uso das máquinas computacionais seja em IC³⁹, IA⁴⁰ e AM⁴¹ pode pelo menos nos motivar e compreender o quanto o indivíduo deve ser resiliente em suas práticas profissionais com uso destas tecnologias no contexto da inteligência humana, do ensino e da aprendizagem no contexto educacional de diferentes áreas.

39 IC: Inteligência Computacional

40 IA: Inteligência Artificial e Prova Automática de Teorema (PAT).

41 AM: Aprendizagem de Máquina.

6 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

No módulo 03 sobre Cultura Maker, desenvolvemos atividades com Software especialista com uso de IA como o *Dream* para *Android* que produz imagem. Produzimos imagens que poderiam ser realizadas através do *prompt* do programa *Dream*. Foi possível realizar imagens realistas com uso do *prompt* do *Dream* com o seguinte arranjo de palavras: "beija-flor flor plantas diurno" foi possível construir as seguintes imagens junto com os estudantes:

Figura – 01 – Imagem produzida pelo prompt do Dream em 26/03/2023 às 19h30 minutos.



Fonte - LABPAM

As duas imagens produzidas pelo prompt acima, foram geradas respectivamente em sequência uma foi gerada às 19h30 minutos e a outra foi gerada em 19h32 minutos. E foi possível averiguar que tais imagens da Figura 01 são similares, no entanto, possuem variações diversas que vão da coloração dos beija-flores às combinações imagéticas que envolvem os termos do *prompt*. Postamos as imagens e muitas pessoas acreditaram ser produção fotográfica real e não recursos de IA na produção de imagens. Para os estudantes foram propostas como atividades usar IA do *Dream* de forma reflexiva, no entanto, não considerando tais atividades como ação-conclusiva. Pois uma parte dos retornos tidos como realistas dependendo da combinação de palavras do *prompt* os resultados poderiam ser não realísticos.

Figura – 02 - Animal imaginário produzido pelo Dream em 31/03/2023 por estudante do curso às 18hs.



Neste caso, o *prompt* da imagem era "*splice* animal mamífero imaginário branco designer arrojado floresta". O aluno gerou a imagem e na postagem do Instagram algumas pessoas consideraram o animal como sendo capturado por fotografia digital. No entanto, chegamos à seguinte conclusão, que muitas atividades ainda que pareçam realistas devem

ser observadas levando em consideração as palavras do *prompt*, seu horário de realização, no entanto, ao dizer que tais resultados podem ser válidos de modo crítico o aluno mencionou que "uma imagem como está, só nos mostra que podemos hoje ter atividades como construção de imagens e ilustrações como algo que pode enganar os sentidos e percepções humanas, mas sendo assim, é necessário entender o *prompt* da imagem para entender como a mesma poderia ser usada em atividade reflexiva gerada pelo professor ou pelo aluno". Ainda observamos que cada imagem, cada resposta das IA do tipo *Dream*, ou seja, recursos que fazem imagens pela Internet precisam do *prompt* de palavras dado pelo usuário, do estilo da imagem que desejamos obter, e de um dado instantâneo na Internet. Sendo assim, no caso das imagens produzidas pelo *Dream* dependendo da atividade, seja uma ilustração, um desenho conceitual ou imaginária, seria possível propor um desafio de lógica, biologia, redação para que estudantes e professores possam fazer suas reflexões, ou até mesmo, metareflexões junto aos estudantes. Por outro lado, ao usar ChatGPT, a tecnologia de IA e AM que assustou vários usuários ao apresentar respostas pudemos ver outros resultados. Ao abrir o ChatGPT.org no navegador Google Chrome foi possível colocar o seguinte *prompt*: "Bom dia pode nos apresentar uma redação com as palavras amor, bondade e sabedoria?" e o sistema respondeu em 31/03/2023 às 20h10:

O amor é um sentimento nobre, capaz de transformar vidas e mudar o mundo. Quando amamos uma pessoa, fazemos de tudo para estar ao seu lado, para fazê-la feliz, para ajudá-la quando ela está em dificuldade. No entanto, o amor não se restringe apenas às relações de casal ou de família, ele se estende a todas as pessoas. Quando amamos nossos vizinhos, nossos amigos, nossos colegas de trabalho, estamos confiantes em construir um ambiente mais agradável e harmonioso.

