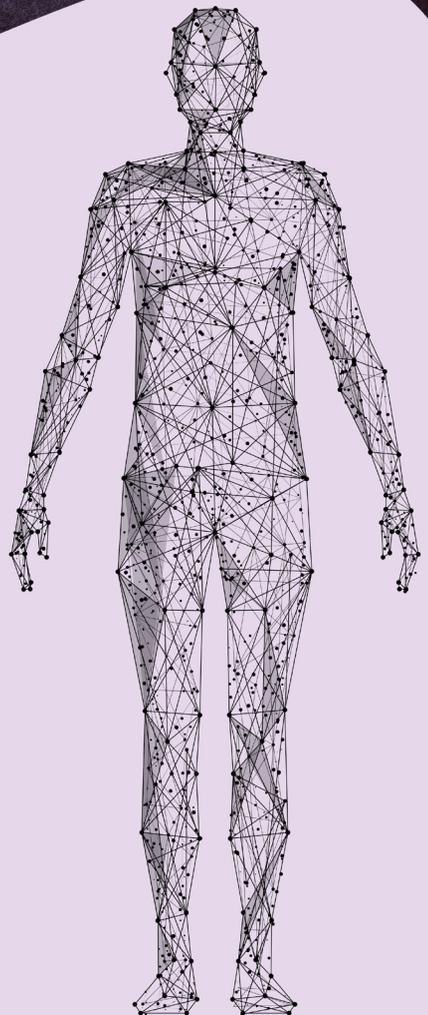


AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PROTAGONISTAS NO MUNDO ATUAL 2

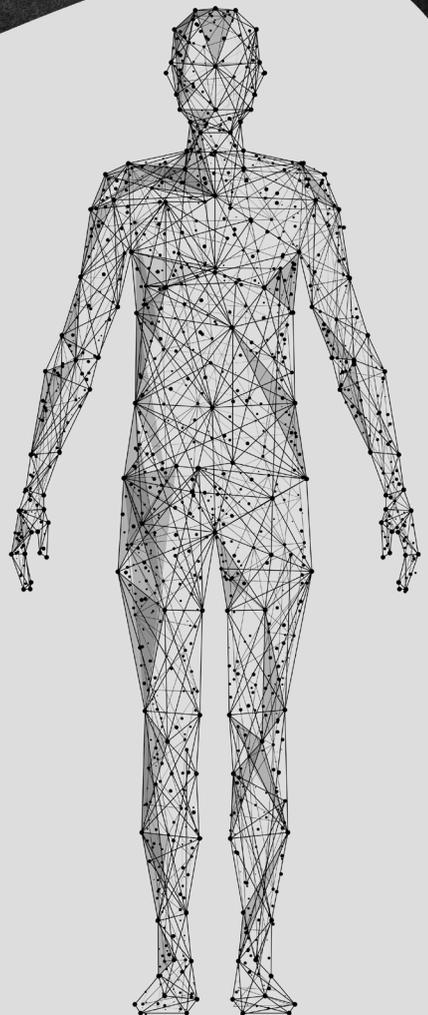
GUSTAVO HENRIQUE CEPOLINI FERREIRA
(ORGANIZADOR)



Atena
Editora
Ano 2021

AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PROTAGONISTAS NO MUNDO ATUAL 2

GUSTAVO HENRIQUE CEPOLINI FERREIRA
(ORGANIZADOR)



Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



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

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

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

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

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

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

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

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Fernando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

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

Linguística, Letras e Artes

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

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

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

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

As ciências humanas como protagonistas no mundo atual 2

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 As ciências humanas como protagonistas no mundo atual 2
/ Organizador Gustavo Henrique Cepolini Ferreira. –
Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-056-5
DOI 10.22533/at.ed.565211105

1. Ciências humanas. I. Ferreira, Gustavo Henrique
Cepolini (Organizador). II. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresento a Coletânea “As Ciências Humanas como Protagonistas no Mundo Atual 2” cuja diversidade teórica e metodológica está assegurada nos capítulos que a compõem. Trata-se de uma representação da ordem de quinze capítulos de professores, técnicos e pesquisadores oriundos de diferentes instituições.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da pesquisa científica e os desafios hodiernos para o fomento da Educação Básica no país em consonância com a formação de professores entre outras pesquisas que fomentem o desenvolvimento do país. Por isso, reitera-se a oportunidade em debater o papel das Ciências Humanas e seu protagonismo no mundo atual a partir de uma visão crítica, comprometida e propositiva para derrubar muros, cercas e fronteiras.

No decorrer dos capítulos as autoras e os autores apresentam leituras inerentes à formação de professores indígenas, metodologias do Ensino de Sociologia, breve panorama sobre o Ensino de Espanhol e as práticas interculturais, a literatura africana e as diferenças culturais, saúde e psicologia no planejamento educacional, ciências da religião e suas múltiplas abordagens e sindicalismo. Temos importantes e profícuas leituras que apresentam e articulam cada uma ao seu modo uma reflexão enfatizando as ciências humanas e seus desdobramentos na contemporaneidade.

Assim, esperamos que as análises e contribuições ora publicadas na Coletânea da Editora Atena propiciem uma leitura crítica e prazerosa, assim como despertem novos e frutíferos debates para compreensão das ciências humanas para compreensão e transformação do mundo atual, e, sobretudo, estabelecendo diálogos e pontes para um novo presente-futuro.

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO MARANHÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES INDÍGENAS KRIKATI

Ilma Maria de Oliveira Silva

DOI 10.22533/at.ed.5652111051

CAPÍTULO 2..... 14

REFLEXÕES EM TORNO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO RURAL: A ETNOGRAFIA E ANTROPOLOGIA VISUAL NA EEM RAIMUNDO ADJACIR CIDRÃO DE OLIVEIRA

Heldo da Silva Mendonça

DOI 10.22533/at.ed.5652111052

CAPÍTULO 3..... 27

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL, EN EL CONTEXTO FRONTERIZO, POR MEDIO DE LA UTILIZACIÓN DE UN OBJETO DE APRENDIZAJE

Vivian Cross Turnes

Márcia Garcez de Ávila

Juliana Brandão Machado

DOI 10.22533/at.ed.5652111053

CAPÍTULO 4..... 37

PRÁTICA REFLEXIVA: UMA AÇÃO TRANSFORMADORA DE CONHECIMENTOS SOBRE A INTERCULTURALIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA DOS PAISES HISPÂNICOS

Adailza Aparício de Miranda

Adalberto Gomes de Miranda

Adailson Aparício de Miranda

DOI 10.22533/at.ed.5652111054

CAPÍTULO 5..... 48

REPRESENTATIVIDADE AFRICANA NA LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Débora Monteiro da Silva

Luzia Helena Brandt Martins

Mariana Gonçalves Paz

DOI 10.22533/at.ed.5652111055

CAPÍTULO 6..... 60

DIFERENÇA CULTURAL COMO PAPEL INFLUENCIADOR NAS NEGOCIAÇÕES INTERNACIONAIS: O CASO SINO-ALEMÃO À LUZ DA TEORIA EDWARD T. HALL

Victoria Zago Mendes

Andreia Coutinho e Silva

DOI 10.22533/at.ed.5652111056

CAPÍTULO 7	75
MULHERES NEGRAS E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO CAPILAR Andresa Fernanda Almeida de Oliveira DOI 10.22533/at.ed.5652111057	
CAPÍTULO 8	80
COMPETÊNCIAS COMO MÉRITO INDIVIDUAL NA ARTICULAÇÃO PROFISSIONAL – UMA VISÃO NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM Cinthia da Rocha Azevedo Irlaine Aparecida Favoretto DOI 10.22533/at.ed.5652111058	
CAPÍTULO 9	88
ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL DE CARACTERÍSTICAS SÓCIO DEMOGRÁFICAS E PSICOLÓGICAS DE ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DA SAÚDE: A EXPERIÊNCIA DA FMRP-USP NA PRODUÇÃO DE DADOS PARA O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL Maria Paula Panúncio-Pinto Karolina Murakami Marcia Baumann Di Stasio Luiz Ernesto de Almeida Troncon Victor Evangelista de Faria Ferraz DOI 10.22533/at.ed.5652111059	
CAPÍTULO 10	102
A JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIA DE ESPIRITUALIDADE NA MODERNIDADE Dênis Nunes de Araújo DOI 10.22533/at.ed.56521110510	
CAPÍTULO 11	115
DIREITO RELIGIOSO: ANÁLISE DA ABORDAGEM RELIGIOSA NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO E A CORRELAÇÃO DA LIBERDADE RELIGIOSA COM OS DEMAIS DIREITOS E GARANTIAS CONSTITUCIONAIS Beatriz Cunha Duarte DOI 10.22533/at.ed.56521110511	
CAPÍTULO 12	126
AS PERFORMANCES DO CARIMBÓ: CULTURA POPULAR PARAENSE E RELIGIOSIDADE Elyane Lobão da Costa DOI 10.22533/at.ed.56521110512	
CAPÍTULO 13	139
PROFETA-SERVO/PROFETA-ESCRAVO: LIBERTAÇÃO/SALVAÇÃO DO POVO DE DEUS POR MEIO DA JUSTIÇA, DA SOLIDARIEDADE E DA MÍSTICA Karine Marques Rodrigues Teixeira Rosemary Francisca Neves Silva DOI 10.22533/at.ed.56521110513	