A bondade é outra qualidade fundamental nos tempos atuais. Ela envolve agir com empatia, compaixão e respeito em relação aos outros. A bondade nos leva a ajudar as pessoas quando elas precisam, a sermos solidários com aqueles que não têm recursos, a sermos gentis com todos. A bondade é um valor que deveria estar presente em todas as nossas relações, sejam elas pessoais ou profissionais.

Por fim, a sabedoria é a capacidade de compreender as situações e tomar decisões acertadas. Ela está associada ao conhecimento, à experiência e à reflexão. A sabedoria nos ajuda a discernir o que é certo e o que é errado, a enfrentar os desafios da vida com tranquilidade e serenidade, a lidar com as adversidades de forma construtiva.

Em resumo, o amor, a bondade e a sabedoria são valores que andam juntos e que nos ajudam a sermos pessoas mais amorosas, mais gentis e mais sábias. É importante cultivar esses valores em nossas vidas e fazer um esforço para transmiti-los para as gerações futuras. Com esses atributos, podemos contribuir para tornar o mundo um lugar melhor.

ChatGPT em 31/03/2023, 20h10m.

Em sentido amplo, consideramos que o *prompt* do ChatGPT neste caso, nos mostrou uma atividade meramente alternativa com possibilidades diversas de desfechos o que nos mostram respostas pré-programadas para diversas solicitações de resposta, no entanto, tais atividades podem iniciar um processo reflexivo de concordância ou rejeição à determinadas ideias que podem ser trabalhadas e pensadas em termos de aprendizagem ampla, visto que este *prompt* não seja especializado em um assunto. No entanto, ao usar o ChatGPT em atividades de planejamento e desenvolvimento de interações com 20 estudantes de matemática em curso de licenciatura em Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, se pode observar de modo específico que ao trabalhar um *prompt* mais delimitado:

Na construção das atividades, inicialmente utilizamos a solicitação padronizada da seguinte por prompt foi realizada da seguinte forma por SANT'ANA, F. P., SANT'ANA, I. P., & SANT'ANA, C. DE C. (2023):

"Construa e resolva atividades para o ensino de matemática da escola básica a serem resolvidas com o SuperLogo, Geogebra, Scratch e Planilha eletrônica." Posteriormente fomos ajustando e detalhando cada uma das questões para os respectivos softwares, comentamos os resultados obtidos a seguir

Vejam que o questionamento foi bem específico, no entanto se obteve respostas bem diferentes. Para atividade do SuperLogo a solicitação foi atendida a contento conforme SANT'ANA, F. P., SANT'ANA, I. P., & SANT'ANA, C. DE C. (2023), no entanto, para atividades geométricas com o GeoGebra a resposta dada pelo ChatGPT apresentou duas atividades para realizar com crianças de 08 até 10 anos que envolviam a avaliação. No entanto, em atividades com o Scratch foi apresentada a mesma resposta que para o SuperLogo, mas com um pouco de elementos vagos. Segundo os autores SANT'ANA, F. P., SANT'ANA, I. P., & SANT'ANA, C. DE C. (2023) em suas conclusões as respostas não foram insatisfatórias em termos de trabalho educacional, as sugestões devem ser acatadas. Non entanto, devemos considerar que o ChatGPT não seja uma tecnologia que seja prejudicial em si:

Embora o ChatGPT seja uma tecnologia avançada que pode ser útil na educação, não é uma inovação disruptiva porque não transforma radicalmente a forma como a educação é oferecida ou consumida. O ChatGPT pode ser considerado uma inovação evolutiva ou incremental na educação [...] SANT'ANA, F. P., SANT'ANA, I. P., & SANT'ANA, C. DE C. (pg. 82. 2023)

Neste sentido, não se trata de algo tão diferente do que as ferramentas atuais nos oferecem, no entanto, os verdadeiros desafios consistem em o professor procurar estratégias reflexivas para novas práticas em sala de aula.

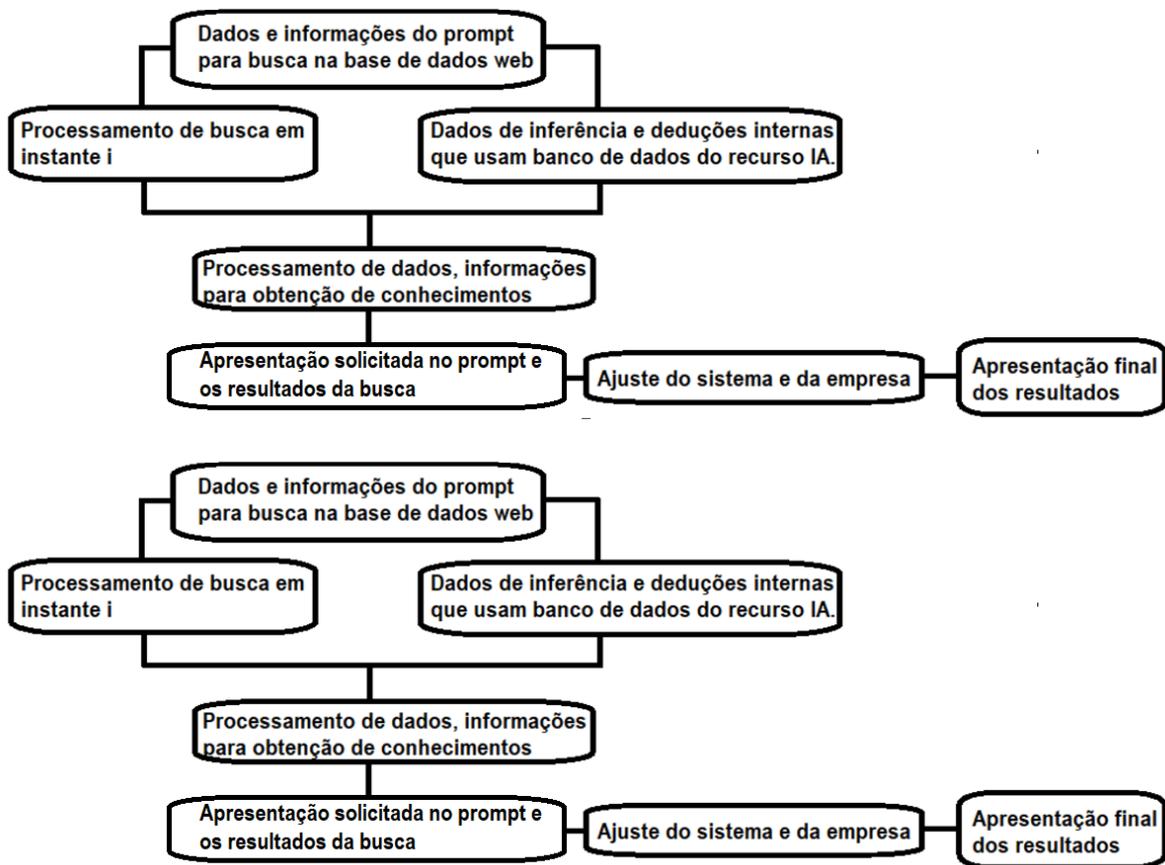
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando na atualidade viemos de 15 até 10 anos de uso de softwares e APP que combinam suas usabilidades com elementos de IA em Inteligência Computacional (IC), e podemos considerar que a IC predomina ainda em áreas do Ensino e do trabalho de gestão no Ensino em Escolas e na Acadêmia. E tendo em mente que faz uns 10 anos que IA tem se tornado mais presente em nossas vidas e em nosso cotidiano. Levando em consideração, que a prática educativa do professor deve sempre ser reflexiva, questionadora e metareflexiva⁴². Devemos considerar que a IA pode ser um auxiliar em sala de aula, no entanto, devemos analisar as respostas do sistema por *prompt* do IA procurando ser bem específico em nossas respostas textuais. Mas em termos imagéticos vai depender das concepções e das atividades programadas junto aos estudantes, pois as ilustrações apresentam possibi-

42 Metareflexão: Segundo Schön e pensar sobre o próprio pensamento e ter a capacidade de "se colocar no lugar do outro"

lidades didáticas interpretativas que podem ser reflexivas dependendo do que o professor queira trabalhar com os estudantes.