CAPÍTULO 14.....	147
O PAROXISMO DOS EXTREMOS: A ASCENSÃO DO EXTREMISMO POLÍTICO E DO FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO NA SOCIEDADE INTERNACIONAL E OS RISCOS AO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO	
<i>Alexandre Nogueira Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.56521110514	
CAPÍTULO 15.....	160
O PAPEL DO SINDICATO NAS RECLAMATÓRIAS TRABALHISTAS: O CASO DA CIA. CERVEJARIA BRAHMA	
<i>Jenifer de Brum Palmeiras</i>	
DOI 10.22533/at.ed.56521110515	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	171
ÍNDICE REMISSIVO.....	172

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO MARANHÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES INDÍGENAS KRIKATI

Data de aceite: 01/05/2021

Ilma Maria de Oliveira Silva

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
<https://orcid.org/0000-0003-0538-021X>

RESUMO: Análise das percepções dos professores indígenas Krikati referente à especificidade, dos cursos de formação de professores, no nível de magistério, e suas contribuições no processo ensino e aprendizagem, e na efetivação de uma educação bilíngue, intercultural, nas escolas da área indígena Krikati. A pesquisa, analisa a percepção de professores indígenas Krikati em relação aos cursos de formação de Magistério Indígena, oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A participação ou conclusão em cursos de Magistério Indígena foram os critérios de escolha e participação dos professores na pesquisa. A pesquisa constatou que os professores indígenas Krikati valorizam sua profissão como forma de fortalecer sua cultura e os conhecimentos tradicionais de seu povo; reivindicam a importância de uma escola indígena que envolva a comunidade nas decisões do que e para que ensinar e que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem. No contexto da estruturação de uma educação bilíngue e intercultural, evidencia-se que as

práticas dos professores indígenas Krikati vêm sendo ressignificadas, no intuito de desenvolver comportamentos, atitudes de respeito, aceitação e compreensão da diversidade cultural e da necessidade de envolvimento na vida social mais ampla, de forma que possam interferir no contexto local, nacional e em defesa dos interesses de seu povo. Sobre os cursos de formação, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, os professores Krikati não reconhecem a especificidade, bilinguismo e interculturalidade desses cursos, pois percebem uma grande diferença entre o que vem sendo disposto oficialmente e a realidade vivenciada em suas comunidades. Portanto, defendem uma formação que valorize os costumes, a língua, a história e a identidade da cada povo e que contextualize os conteúdos e disciplinas com os conhecimentos próprios dos indígenas.

PALAVRAS - CHAVE: Educação indígena, formação de professores, educação escolar.

THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS IN THE STATE OF MARANHÃO: AN ANALYSIS FROM THE VIEW OF INDIGENOUS TEACHERS KRIKATI

ABSTRACT: Analysis of the perceptions of Krikati indigenous teachers regarding the specificity, of teacher training courses, at the teaching level, and their contributions in the teaching and learning process, and in the realization of bilingual, intercultural education in schools in the Krikati indigenous area. The research analyzes the perception of Krikati indigenous teachers in relation to Indigenous Teaching training courses,

offered by the Maranhão State Department of Education. The semi-structured interview was used as a data collection instrument. Participation or completion in indigenous teaching courses were the criteria of choice and participation of teachers in the research. The survey found that indigenous Krikati teachers value their profession as a way of strengthening their culture and the traditional knowledge of their people; they claim the importance of an indigenous school that involves the community in the decisions of what and for what to teach and that respects the proper teaching and learning processes. In the context of structuring bilingual and intercultural education, it is evident that the practices of Krikati indigenous teachers have been reframed, in order to develop behaviors, attitudes of respect, acceptance and understanding of cultural diversity and the need for involvement in social life more broad, so that they can interfere in the local, national context and in defense of the interests of its people. About the training courses, coordinated by the Maranhão State Department of Education, Krikati teachers do not recognize the specificity, bilingualism and interculturality of these courses, as they perceive a great difference between what has been officially provided and the reality experienced in their communities. Therefore, they defend a formation that values the customs, the language, the history and the identity of each people and that contextualizes the contents and disciplines with the indigenous peoples' own knowledge.

KEYWORDS: Indigenous education, teacher training, school education.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MARANHÃO

A história e o significado da educação escolar para os povos indígenas do Maranhão estão vinculados às experiências vivenciadas em Organizações Não Governamentais (ONGs), Missões Religiosas e Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Sendo assim, neste capítulo, abordamos a forma como a formação de professores indígenas no Maranhão em nível de Magistério vem se efetivando a partir da década de 1990, período em que o Estado assume as responsabilidades pela educação escolar indígena. Serão discutidos, ainda, os avanços e impasses na implementação da política de formação de professores indígenas, numa perspectiva específica e diferenciada.

A população atual dos povos indígenas, no Estado do Maranhão, soma cerca de 35 mil indígenas (IBGE, 2010). Essa população pertence a nove grupos étnicos diferentes classificados em dois grandes grupos linguísticos: Tupi (Tenetehara/ Guajajara, Awá/ Guajá e os Ka'apor), o Macro-Jê (Krikati (Krinkati), Ramkokamekrá e Apanieikrá (Canela), Pukobyê (Gavião), Krepum Kateyê (Timbira) e Krenyê.

As diferenças e as especificidades entre os povos indígenas se manifestam na forma de organização política, social, cultural, econômica e linguística. Essas peculiaridades é que especificam os valores, crenças, religiosidade e o modo de cada povo manifestar sua cultura e construir sua história. Vale ressaltar que as diferenças entre os povos indígenas do Maranhão não são apenas de ordem sociocultural e linguística, mas de ordem histórica, pois o tempo e a forma de contato desses povos com a sociedade envolvente têm acontecido de maneira diferenciada. Por isso, as experiências e os significados da educação escolar

são específicos a cada povo.

Os nove povos indígenas do Estado do Maranhão estão distribuídos em 18 municípios, em 16 áreas indígenas e 280 aldeias, as quais, com exceção de duas aldeias habitadas pelo povo Awá/Guajá, contam atualmente com escolas da rede de ensino do estado. Os Awá/Guajá foram contatados há 38 anos e suas primeiras experiências com o processo de educação escolar se deram com a atuação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), sendo que nas aldeias Awá e Tiracambú, as escolas continuam sob a coordenação do CIMI. Atualmente, apenas uma aldeia dos Awá/Guajá conta com uma escola da rede estadual de ensino.

Os povos indígenas do Maranhão que sobreviveram à guerras, doenças, massacres, miscigenação forçada e imposição de novos modelos culturais continuam a lutar em defesa de seus direitos e do respeito as suas diferenças e especificidades. No que concerne à educação escolar acreditam ser a escola um espaço [...] de aprendizagem, autônomo, diferenciado bilíngue e pluricultural, que deve ser conduzida pelos próprios índios, para atender aos interesses e direitos indígenas em suas especificidades frente aos não índios. A escola tem como função preparar os jovens para o futuro, dentro e fora da aldeia. [...] (EDILSON KRIKATI).

A partir do depoimento acima, observamos que para os indígenas a escola, como espaço de autonomia e valorização de sua cultura, deve ser conduzida pelos próprios índios. Entretanto, após dezesseis anos que o Estado do Maranhão iniciou a formação dos professores indígenas, ainda não foi capaz de elaborar políticas que concretizassem o mínimo preescrito na legislação brasileira: formação dos professores indígenas no Magistério Indígena em nível médio. Pois dos 886 professores que atuam nas escolas indígenas no Maranhão, 389 são não índios e 497 são índios, sendo que destes apenas 146 concluíram o Magistério Indígena em nível médio.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL DE MAGISTÉRIO INDÍGENA

A política de formação de professores indígenas no Maranhão, como responsabilidade do Estado, tem como marco as determinações do Decreto Nº 26 de 1991. Nesse contexto, em 1992 o Estado do Maranhão, através da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEEDUC), deu início às primeiras iniciativas de integração das escolas indígenas à rede de ensino estadual, tendo como pressupostos os princípios da especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo.

Como consta na Proposta Curricular do Magistério Indígena no Maranhão, o primeiro diagnóstico realizado nas escolas indígenas do Maranhão se refere a dados quantitativos que, embora necessários, não são suficientes para se pensar uma proposta específica a um público diferenciado. Nessa direção, acreditamos que além do quantitativo de escolas e suas respectivas estruturas físicas, aspectos importantes, como organização social e

política de cada povo indígena, linguísticos, econômicos, tempo, forma de contato com os não índios, entre outros, seriam mais relevantes para a implantação de uma escola com características específicas de cada povo.