Figura 03 – Mapa Mental aproximado do processamento de recursos de IA tipo Chat-GPT e Dream em 2023.



Tendo em mente que na IA com AM, implica em treinamentos de máquina supervisionados e *feedbacks* constantes, e tendo em mente que a base de dados do ChatGPT e de recursos como Dream correspondem à Internet em tempo real, sabemos que os modelos correspondentes de indução por aprendizagem mediante aos erros implicam em alguns passos e procedimentos por meio de sistemas especialistas e processamento de linguagem natural que conforme a Figura 03 são essenciais ao seu funcionamento.

Neste sentido, os professores reflexivos e suas práticas de trabalho não estão ameaçadas pelo ChatGPT, no entanto, os desafios são mais profundos. Exigindo maior entendimento do saber que se pretende ensinar em relação às atividades reflexivas que se pretende realizar. Não cabe apenas a memorização e o fazer atividades de exercícios para cumprimento de etapas. Preparar para o vestibular ao para concursos não basta. É preciso estar pronto para evoluir e mudar nossas práticas sempre em função da realidade, do saber a ensinar, bem como, devemos estar prontos de modo heurístico a aprender e ensinar, tendo as máquinas como aliadas, tendo sempre em mente que é necessário saber, aprender e reaprender evitando ser categórico demais como uma máquina entendendo e usando nossa própria humanidade.

REFERÊNCIAS

MACHADO, S. D. A. *et al.* **Educação matemática: uma introdução**. 1^a. ed. São Paulo-SP: EDUC, 1999.

SANT'ANA, F. P., SANT'ANA, I. P., & SANT'ANA, C. DE C. (2023). **Uma utilização do Chat GPT no ensino**. *Com a Palavra, O Professor*, 8(20), 74–86. Acesso: 20 de Maio de 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23864/cpp.v8i20.951>, 2023.

TARDIFI M. J. N. MOSCOSO (TRADUÇÃO Schilling C.). **A NOÇÃO DE “PROFISSIONAL REFLEXIVO” NA EDUCAÇÃO: ATUALIDADE, USOS E LIMITES**. In: Scielo, Acesso em 18 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9Wn-GpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf> 2022.

SOBRE OS AUTORES

Adauto Lopes da Silva Filho

adautoufcfilosofia@gmail.com

Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e em Educação (Mestrado e Doutorado), ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação (UFC), Mestre em Filosofia (UFPB), Licenciado em Filosofia (FAFIFOR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa *Teoria Crítica, Filosofia e Educação* desde 2008.

Aline Soares Campos

alinescampos71@gmail.com

Mestre em Educação (UFC) e Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Organizacional (PLUS). Professora de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Atualmente, exerce a função de Coordenadora Escolar da EEFM Santa Luzia.

Ana Carolina Braga de Sousa

carolbraga30@yahoo.com.br

Licenciada em História, professora efetiva da rede estadual de educação do estado do Ceará, doutora em educação pela UECE, pós-doutoranda em educação pela UFPE e pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO.

Ana Letícia de Souza Lima

slrticias@alu.ufc.br

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica em História e Memória de Mulheres Educadoras na Ditadura Militar, orientada pelo Professor Dr. José Gerardo Vasconcelos.

Antonio Anderson Brito do Nascimento

nascimento.a.a.b@gmail.com

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino POSENSINO, associação ampla entre UERN, UFERSA e IFRN, enquanto Bolsista da Coordenação da Aperfeiçoamento de Pessoa de nível Superior (CAPES); Especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN/MO); Graduado em Pedagogia (UERN); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente (GEFOR/UFERSA/CNPq); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Contexto e Educação (UERN/CNPq); Bolsista técnico do projeto de pesquisa 'NOVO ENSINO MÉDIO DE NOVO: atuação docente e configuração da escola entre reformas (1990-2020)'; integrante do grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE/UERN).

Bruna Silva da Conceição

brumitch20@gmail.com

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Tecnóloga em Gestão Ambiental (SENAC); Especialista em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Mestranda em Geografia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Pós-graduanda em Estratégias de Conservação da Natureza (IFMS).

Carlos Rafael Vieira Caxile**rafaelcaxile@gmail.com**

Graduação em História (UFC); mestrado em História (PUC-SP); doutorado em História (PUC-SP); Pós doutorado em fundamentos da educação (UFC); professor da graduação e pós graduação dos cursos de licenciatura em História, Pedagogia; Administração; Serviço Social

Cinthya Suely Miranda Saraiva de Carvalho**cinthya.ifce@gmail.com**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pedagoga do IFCE/ Campus Ubajara.

Danielle Rodrigues de Oliveira**danifaced@gmail.com**

Doutora em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, mestra em Educação Brasileira (2017) e graduada em História (2014) pela mesma universidade. Pedagoga pela Universidade Estácio de Sá (2022). Integrante do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE/ UFC). Atualmente, professora com vínculo efetivo na Prefeitura de Fortaleza, atuando no ensino fundamental, anos iniciais.

Éden dos Santos Barbosa**barbosa.eden@gmail.com**

Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fotógrafo da Universidade Federal do Ceará (UFC) e pedagogo.

Emanoel Luis Roque Soares**emares@ufrb.edu.br**

Professor Associado IV, da UFRB/CFP, professor permanente do mestrado profissional em História da África UFRB/CAHL, professor permanente do mestrado profissional em Filosofia/UFRB/CFP, doutorado UFC/FACED/2008, mestrado UFBA/FACED/2004, especialização UFBA/FACED/2001. Bel em Filosofia UCSAL/1999. Discuti os seguintes temas: filosofia afro-brasileira e africana, filosofia da educação e formação do professor e ensino de filosofia, memória do negro no Brasil e religiões de matriz africana.

Everton Nery Carneiro**ecarneiro@uneb.br**

Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutor em Educação (UFC); Pós-doutor em Crítica Cultural (UNEB); Doutor e Mestre em Teologia (EST); Professor Permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Coordenador do Curso de Pedagogia do Campus XV da UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Africanos e Representações da África. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde. Autor dos livros: "Mitologia Grega e Bíblica - Narrativas de transgressão"; "Filosofia, Teologia e Poesia"; "Ética e Hermenêutica"; "Sobre, Entre e Para"; "Ensino religioso: política, diversidade, fenômeno religioso e práticas pedagógicas".

Fátima Maria Nobre Lopes
fatimanobreufc@gmail.com

Doutora em Educação (UFC), Mestre em Filosofia (UFPB), Graduada em Filosofia e em Serviço Social (UECE). Professora da UFC em cursos de Graduação e Pós-graduação em Educação e em Filosofia. Editora da Revista Educação em Debate (UFC), líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (GEPOS).

Francisca Deylane Pinheiro de Andrade
deylaneaap@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2010). Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de Teresina na Escola Municipal Roberto Cerqueira Dantas - Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-PI). Tem experiência na área de Educação com ênfase em polivalência, Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. Atualmente estudante de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Francisco Manuel Homero Oliva
manuelfrancisco.romero@uca.es

Professor titular do Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura na Universidad de Cádiz (Espanña) e coordenador do grupo de pesquisa Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura (HUM-1041). Editor da revista Hachetetépe.

Heryson Raisthen Viana Alves
herysonraisthen@gmail.com

Mestrando em Educação (POSEDUC/UERN), Bolsista CNPq (GM). Pedagogo pela UERN (2022) Experiência na educação básica (2020-2023).

Isabele Barbosa da Silva Monteiro
isabelebarbosa@alu.ufc.br

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq no projeto "Fundamentos Éticos para uma Formação Humana". Pesquisadora no Grupo de Pesquisa sobre Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (GEPOS), certificado pelo CNPq. Membro da equipe editorial da Revista Educação em Debate do Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED/UFC).

João Marcos Alves Marques
Profjoaoamarcos1992@gmail.com

Licenciado e mestre em História pela Universidade Estadual do Ceará e professor da rede estadual de ensino.

João Victor de Sousa Pinho
jv.14pinho@outlook.com

Estudante de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará, Professor de reforço escolar do ensino fundamental I em 2022 e atualmente Instrutor de Treinamento na CRC.

José Gerardo Vasconcelos

gerardo.vasconcelos@bol.com.br

Pós-doutor em História da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME).