Paredes (1997, p. 188) ao tratar de sua experiência na elaboração de uma proposta curricular para a formação de professores indígenas, chama atenção para três pontos importantes:

[...] No momento de elaborar uma proposta curricular, surgem alguns questionamentos que posteriormente convertem-se em orientações dessa tarefa: que tipo de alunos queremos formar? Como garantir que esse aluno formado insira-se ativa e positivamente no contexto social? O tipo de aluno formado é o tipo de pessoa que responde às expectativas da sociedade? [...] Uma tentativa de ter em conta esses questionamentos é a elaboração de levantamento socioeconômico e cultural do meio para o qual vai ser feita a proposta. Não obstante esta análise, é importante a identificação do paradigma que orientará todo o trabalho [...].

Diante da complexidade da elaboração de uma proposta curricular específica a um público diferenciado é que o estado do Maranhão, através da SEEDUC, objetivando superar os obstáculos que se apresentavam como entraves a implantação das escolas indígenas e avançar nas discussões acerca da temática, realizou nos anos de 1993 e 1994, reuniões interinstitucionais e seminários com representantes dos municípios, lideranças indígenas e órgãos envolvidos com a temática educacional indígena.

Em 1995 foram realizados dois fóruns específicos – um em Grajaú e outro em Imperatriz - com o objetivo de discutir a situação escolar nas aldeias e arregimentar outros atores, por meio de um esforço compartilhado, organizar estratégias no enfrentamento das necessidades apontadas, tanto pelos levantamentos realizados pela SEEDUC, quanto pelas reivindicações dos próprios índios.

De acordo com a análise dos documentos podemos constatar que as lideranças indígenas participaram das discussões realizadas pela SEEDUC. Em virtude do fato dessas discussões acontecerem na cidade, a comunidade indígena, especialmente os índios idosos, não participaram.

Para os povos indígenas, os idosos precisam ser consultados em qualquer decisão que venha trazer mudanças em suas comunidades, pois como diz Sílvia Krikati: “Os idosos são nossos melhores mestres. É nossa biblioteca viva”. O índio Arão Guajajara complementa essa afirmação ao declarar que “só é possível elaborar uma proposta educacional indígena com a participação dos índios, principalmente dos idosos”. No entanto, a importância que os idosos tem para suas comunidades e, especialmente aos professores indígenas, não foi considerada por ocasião da elaboração da Proposta Curricular do curso de Magistério Indígena no Maranhão, visto que estes nem sequer participaram do processo.

Destacamos ainda que não houve a participação de representantes indígenas como membros permanentes da equipe dos técnicos da SEEDUC encarregada de pensar e

decidir a escola diferente e específica. As representações indígenas se faziam presentes em momentos pontuais, ou seja, não estiveram presentes em todas as decisões.

A formação de professores indígenas, intitulados a princípio de “Cursos de Capacitação,” tiveram início em 1996. De acordo os documentos analisados a formação dos professores indígenas antecedeu tanto a elaboração das diretrizes para a política da educação indígena em âmbito estadual quanto à elaboração da proposta curricular do curso de formação.

As diretrizes para a implantação das escolas indígenas e a proposta de formação de professores foram sendo construídas à medida que os técnicos da SEEDUC iam se apropriando de conteúdos acerca da diversidade sociocultural, através do contato direto com os índios e com outros profissionais que já tinham experiências e vivências com indígenas.

Em 1997 a SEEDUC, em parceria com outros órgãos (FUNAI, DEMEC, UFMA, CIMI) e representantes indígenas, elaborou as Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena. A partir desse mesmo ano, as escolas indígenas passaram a se integrar formalmente à rede de ensino estadual.

As Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena fazem uma breve apresentação dos povos indígenas que habitam no Maranhão, as condições que se encontravam as escolas nas aldeias e a formação de professores, bem como das diretrizes propriamente ditas, pelas quais as práticas escolares das escolas indígenas do Maranhão devem ser regidas, cuja finalidade é a efetivação de uma escola indígena específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, bem como a implantação no Estado, de uma política de formação e valorização de professores fundamentada nesses princípios.

Nesse sentido, as Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena determinam que o processo de formação dos professores tenha, entre outros, os seguintes princípios:

Capacitar os próprios índios no âmbito pedagógico para agir eficazmente num contexto escolar bilíngue, intercultural, específico e diferenciado; Formar os próprios indígenas como pesquisadores e sistematizadores de seu conhecimento, associando o conhecimento universal ao nativo; Formar professores com domínio da língua materna e prepará-los para a elaboração de material didático específico e diferenciado, confeccionado nas etapas dos cursos de formação e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas aldeias; Capacitar os indígenas como administradores e gestores de seus processos de aprendizagem (MARANHÃO, 1997, p. 21-22).

Diante desses princípios, foi elaborada em 1997 e apresentada oficialmente em 1998, a primeira versão da Proposta Curricular para a Formação de Professores Indígenas, cuja última versão denominada: “Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena”, foi elaborada em 2000 e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 2002.

A Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena está fundamentada nos documentos oficiais que tratam da educação escolar indígena, no que diz respeito, aos princípios de uma educação específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural. Ressalta-se que na equipe de elaboração não há representantes indígenas. Concordamos em que

[...] uma proposta para a formação de professores indígenas em contexto intercultural é construída com a coparticipação de índios e não índios, por meio de uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações diversas (BRASIL, 2002, p. 33).

A Proposta de Formação de Professores Indígenas do Maranhão silencia a participação do índio como autor do processo educativo, uma vez que as decisões são tomadas sem sua presença. Fere também a legislação, uma vez que LDB 9.394 de 1996 preconiza, no Artigo 79, § 1º, que “Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas”. O direcionamento conduzido pela SEEDUC, portanto, impediu que o índio se sentisse contemplado em decidir o tipo de escola que deseja para a sua comunidade ou em apresentar resistências diante do processo que está sendo pensado para ele.

Quando questionados sobre o conhecimento das disciplinas que compõem a estrutura da Proposta Curricular do Curso de Formação dos Professores Indígenas, os professores indígenas Krikati deram as seguintes respostas:

Nunca houve uma apresentação dessa proposta para nós; não houve participação dos índios Krikati na montagem dessa proposta. A SEEDUC nunca consultou as bases da escola, que somos nós professores. A proposta já vem pronta de lá. Nós nos sentimos desvalorizados, como se não tivéssemos nem o mínimo de importância como professor indígena (Prof. WAGNER KRIKATI).

O material já chegava todo pronto para ser executado (Prof. PEDRO KRIKATI).

Eu não lembro muito, mas quando estávamos na sala de aula, já vinha tudo pronto. Nunca chegamos a discutir se o que estava pronto servia para nós, professores indígenas. No curso, oferecido pelo Estado não se discutia o que devíamos aprender, eles decidiam por nós, enquanto o CIMI, quando foi elaborar o projeto de formação consultou a comunidade, o que era importante para aprendermos. A comunidade também participava quando aconteciam os encontros na aldeia. (Prof. DOCIO KRIKATI).

Assim, sem a participação de representantes indígenas, a elaboração da Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena contou com a participação de representantes do CIMI, FUNAI, UFMA e SEEDUC. Nessa última versão (2000), apresenta-se um diagnóstico da precariedade das escolas indígenas quanto aos aspectos pedagógicos. Em relação à formação dos professores, a proposta apresenta uma análise do cotidiano das

práticas pedagógicas. Dentre outras, o diagnóstico detectou na época que “[...] a maioria dos professores não concluiu o ensino fundamental, e os que concluíram o ensino médio estudaram em escolas não indígenas, seguindo o mesmo currículo das escolas oficiais. [...]”. (MARANHÃO, 2000).

A heterogeneidade da escolarização dos professores indígenas ainda é uma realidade no Maranhão. Segundo a Coordenadora da Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (2011), a escolarização dos 240 professores indígenas que fazem parte da segunda turma de formação em Magistério Indígena é bastante heterogênea. Há professores que ainda não concluíram o ensino fundamental, outros que têm o ensino fundamental completo e outros, o ensino médio convencional.

Essa realidade tanto pode proporcionar enriquecimento durante o curso de formação no magistério indígena, quanto complexificar o seu desenvolvimento. O enriquecimento se pode dar através da própria organização do currículo do curso, bem como da maneira como os professores formadores percebem essa realidade e a transformam em oportunidade para organizar suas práticas. No entanto, a realidade pode se transformar em obstáculo quando os formadores não dispõem de aportes teóricos sobre as questões indígenas, de conhecimentos e vivências com os povos indígenas.

De acordo os professores indígenas Krikati que foram alunos da primeira turma do curso de Formação do Magistério Indígena, coordenado pela Secretaria Estadual de Educação (1996-2002),

[...] a maioria dos professores formadores eram especialistas e tinham conhecimentos sobre as culturas indígenas, especialmente professores do CIMI, CTI, FUNAI e do MEC, entre outros. Mas nem todos os professores formadores tinham vivências com os povos indígenas do Maranhão (Prof. MILTOM KRIKATI, 2011).

Quando fazíamos parte da proposta do CIMI, sim, os professores conheciam nossa realidade e nossos conhecimentos tradicionais. Contextualizavam as aulas, partindo sempre de nossos conhecimentos, como as festas, cantorias, até porque o projeto de formação foi elaborado a partir de consultas com a comunidade, o que era importante para aprendermos (Prof. SÍLVIA KRIKATI).

Esses depoimentos denotam a importância que os professores cursistas atribuem à vivência com as culturas indígenas, por parte dos professores formadores, para que possa ser vivenciado de fato o princípio da interculturalidade nos cursos de formação de professores indígenas. A falta de vivência, conforme declaram os professores Krikati, significa dizer que alguns dos professores formadores desconhecem o modo de viver, a cultura específica de cada povo o que dificulta o diálogo durante a formação.

A falta de professores formadores especialistas fica mais acentuada na formação da segunda turma do curso de Magistério Indígena. Com o objetivo de investigar se os professores formadores têm conhecimento da cultura dos professores cursistas,

questionamos os professores Krikati que estão cursando o Magistério Indígena (segunda turma) e obtivemos as seguintes respostas:

Não. Os professores que dão aula no curso de formação não têm conhecimento da nossa cultura. Eles não se dispõem em vir até a aldeia para conhecer nossa realidade e o jeito que vivemos. Durante essas três etapas, apenas a professora de Didática, que já conhece a nossa realidade, fez uma atividade na aldeia (Profª MARINEUSA KRIKATI).

Alguns professores conhecem nossa realidade, que é o caso da professora Aparecida, que já nos conhece há muito tempo e foi nossa professora no curso. É assim, poucos professores que estão dando aula no curso conhecem nosso jeito de viver (Prof. MOZAR KRIKATI).

Essas afirmações são corroboradas pela coordenadora da Educação Indígena da UREI, como o demonstra seu relato:

Na segunda turma do Curso do Magistério Intercultural Indígena, iniciada em 2008 (em curso), ainda há um *deficit* muito grande de profissionais habilitados e especializados na área de Educação Escolar Indígena; portanto, os profissionais que atuam nas etapas do curso são escolhidos conforme sua área de formação/atuação que tenha afinidades com os povos indígenas, com exceção de alunos egressos do Curso de Ciências Sociais e/ou outros cursos, que tenham realizado TCC em comunidades indígenas, como também técnicos do Estado e de outras instituições que realizam trabalho em comunidades indígenas.

O depoimento dos professores e da coordenadora nos faz refletir sobre as seguintes questões: Se não há docentes habilitados para trabalhar na formação dos professores indígenas, de que forma essa formação pode ser específica e diferenciada? Como o Estado reage diante dessa situação? Quais as consequências dessa formação na qualidade do ensino oferecido nas comunidades indígenas? Para analisar essas questões, buscaremos analisar a estrutura do curso de Magistério Indígena no Maranhão.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA NO MARANHÃO

De acordo a Proposta Curricular do Magistério Indígena (2000), o curso de Magistério Indígena no Maranhão está estruturado por etapas presenciais e atividades complementares em etapas não presenciais, contemplando uma carga horária de 2.400 horas, distribuídas em 21 disciplinas obrigatórias e três eletivas (Anexo 1).

As etapas do ensino presencial ocorrem simultaneamente em três municípios Pólos (Imperatriz, Barra do Corda e Santa Inês), nos intervalos das atividades letivas, de forma intensiva, com a presença de professores e cursistas em sala de aula, auxiliados por uma equipe de acompanhamento pedagógico. Cada etapa compreende o mínimo de 80 horas e

as turmas são organizadas com base nos aspectos linguísticos e culturais

Cabe destacar que o projeto da SEEDUC referente à primeira turma, a princípio, não incluiu todos os professores indígenas. Nesse contexto, por solicitação dos professores que não foram contemplados, o Conselho Missionário Indigenista (CIMI) elaborou um projeto de capacitação para professores indígenas cuja implementação se iniciou em janeiro de 1999, com a participação de professores das etnias Tenetehara, Tembé, Krikati, Gavião e Kaapor[...] (MARANHÃO, 2000, p. 9).

Os professores cursistas que faziam parte do projeto organizado pelo CIMI foram integrados ao projeto de formação da SEEDUC, em virtude do fato de essa entidade não poder expedir os certificados de conclusão de curso. O número de professores cursistas que inicialmente era apenas 75 foi acrescido para 146, dentre os quais, ao término do curso, 138 apresentaram monografia como trabalho de conclusão de curso.

As atividades complementares nas etapas não presenciais, não menos importantes que as etapas presenciais, são atividades realizadas “em um período entre uma etapa presencial e outra e obedece a um cronograma de atividades para o atendimento das necessidades específicas dos professores cursistas” (MARANHÃO, 2000, p. 26). Além de atender às necessidades específicas de cada professor indígena, essas atividades por serem realizadas nas aldeias, proporcionam autonomia aos professores, pois são nelas, segundo a Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena (2000), que os professores devem desenvolver atividades de pesquisa, leitura, registros, envolvimento da comunidade nas atividades pedagógicas e elaborar material didático específico com o apoio da equipe de acompanhamento pedagógico.

Diante da importância dessas atividades procuramos analisar como os professores Krikati, tanto os que já concluíram o Magistério Indígena quanto os que estão cursando, vivenciam a pesquisa em suas práticas pedagógicas. Os professores relataram que:

Ainda não trabalho com a pesquisa, mas peço às crianças para conversarem com os idosos sobre a nossa cultura (Profª MARINEUSA KRIKATI).

Eu gosto mais de trazer os mais velhos para sala de aula, eles contam a história do nosso povo. Depois peço aos alunos que escrevam o que entenderam. Os idosos se sentem importantes e felizes, eles falam assim: Nunca alguém me chamou pra eu participar da aula (Profª MIRACEMA KRIKATI).

Percebe-se pelos depoimentos acima, que a pesquisa como uma oportunidade de aprendizagem mais autônoma, tanto para o professor quanto para o aluno, ainda não faz parte da prática da maioria dos professores. Embora os professores destaquem em seus depoimentos elementos importantes que caracterizam a pesquisa em seu fazer pedagógico, tais como: os idosos da comunidade como fonte de informação, a cultura como temática central da pesquisa, a memória oral como instrumento de apropriação da cultura, apenas uma professora afirma que a pesquisa em sua prática tem como objetivo

conhecer, documentar e difundir, como forma de valorizar os saberes tradicionais e como oportunidade de repassar esses conhecimentos as novas gerações e socializá-los com outras culturas.

Outras atividades poderiam ser desenvolvidas nas etapas não presenciais, tais como: leituras relacionadas ao conhecimento universal, estudos de pesquisas realizadas por estudiosos, antropólogos e historiadores, entre outros, na área indígena, que acompanhadas pela equipe do programa de formação, os resultados das atividades poderiam se transformar em materiais didáticos para as escolas e em novas atividades formativas para os professores.

Quanto aos materiais didáticos específicos foram produzidos pelos professores cursistas da primeira turma (1996 a 2002) ao longo do curso: oito livros, entre estes o Livro “Geografia da Aldeia Krikati”. Outros materiais como textos, ilustrações foram organizados em uma coleção de 16 volumes, editados e publicados em 2010 pela SEEDUC com apoio do MEC. Esses materiais segundo a Coordenadora de Educação Indígena da UREI após uma década de conclusão do curso da primeira turma, ainda não se encontram em parte das escolas indígenas sob a responsabilidade da Unidade Regional de Educação de Imperatriz pela falta de veículos para transportá-los as aldeias.

Questionados sobre os materiais didáticos que utilizam para preparar suas aulas, a maioria dos professores Krikati responderam que na falta de materiais específicos procura utilizar os recursos naturais existentes na aldeia e às vezes os livros didáticos do não índio. Já para professora Sílvia Krikati, o material que mais utiliza para organizar suas aulas é “a história do meu povo a partir dos meus conhecimentos e a pesquisa”. Para o professor de Língua Indígena, Mozar Krikati “[...] preparo minhas aulas a partir do meu pensar. Se tivéssemos um livro escrito na nossa língua seria mais fácil, tanto para o professor quanto para o aluno”. O professor Mozar, cursista da segunda turma, relata que o curso de Magistério indígena (segunda turma) não proporciona a elaboração de materiais didáticos, de pesquisas e não há acompanhamento dos trabalhos realizados pelos professores nas aldeias.