José Rogério Santana

rogesantana@ufc.br

Professor associado do DFE-FACED/UFC e Coordenador do LABPAM-CDMaker – DFE-FACED/UFC.

Josélia Carvalho de Araújo

joseliacarvalho@uern.br

Licenciada, Bacharel, Mestre e Doutora em Geografia, pela UFRN; Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, pelo IFRN. Professora do Departamento de Geografia, Mossoró, da UERN. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla entre UERN/UFERSA/IFRN.

Josivan Alves Ribeiro

josivan.alves@alu.ufc.br

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Integrante da linha de pesquisa NHIME (História e Memória da Educação - UFC).

Lia Machado Fiuza Fialho

lia_fialho@yahoo.com.br

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Pós-doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Pós-doutoranda em Educação pela Universidad de Cadiz. Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO. Editora da revista Educação & Formação do PPGE/UECE. Pesquisadora produtividade CNPq.

Lousana de Jesus Santana

Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Mestre pelo Programa de Pós graduação Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Departamento de Educação (DEDC) do Campus XI - Serrinha-Ba. Foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pelo DEDC - Campus XV da Uneb. Compõe o Grupo de Pesquisa em Estudos Africanos e Representações da África.

Luís Távora Furtado Ribeiro

luistavora@uol.com.br

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1990) e doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2002). Pós-doutorado na École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).

Madelyne dos Santos Barbosa

santos.madelyne@gmail.com

Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pedagoga.

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

marciacfmendes@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Centro Universitário INTA (UNINTA). Membro do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades.

Marcus Vinícius Pereira Silva

marcusviniciussilva457@gmail.com

Licenciado em Letras/língua inglesa pela UERN; Especialista em Leitura e Produção de texto pela UERN; Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO).

Maria Margarita Villegas

margaritavillega@hotmail.com

Doutora em Educação e professora da Universidade Federal Rural Semi-Árido- UFERSA e aposentada da Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL -Venezuela.

Maria Rosana Rocha da Silva

rosana.rocha58@yahoo.com.br

Mestranda em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Direito Público pela Faculdade Legale (FALEG). Graduada em Direito pela Faculdade de Fortaleza (FAFOR). Assessora Jurídica da Defensoria Pública do Estado do Ceará.

Maria Kelly Rocha da Silva

kellyrocha@alu.ufc.br

Mestranda em Educação Brasileira UFC.

Patrícia Lima Freire

paztyfreire@gmail.com

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará.

Paula Andrea de Oliveira Dantas

andreadantas@gmail.com

Mestranda em Educação pela UECE, diretora da EEFM Santa Luzia, professora efetiva da rede estadual do Ceará desde 2006.

Paulo Clayton de Souza Melo Lima

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista pelo Programa de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia. Coordenador do Projeto Narrativas LGBTQIAPN+ e do Grupo de Estudo de Linguagem e Educação Sexual (GELES), ambos vinculados ao PET Pedagogia.

Pedro Cauã Patrício da Silva

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista pelo Programa de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia. Coordenador do Projeto Narrativas LGBTQIAPN+ vinculado ao PET Pedagogia.

Rayane Kellen Jardim Lima

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista pelo Programa de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia. Coordenadora do Projeto Narrativas LGBTQIAPN+, também coordenou o Projeto Escrita Criativa, ambos vinculados ao PET Pedagogia.

Suyane Lima de Carvalho

suyanelima@alu.ufc.br

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq no projeto "História e Memória de Mulheres Educadoras Militantes no Brasil de 1964-1979".

Zacarias Marinho

zacariasmarinho@uern.br

Licenciatura em Geografia; Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Prof. Adjunto do Departamento de Educação da Uern e do Programa de Pós-Graduação em Educação – UERN

HINO NACIONAL BRASILEIRO

Música de Francisco Manoel da Silva
Letra de Joaquim Osório Duque Estrada

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o brado retumbante,
E o sol da Liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó Liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
“Nossos bosques têm mais vida”,
“Nossa vida” no teu seio “mais amores”.