Corroborando com essa afirmativa, a professora Marineusa Krikati, também cursista da segunda turma do curso de formação do Magistério Indígena, ressalta que não existe trabalho voltado ao acompanhamento pedagógico nas aldeias pela Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI), como afirma em seu depoimento:

[...] o Estado não acompanha os trabalhos que vem sendo desenvolvidos na aldeia, nem há orientação por parte do Estado sobre planejamento, avaliação, recursos... Contamos com os professores de uma Faculdade particular para orientar nossos planejamentos e com a comunidade para nos ajudar, principalmente com a língua materna escrita. Temos os professores mais experientes como referência, trocamos ideias e eles vão ajudando os professores que ainda não concluíram o curso. Aprendemos juntos.

Além das atividades já citadas, outras de igual importância complementam segundo a Proposta Curricular de Formação de Professores Indígenas (2000) a formação dos professores: a elaboração e o desenvolvimento de projetos de monografia e estágios supervisionados. Os projetos monográficos devem ser orientados desde o início da formação com o objetivo de que as temáticas se originem de conteúdos trabalhados nas etapas de ensinopresencial.

O estágio supervisionado propõe-se fazer a articulação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, o estágio supervisionado “ocorrerá como instrumento de observação da prática do professor cursista na sua escola, tendo como parâmetro os conteúdos e atividades desenvolvidas nas etapas presenciais” (MARANHÃO, 2000, p. 27). As atividades de estágio deverão ser acompanhadas pela equipe pedagógica do projeto, cujo objetivo é contribuir como processo de reflexão dos professores indígenas sobre suas próprias práticas, assim como para a autonomia enquanto pesquisadores das suas e de outras culturas.

Para a Coordenadora de Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz, o Estado do Maranhão não proporciona condições aos técnicos da SEEDUC para a realização do acompanhamento pedagógico, pois considerando a realidade das escolas indígenas do polo de Imperatriz, declara ser:

[...] humanamente impossível apenas três técnicos darem o suporte pedagógico a 253 professores indígenas que trabalham em 76 escolas indígenas que pertencem à Unidade Regional de Imperatriz. Além dos recursos humanos, o recurso financeiro é outro entrave, pois a UREI não dispõe de transporte e motorista para fazer o deslocamento dos técnicos até as aldeias. Quando acontecem visitas às escolas indígenas, são ações da Supervisão Escolar Indígena de no máximo 15 dias e às vezes visitamos três escolas por dia, ou para a realização do Censo Escolar.

Apesar de previsto na Proposta Curricular o acompanhamento do curso de formação que deveria ser uma atividade complementar contínua, durante e após a formação dos professores, depara-se com entraves burocráticos, financeiros e administrativos que impedem, em parte, que a formação dos professores indígenas atenda aos princípios em que está fundamentada. Podemos afirmar que a integração das escolas indígenas à rede de ensino do estado, por si só, não garante a qualidade da educação que está sendo oferecida nas aldeias.

Em relação à organização das disciplinas, a Proposta Curricular segue as orientações dos documentos legais. A matriz curricular é composta das disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada. Vale ressaltar que, embora parte das disciplinas se apresente como algo novo ou desconhecido para os indígenas, todos os ementários (Anexo 2) contemplam as especificidades indígenas. Estes, durante o processo de formação da etapa presencial devem ser problematizados e contextualizados partindo sempre da realidade de cada povo, de seus saberes e cultura própria. Para que isso aconteça, a Proposta Curricular de

Formação de Professores Indígenas (2000), determina que o curso de Magistério indígena terá como corpo docente uma equipe composta por profissionais formados nas diversas áreas de conhecimento e com experiência em trabalhos relativos à questão indígena, ou que sejam possuidores de notório saber nas línguas e/ou culturas das diversas etnias.

Cabe ao Estado, através da SEEDUC, formar um quadro de professores formadores que preencham esses requisitos e traduzam as garantias legais e reivindicações indígenas em práticas pedagógicas adequadas às especificidades de cada povo indígena.

Assim, as disciplinas do núcleo comum se tornam importantes tanto quanto as disciplinas específicas, pois são conhecimentos que trabalhados de forma contextualizada permitem que os professores indígenas compreendam a sociedade envolvente e tenham acesso à cultura universal. Paredes (1997, p. 185), afirma que:

A decisão de inserir-se não determina a integração numa outra realidade com a perda da própria cultura: é uma inserção para estar mais em dia com o desenvolvimento, sem permanecer ilhas. A perda cultural não virá da simples escolarização, mas virá como resultado das práticas de escolarização acríticas, apolíticas e que não partam do reconhecimento, reflexão e valorização da própria cultura.

Pelo exposto se entendem que os professores formadores deverão ter em suas práticas, como fio condutor, os saberes tradicionais dos professores indígenas cursistas. Conhecer a língua, as tradições, as crenças, a organização sociocultural, econômica, política de cada povo indígena são critérios fundamentais para a seleção dos professores formadores e, conseqüentemente, para a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto, conclui-se que a falta de compromisso e de decisão política por parte dos responsáveis pela efetivação das políticas públicas educacionais para os povos indígenas do Estado do Maranhão tem inviabilizado processos sistemáticos de formação de professores articulados com a realidade indígena.

O Estado do Maranhão precisa repensar a política educacional para os povos indígenas, assumir o compromisso da formação de professor indígena específica, sistemática e articulada com as diferentes realidades indígenas, pois não basta integrar as escolas indígenas na rede oficial de ensino do Estado. É preciso cuidar da formação dos professores indígenas como um dos princípios fundamentais para a efetivação de uma educação realmente intercultural, comunitária, bilíngue, específica e diferenciada nas escolas dos diferentes povos indígenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Decretos/decreto261991. Acesso em: 09 de fev. 2011

. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF.1998.

BRZEZINSKI, Iria (org. **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo:Cortez. 1997.

MARANHÃO. Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano. **Proposta Curricular do curso de Magistério Indígena**. São Luís - MA, 2000.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para a política estadual de educação escolar indígena**. São Luís: SEEDUC, 1997.

PAREDES. José Bolívar Burbano. Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio: A experiência de educação escolar na área indígena Krikati. *In*: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Urucum Jenipapo e Giz**. A educação escolar indígena em debate. Cuiabá: 1997.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES EM TORNO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO RURAL: A ETNOGRAFIA E ANTROPOLOGIA VISUAL NA EEM RAIMUNDO ADJACIR CIDRÃO DE OLIVEIRA

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 05/02/2020

Heldo da Silva Mendonça

Professor de sociologia da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) e atualmente coordenador escolar na EEM Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira em Tauá-Ceará.

<http://lattes.cnpq.br/3392217026966190>

RESUMO: O presente artigo trata tanto do campo de atuação da Antropologia discutindo elementos para a inclusão de conteúdos e pontos de vista antropológicos utilizando a etnografia como do uso de imagens como propostas para as aulas de sociologia do Ensino Médio. As reflexões apresentadas serão viáveis a partir do que se conhece sobre mediação didática considerando que os estudantes são sujeitos tendo como base os princípios epistemológicos da desnaturalização e do estranhamento os tornando aptos a serem investigadores críticos e protagonistas do processo de construção do conhecimento, tendo a pesquisa como aliada. Reforça-se o espaço em que a Antropologia ocupa e seus desafios, bem como se traz uma discussão sobre a importância de seu método etnográfico para fomentar esse olhar antropológico do professor possibilitando novas perspectivas. Incluem-se algumas contribuições que as imagens, destacando a fotografia, fornecem ao ensino de sociologia trazendo uma apresentação das inúmeras possibilidades que

o campo oferece, pois se trata de uma escola de ensino médio rural nos sertões cearenses. Portanto, a diversificação de recursos didáticos e a elaboração de metodologias de ensino dependem também do professor através de sua capacidade criativa, da problematização e da imaginação sociológica.

PALAVRAS - CHAVE: Antropologia, Ensino de Sociologia, Etnografia, Mediações Didáticas e Ensino Médio Rural.

REFLECTIONS AROUND SOCIOLOGY TEACHING METHODOLOGIES IN RURAL HIGH SCHOOL: ETHNOGRAPHY AND VISUAL ANTHROPOLOGY IN EEM RAIMUNDO ADJACIR CIDRÃO DE OLIVEIRA

ABSTRACT: This article deals with both the field of action of Anthropology discussing elements for the inclusion of content and anthropological points of view using ethnography and the use of images as proposals for high school sociology classes. The reflections presented will be feasible based on what is known about didactic mediation, considering that students are subjects based on the epistemological principles of denaturalization and strangeness, making them able to be critical investigators and protagonists of the knowledge construction process, having the research as an ally. The space in which Anthropology occupies and its challenges is reinforced, as well as a discussion about the importance of its ethnographic method to foster this anthropological view of the teacher, enabling new perspectives. Included are some contributions that the images, highlighting photography, provide to the teaching

of sociology bringing a presentation of the countless possibilities that the field offers, as it is a rural high school in the backlands of Ceará. Therefore, the diversification of didactic resources and the development of teaching methodologies also depend on the teacher through his creative capacity, problematization and sociological imagination.

KEYWORDS: Anthropology, Sociology Teaching, Ethnography, Didactic Mediations and Rural High School

1 | INTRODUÇÃO

A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Médio engloba o ensino da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia, sendo as três áreas que constituem as Ciências Sociais. É fundamental que seu ensino possa contribuir para a compreensão da realidade social de modo amplo e significativo desnaturalizando e estranhando aquilo que pode ser visto como um fenômeno natural ou até mesmo sobrenatural para se entender a vida social.

No entanto, é perceptível que as orientações metodológicas mesmo presentes nos documentos orientadores, tanto nacionais quanto estaduais e nos materiais didáticos ainda carecem de suportes que ampliem o repertório a ser desenvolvido nas aulas. A dinâmica de sala de aula tem exigido do professor uma variedade de recursos que tornem sua ação mais significativa e potencializada resultando em aprendizagens.

Mesmo sendo uma disciplina que ainda vive num processo de intermitência, a sociologia no ensino médio necessita da construção de metodologias diferenciadas para que se adeque ao saber escolar e às diferentes concepções de mundo dos alunos, visando uma apropriação instrumentalizada de um entendimento sobre a realidade social, que por sinal é complexa e dinâmica. Os recursos como imagens e vídeos são possibilidades a desenvolver nos estudantes as potencialidades do pensar sociológico, despertando o pensamento crítico e a provocar inquietações diante do mundo que nos cerca. Porém, se faz necessário alguns critérios para essas escolhas.

A Antropologia pode ser um diferencial neste processo de ensino de sociologia com seu método etnográfico contribuindo para que os professores desenvolvam no estudante uma percepção mais próxima da realidade despertando uma reflexão diferenciada, já que serão futuros profissionais, membros de uma sociedade, participantes dos mais diversos grupos sociais, no relacionamento com outros grupos e até mesmo para compreendê-los como indivíduos tomando como partida seu espaço social com um olhar diferente do etnocêntrico no qual muitos de nós fomos instruídos.

Mediante a afirmação de que o conhecimento antropológico não se reduz à formação escolar, como também é importante à formação humana em torno da compreensão de si e da própria humanidade faz-se necessário destacar que ao estudar a Antropologia, entendemos a etnografia como instrumento desta compreensão. Segundo Marisa Peirano (2014) ao recorrer a Evans-Pritchard:

A etnografia é a ideia-mãe da Antropologia, ou seja, não há antropologia sem pesquisa empírica. A empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos – é o material que analisamos e que para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação. (PEIRANO, 2014, p. 380)

Continuando nessa discussão a autora afirma que a etnografia estava anteriormente relacionada apenas ao fazer prático, pois era atribuído um menor significado que a etnologia que se concentrava na teorização dos dados. Num segundo momento, a etnografia é questionada pelos próprios antropólogos que visavam à chamada “autoridade etnográfica”.

A pesquisadora destaca que “a etnografia volta à cena de forma positiva e potencialmente criativa” (PEIRANO, 2014, p. 6). E continua ressaltando que, “a (boa) etnografia de inspiração antropológica não é apenas uma metodologia e/ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida” (PEIRANO, op. Cit. p. 9).

Outra proposta ao ensino de sociologia gira em torno do uso de imagens, mas é interessante enfatizar que existem contestações entre realidade e imagem. Muitas questões emergem desta afirmativa, como por exemplo: Pode-se utilizar da imagem para analisar o contexto social? As produções audiovisuais contribuem para a compreensão da vida social? Quais cuidados se devem ter ao usar as imagens na sala de aula? No último tópico vamos discutir sobre essas inquietações que são pertinentes e abriremos uma rápida discussão em torno da fotografia trazendo algumas sugestões metodológicas.

É fundamental que as Ciências Sociais e suas três áreas possuam seus recortes teórico-conceituais como também de cunho metodológico, diante disto podemos adquirir novas percepções sobre o que se entende de realidade. Nos estudos de Bauman e May (2010) situações do cotidiano que precisam ser compreendidas partindo daqueles que ocupam determinados espaços ao:

...procurar explicá-las pode se provar algo desafiador às formas existentes de ver – posto que essas formas de ver se relacionam a um segundo sentido de entendimento, que nos dá forma a nosso conhecimento de um ambiente que nos capacita a nele agir e ter bom desempenho (BAUMAN, MAY, 2010, p. 264).

A partir de recursos didáticos subsidiados pela Antropologia Visual destacaremos possibilidades para o ensino de sociologia em nosso campo que é a Escola de Ensino Médio Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira localizada na Vila de Marrecas nos sertões do estado do Ceará. A escola está a vinte e seis quilômetros (26 km) da sede do município de Tauá, Marrecas é um celeiro de produção cultural e religiosa, como cenários de decisões políticas em seus tradicionais festejos religiosos de Jesus, Maria e José.

2 I MEDIAÇÕES DIDÁTICAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REVISITADAS

A prática docente exige que o professor realize a mediação didática, porém existem aqueles ou aquelas que são inconscientes do seu próprio fazer em sala de aula. Esta, por sua vez, se configura com a forma que o docente faz com que os seus conhecimentos possibilitem aos alunos o desenvolvimento de seus saberes. A mediação requer do professor não só o ensinar, mas a pesquisa como ação para que na etapa do planejamento tenha clareza do que será proposto e o aluno possa se apropriar do objeto de estudo.

Superficialmente, acredita-se que é um princípio básico da docência, mas na prática tem se apresentado como complexo. A mediação didática traz para o que ensina a tarefa de promover no aluno uma compreensão do mundo que o cerca de forma autônoma e crítica. Essa finalidade não deve se restringir à sociologia, mas é uma finalidade da educação em geral de formar um cidadão crítico (BRASIL, 2006).

Como nos propomos a falar de ensino, em nosso caso de sociologia, precisamos distinguir transposição didática, mediação didática e didatização de conteúdo. A transposição didática, definida por Chevallard (1991), enfatiza o conhecimento acadêmico como basilar para a construção do objeto de ensino, nessa perspectiva a legitimação dos saberes escolares fica na dependência da comunidade de pesquisadores das academias.

No que tange a mediação didática vem como posicionamento crítico à concepção de transposição considerando as práticas sociais como fundamentais à introdução ou permanência de novos saberes na escola contemplando as diferentes dimensões do currículo. Segundo Silva (2011), “[...] o professor não pode realizar a transposição didática, mas apenas operar nela” (p. 190).

Entende-se que a mediação didática é a transformação de um saber em um objeto de estudo se configurando numa adequação para que o estudante possa perceber e interpretar aquele objeto de estudo. Isso nos mostra que a aprendizagem não é uma tarefa fácil sendo um processo mútuo entre os sujeitos, e que aspectos sociais, políticos, culturais, ideológicos, econômicos e subjetivos são interdependentes. Já a didatização do conteúdo é muito comum nos professores de sociologia não licenciados na disciplina ou egressos de outras licenciaturas que tendem a dar prioridade às escolhas metodológicas, muitas vezes até desconexas aos objetivos específicos das Ciências Sociais, provocando um esvaziamento dos temas, teorias e conceitos que deveriam ser o pano de fundo para tais decisões.

Logo, na condição de mediador do desenvolvimento potencial do aluno, o professor de sociologia no ensino médio deve a partir do que o aluno já vivencia e compreende sobre a sociedade e sua cultura, propor uma desnaturalização das estruturas sociais, fazendo com que analisem os fenômenos sociais de forma crítica nos diferentes contextos. Segundo Meirelles e Schweig (2012):

[...] a tarefa do professor de Sociologia – e também do antropólogo que adentra a sala de aula – reside na busca das pré-noções que existem nos educandos, o qual deve oportunizar a estes a sistematização e o estabelecimento de um diálogo entre os conteúdos escolares e a realidade na qual este está inserido. Dessa forma, aqui fazemos referência a desnaturalização dos aspectos socialmente construídos, de modo que este é um importante objetivo a ser perseguido pelo professor em suas aulas (MEIRELLES; SCHWEIG, 2012, p. 5).

Assim, ao planejar a sua mediação didática o docente visa um melhor aprendizado dos seus alunos, não ignorando a realidade dos mesmos, pois esta também precisa ser estudada, problematizada, pois é nela que se estabelecem as interações do cotidiano. Este percurso não pode ser traçado, mas apontado como citam Meirelles e Schweig (2012):

Nesse sentido, para a efetivação desse objetivo, se partirmos da lógica de construção do conhecimento a partir de uma abordagem construtivista com base nas categorias propostas por Jean Piaget teremos que o processo de construção do conhecimento poderia se dar com base em dois caminhos distintos – não excludentes entre si, mas, sobretudo, complementares – que tanto os alunos como os professores percorrem com vistas à significação/ressignificação de conteúdos trabalhados em sala de aula. Tais caminhos, tecidos a partir da abordagem que aqui propomos, parte da interação dialógica entre aluno e professor e, desses sujeitos com o meio, com as pessoas que os cercam, com o contexto da sala de aula da qual fazem parte. Desse modo, não excluem de forma alguma, portanto, a realidade vivida pelo aluno fora da sua escola, na sua comunidade, na sua casa (MEIRELLES; SCHWEIG, 2012, p. 6).