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
– Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

HINO DO ESTADO DO CEARÁ

Letra: Thomaz Pompeu Lopes Ferreira

Música: Alberto Nepomuceno

Terra do sol, do amor, terra da luz!
Soa o clarim que a tua glória conta!
Terra, o teu nome, a fama aos céus remonta
Em clarão que seduz!
- Nome que brilha, esplêndido luzeiro
Nos fulvos braços de ouro do cruzeiro!

Mudem-se em flor as pedras dos caminhos!
Chuvas de prata rolem das estrelas...
E, despertando, deslumbrada ao vê-las,
Ressoe a voz dos ninhos...
Há de aflorar, nas rosas e nos cravos
Rubros, o sangue ardente dos escravos!

Seja o teu verbo a voz do coração,
- Verbo de paz e amor, do Sul ao Norte!
Ruja teu peito em luta contra a morte,
Acordando a amplidão.
Peito que deu alívio a quem sofria
E foi o sol iluminando o dia!

Tua jangada afoita enfune o pano!
Vento feliz conduza a vela ousada;
Que importa que teu barco seja um nada,
Na vastidão do oceano,
Se, à proa, vão heróis e marinheiros
E vão, no peito, corações guerreiros?!

Sim, nós te amamos, em ventura e mágoas!
Porque esse chão que embebe a água dos rios
Há de florar em messes, nos estios
Em bosques, pelas águas!
Selvas e rios, serras e florestas
Brotem do solo em rumorosas festas!

Abra-se ao vento o teu pendão natal,
Sobre as revoltas águas dos teus mares!
E, desfraldando, diga aos céus e aos ares
A vitória imortal!
Que foi de sangue, em guerras leais e francas,
E foi, na paz, da cor das hóstias brancas!



ALECE

**ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ**

Mesa Diretora 2023-2024

Deputado Evandro Leitão
Presidente

Deputado Fernando Santana
1º Vice-Presidente

Deputado Osmar Baquit
2º Vice-Presidente

Deputado Dannel Oliveira
1º Secretário

Deputada Juliana Lucena
2ª Secretária

Deputado João Jaime
3º Secretário

Deputado Dr. Oscar Rodrigues
4º Secretário

EDIÇÕES INESP

João Milton Cunha de Miranda

Diretor Executivo

EDIÇÕES INESP

Ernandes do Carmo

Orientador da Célula de Edição e Produção Gráfica

**Cleomárcio Alves (Márcio), Francisco de Moura,
Hadson França e João Alfredo**

Equipe de Acabamento e Montagem

Aurenir Lopes e Tiago Casal

Equipe de Produção em Braille

Mário Giffoni e Ricael Gomes de Oliveira

Diagramação

José Gotardo Filho, Saulo Macedo e Valdemice Costa (Valdo)

Equipe de Design Gráfico

João Victor Sampaio e Leticia Gomes Albuquerque

Estagiário

Rachel Garcia Bastos de Araújo

Redação

Valquíria Moreira

Secretaria Executiva / Assistente Editorial

Manuela Cavalcante

Secretaria Executiva

Luzia Lêda Batista Rolim

Assessoria de Imprensa

Gustavo Rodrigues de Vasconcelos, Lúcia Maria Jacó Rocha e

Sandra Bastos Mesquita

Equipe de Revisão

Marta Lêda Miranda Bezerra e Maria Marluce Studert Vieira

Equipe Auxiliar de Revisão

Site: <https://www.al.ce.gov.br/paginas/instituto-de-estudos-e-pesquisas-sobre-o-desenvolvimento-do-ceara-inesp>

E-mail: presidenciainesp@al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-3702



ALECE

Av. Desembargador Moreira, 2807,
Dionísio Torres, Fortaleza, Ceará, CEP: 60.170-900

Site: <https://www.al.ce.gov.br/>

Fone: (85) 3277.2500



ALECE
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ

**Mesa Diretora
2023-2024**

Deputado Evandro Leitão
Presidente

Deputado Fernando Santana
1º Vice-Presidente

Deputado Osmar Baquit
2º Vice-Presidente

Deputado Danniell Oliveira
1º Secretário

Deputada Juliana Lucena
2ª Secretária

Deputado João Jaime
3º Secretário

Deputado Dr. Oscar Rodrigues
4º Secretário



Escaneie o QR CODE
e acesse nossas
publicações