3 | A ETNOGRAFIA COMO PROPOSTA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Iniciando este momento da discussão destaca-se que nossa proposta não é trazer aos professores e, estes aos seus alunos uma etnografia no seu sentido clássico antropológico. Sabemos que não são finalidades do professor de sociologia do ensino médio formar sociólogos, antropólogos ou cientistas políticos. Nossa intenção é que o professor leve ao aluno a partir das lentes de tais conhecimentos, saberes que ultrapassem a escola e que fazem parte do seu cotidiano, assim a etnografia viria a ser mais que uma mera descrição do observado.

O professor de sociologia pode levar a sala de aula propostas de trabalho envolvendo pesquisas que despertem no aluno um olhar antropológico utilizando o método etnográfico como, por exemplo: os festejos religiosos, as manifestações culturais, as histórias contadas pelos mais velhos, às relações cotidianas entre amigos, familiares ou dos que despertam curiosidade e não fazem parte do convívio mais próximo, das produções culturais locais que muitas vezes passam despercebidas ou ignoradas pela própria comunidade em que habitam.

Enfim, são inúmeras possibilidades, de atividades com recursos diversificados como

uso de imagens através de desenhos, fotografias, produção de documentários e demais linguagens visuais que constituem a Sociologia Visual. Interesses como estes também podem partir dos alunos e cabe ao docente potencializá-los. Conforme Pimenta (2013, p. 9), “primeiramente, é fundamental retirar a pesquisa de um pedestal em que apenas alguns privilegiados podem alcançar”. O aluno do ensino médio pode a partir daí desenvolver o gosto pela pesquisa abrindo perspectivas para a incitação científica.

Um apontamento interessante é que a utilização da etnografia ocorre por meio do princípio que, no caso de uma investigação sobre sua sociedade, uma exotização do familiar, trata-se de um estranhamento da realidade. Outro fator interessante da etnografia é que ela não se limita a um lugar. Como propõe Pimenta (2013):

Poderíamos utilizar a etnografia como um estimulante exercício da imaginação sociológica. Do ponto de vista prático, o exercício etnográfico poderia ser realizado em qualquer escola – por mais precária que sejam suas condições, pois o discente poderia elaborar relatos etnográficos de contextos acessíveis a ele: na sua família, na sua rua, no seu bairro, na sua comunidade rural, no seu grupo juvenil, no seu trabalho, etc. É comum professores objetarem novas práticas pedagógicas pela falta de condições objetivas, porém o relato etnográfico não exige, à priori, uma estrutura institucional para sua realização. Exige dos professores além do conhecimento sobre a arte da pesquisa, um planejamento que possibilite o trabalho etnográfico ao longo de determinada quantidade de semanas ou de bimestres, algo que dependerá muito do nível de desenvolvimento dos educandos e dos objetivos elaborados pelo docente (PIMENTA, 2013, p. 10).

Ao propor a perspectiva etnográfica o professor deve fazer com que o aluno a exercite, explicando seu processo de construção na antropologia. Apresentar o diário de campo como aliado é outro passo. Segundo Florence Weber (2008):

Uma parte expressiva do ofício do etnógrafo reside na construção do diário de campo. Esse é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica. É uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais¹ de um grupo social, método que se caracteriza por uma investigação singular que teve Bronislaw Malinowski como pioneiro e que perdura na obra de um Marcel Maquet, caracterizada pela presença de longa duração de um pesquisador-observador convivendo com a sociedade que ele estuda (WEBER, 2008, p. 157-158).

É fundamental que nas aulas que sejam propostas as atividades já sugeridas e outras que envolvam a pesquisa se esclareçam que os diários de campo podem ser espaços de registro das várias linguagens não se resumindo a escrita exercendo outras funções. Como Weber (2008) destaca:

Eu distinguirei três tipos de diários: um diário de campo específico da etnografia; um diário de pesquisa, tal como poderia desenvolver um historiador ou um filósofo; e um “diário íntimo”. Nesse último caso, conforme o modelo dos diários autobiográficos em que são depositados os humores e as emoções de seu autor (WEBER, 2008, p. 158).

Portanto, o diário de campo não é uma camisa de força que coloca o pesquisador preso a uma única linguagem, a uma rigidez de códigos escritos e que a subjetividade seria algo a ser desapropriado do mesmo, o que na prática é impossível. Amurabi Oliveira (2012) aborda que:

Se ansiamos que nossos alunos conheçam um grupo indígena, um assentamento rural, ou mesmo um asilo, uma igreja, etc., precisamos antes discutir em sala de aula sobre estas realidades sociais, necessitamos despertar olhares atentos e curiosos, sensíveis a detalhes que poderiam passar despercebidos por aqueles que não desfrutassem de um debate prévio caso apenas fossem a campo (OLIVEIRA, 2012, p. 89).

Compreende-se que a etnografia, passando por uma mediação didática na sala de aula de sociologia, pode atrelar ensino e pesquisa, aproximando estudantes e seus professores da pesquisa empírica. Não deixamos de esclarecer que ensinar também exige como pressuposto a exploração de bibliografia para aprimoramento conceitual, teórico e temático, pressupostos metodológicos, para o planejamento das aulas. A partir da nossa proposta professor e aluno se tornam pesquisadores e podem até mesmo estarem juntos em campo, o primeiro na condição de orientador do processo e o segundo como protagonista do processo ensino e aprendizagem. Para Pimenta (2013):

Ademais, assumir a pesquisa como princípio educativo possibilitaria a um só tempo desenvolver a imaginação sociológica dos adolescentes e jovens e, também, inserir a pesquisa como pressuposto fundamental para a formação de professores, rompendo com a dicotomia entre ensino e pesquisa (PIMENTA, 2013, p. 9).

É perceptível o quanto a antropologia pode ajudar o aluno a pensar sobre a sociedade em que vive e até mesmo outras sociedades, outras culturas e lugares. Oliveira (2012, p. 88) enfatiza que: “a etnografia surge, justamente, a partir de uma ruptura com um modo de conhecer o outro, situando como fundamental o contato, e, mais que isso, o convívio, para se compreender uma determinada realidade cultural”.

O docente precisa ter clareza sobre o que e como irá abordar, evidenciando para a turma os objetivos, as estratégias, os recursos que serão utilizados e o tempo para o desenvolvimento de cada etapa. Como já proposto nos documentos oficiais que orientam os currículos o mesmo fará recortes da teoria, de acordo com o que se pretende avaliar, é por isso que propomos algo mais simples, mas que se bem explorado pelo professor resultará em boas práticas pedagógicas. Veja o que Oliveira (2012) traz no apontamento de outros autores:

Evidente que alunos de ensino médio não são antropólogos e não irão elaborar densas etnografias. Contudo, a pesquisa etnográfica é um modelo de pesquisa diferenciado do que é feito comumente nas escolas brasileiras, e com a condução do professor, uma experiência do senso comum pode se converter numa experiência etnográfica, fazendo da pesquisa escolar uma vivência elaborada (MOURA; MELO; DUARTE, 2015, p. 9).

Ao mesmo tempo em que na Sociologia e Antropologia, se afirma que, “as imagens eram tidas como registro do real, como uma leitura exemplar do real” (KOURY, 1999, p.50). Em outros termos não havia qualquer compreensão sobre a imagem se afirmando que a fotografia, por exemplo, era uma prova do real. Porém, ficou cada vez mais evidente que precisamos problematizar o que definimos como imagem e realidade, isto é, as imagens como reprodução da realidade.

O professor de sociologia pode utilizar imagens de diversas fontes como documentários, filmes, recortes de jornais e revistas, fotografias encontradas na internet ou de autoria dos próprios alunos diante de atividades direcionadas, bem como de uma exposição de imagens projetadas em equipamentos eletrônicos cabendo ao mesmo fazer os devidos recortes metodológicos a partir dos temas, teorias e conceitos sociológicos.

Reforçando o que estamos abordando, para Mills (1975), a imaginação sociológica é caracterizada pela percepção entre biografia e história, entre os indivíduos e estrutura. Bauman e May (2010) destacam que o olhar sociológico deve buscar as relações entre nossa biografia e as demais. Nessa perspectiva, o professor de sociologia deve criar condições para que o aluno tenha estas percepções ao olhar para os acontecimentos e configurações sociais que o cerca, passando do “olhar” para a prática de “ver”. Logo, é preciso despertar a prática do ver os enquadramentos sociais, caracterizado pelas atuações dos atores que são influenciados pelo meio ao qual estão inseridos.

A imagem no mundo contemporâneo vem cada vez mais ganhando espaço, pois a revolução tecnológica das lentes fotográficas e a universalização de aparelhos celulares, estes com grande relevância nos indicadores de acesso as câmeras fotográficas, trouxe a imagem fotográfica a captura de aspectos importantes das relações sociais as quais retratam (BOURDIEU, 1990; MARTINS, 2014). Assim como se sabe que sua presença é marcante no cotidiano, a fotografia vem atraindo diversos pesquisadores, tornando-se objeto de estudo e instrumento metodológico nas pesquisas de campo, sobretudo na Antropologia Visual e na Sociologia da Imagem. Porém, há inúmeras discussões em torno do seu uso.

Na sociologia temos em destaque Bourdieu (2006) e Martins (2014) que abordam essa proposta. Na percepção do primeiro autor a fotografia produzida nas práticas cotidianas pelos sujeitos comuns pode ser tomada como elemento de análise das relações e fenômenos sociais como da observação de seus usos sociais, sobretudo para a compreensão das estruturas sociais dos grupos envolvidos. Na concepção do outro estudioso a fotografia serve para os estudos sociológicos quando na sua produção já houver prévia intencionalidade por parte do sociólogo-fotógrafo. Martins (2014) destaca que o uso da fotografia é um registro de informações sociológicas, já Bourdieu (2006) como uma fonte documental que pode ser analisada num outro instante pelo sociólogo.

É relevante mencionar que o uso da fotografia para a captura de imagens exige conhecimentos técnicos que envolvem critérios de qualidade. Este conhecimento tem

sido muito divulgado e o domínio da técnica de fotografar tem recebido apoio do arsenal tecnológico que orienta e descomplica seus usos. As câmeras fotográficas vêm programadas para os ambientes, as cenas, a centralização e os ângulos da foto a ser tirada, mas exigem cuidados de quem farão os cliques. Segundo Leal (1990):

O ato de fotografar nos traz uma noção de posse de realidade e, ao mesmo tempo, a certeza da impossibilidade desta posse, de sua fragmentação, e necessidade de reconstrução e processo de revelação desta realidade. A nossa relação com o objeto é sempre uma relação de conhecimento e de poder onde um capta e o outro é captado (LEAL, 1990, p. 16).

Inúmeras são as possibilidades de uso da fotografia na sala de aula, desde que tenhamos todos os cuidados já discutidos e as reflexões teóricas que pontuamos. O professor ou professora pode propor a turma que utilizem seus celulares dando a estes o uso didático não só de uma pesquisa na internet, mas da câmera seja uma selfie ou no registro de uma paisagem/cenário do cotidiano e a partir daí se desenvolva uma aula. Outra forma interessante é a exposição fotográfica de imagens feitas pelos alunos do percurso de casa a escola ou o inverso, como também de atividades religiosas, culturais e artísticas da comunidade em que vive construindo um memorial fotográfico.

4 | A VILA DE MARRECAS: UM CAMPO A SER EXPLORADO

A Escola de Ensino Médio Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira localizada na Vila de Marrecas (sede distrital de Marrecas) a vinte e seis quilômetros (26 km) da sede do município de Tauá. O distrito de Marrecas foi instituído oficialmente no século XIX, por volta de 1856. A Vila de Marrecas está geograficamente às margens do rio Puiú, seu território, enquanto distrito, situado às margens do rio Puiú, Riacho da Roça e Riacho das Cacimbas.

Marrecas foi palco de inúmeras lutas pela posse da terra em nosso município, já que possuem grandes faixas de terras nas mãos de poucos donos (latifundiários) competindo ao INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária) o assentamento das famílias nas terras, chamado de Assentamento Bonifácio, onde residem alguns estudantes da escola.

A atividade econômica é voltada para a agricultura, criação de ovinos, caprinos, suínos, aves domésticas e de bovinos em pequena quantidade que incrementam a alimentação e fazem parte da agricultura familiar, inclusive com produtos incrementados na merenda escolar. Infelizmente, a região está no semiárido enfrentando muitas dificuldades causadas pelos longos períodos de estiagens faltando água até para o consumo humano. No período de chuvas a infrequência na escola aumenta, pois muitos auxiliam os pais nas atividades agrícolas.

Em 1998, trabalhadores rurais que ocupavam um cacimbão à procura de água, na localidade de Baixa Funda, na várzea do rio Puiú, encontraram 27 fragmentos de ossos fossilizados de uma preguiça gigante com aproximadamente de 5.000 anos, conforme datação feita pela Universidade de Toronto, a partir de encaminhamentos que foram feitos

pelo saudoso pesquisador Joaquim de Castro Feitosa, ressalte-se que os ossos fossilizados estão expostos no Museu Regional dos Inhamuns, na sede de Tauá.

A Vila foi habitada inicialmente pelos Carcarás (família Caracas), uma das mais tradicionais famílias da região, além das famílias Cidrão, Gonçalves, Pereira e Feitosa, sobrenomes que estão quase na totalidade dos estudantes matriculados na escola. Atualmente, a população deste distrito é de aproximadamente cinco mil habitantes segundo dados coletados nas duas unidades básicas de saúde da família do distrito. Os “marrequeiros” e “marrequeiras” como são identificados se caracterizam por manter as tradições culturais herdadas por seus antepassados como o forte apelo religioso católico, ao casamento entre parentes e, as mulheres, gostam de usar roupas com adereços brilhosos e cores chamativas se destacando entre as demais do município de Tauá.

A festa católica de seus padroeiros Jesus, Maria e José, celebrados no mês de abril com programação que faz parte do calendário oficial do turismo religioso do Ceará. Vale destacar que, milhares de pessoas frequentam as diversas atividades como novenário, caminhada da fé, pedal da fé, cavalgada da fé e outras. O período da festa proporciona momentos de lazer, religiosos, apresentações de bandas de forró e de encontros dos grupos políticos locais e até do cenário estadual. Durante o novenário, a comunidade se reúne para resgatar sua cultura com momentos de confraternização, quermesses, leilões, como também saborear os diversos tipos de comidas típicas das barracas. As escolas possuem um dia destinado para coordenar as atividades religiosas.

Vale ressaltar que, em seu artigo 5º da Constituição de 1988 estabeleceu textualmente que é “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantia, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. Logo, sendo Estado Laico, o turismo religioso no Brasil atende às diversas religiões institucionalizadas tais como as afro-brasileiras, espíritas, protestantes, católicas, as de origem oriental, em que o turista busca paz espiritual e a prática religiosa.

Na percepção de Paul Claval (1999, p.131) o papel da festa na demarcação da vida individual e coletiva é tão fundamental que a constante repetição no tempo justifica ações governamentais para a implementação da inserção no calendário turístico e melhorias para atendimento ao turista peregrino, turista de raiz ou turista de um modo geral. Assim, o turismo de raiz, que tem crescido é aquele realizado por antigos moradores da comunidade de Marrecas que se intitulam como “filhas e filhos da terra”, que trazem consigo parentes e amigos para conhecerem e visitarem os lugares onde possuem raiz desde os tempos de infância nos sertões do semiárido nordestino.

A Vila dispõe de duas escolas a da rede municipal, Escola de Ensino Infantil e Fundamental Jesus, Maria e José, da qual recebemos um número significativo de estudantes, e a Escola de Ensino Médio Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira, de ensino regular, pertencente à rede estadual A escola funciona sob a jurisdição da décima quinta Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (15ª CREDE) que gerencia os

trabalhos técnicos, pedagógicos e administrativos fazendo parte da estrutura organizacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC/CE).

A escola desenvolve suas atividades desde 2014, porém sua estrutura física moderna foi inaugurada no dia 27 de junho de 2019 após funcionar por vários anos em escolas do distrito pertencentes à rede municipal, em condições precárias. Hoje disponibiliza de diferentes que oferecem condições para o desenvolvimento de projetos culturais que rememorizem as tradições da comunidade.

Recentemente, um estilo musical tem feito parte do cotidiano daqueles jovens, além das tradicionais vaquejadas, uma dança de forró intitulada como “pisadinha”. Portanto, as aulas de sociologia para as juventudes rurais podem ser espaços de educação, cultura, lazer e, principalmente, de valorização da cultura local. O ensino de sociologia em Marrecas pode ser bem mais diversificado quanto aos recursos audiovisuais, por todos os aspectos já mencionados, tradições religiosas, modo de vida das famílias, aspectos da cultura local como o modo de vestir, de usar acessórios.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que há em longo caminho a ser percorrido na relação entre Antropologia, Sociologia Visual e Ensino de Sociologia, principalmente quando articulamos a estes campos o ensino de sociologia no nível médio. Primeiro não se pode esperar dos alunos um trabalho de profunda discussão teórica (BRASIL, 2006), pois este não tem maturidade para tal, e não há nas orientações curriculares nacionais pressupostos metodológicos e nem princípios no âmbito teórico que tragam tal argumentação. Mas também não podemos deixar de ter a imaginação sociológica (MILLS, 1975) como possibilidade para isso, pois estaríamos sendo limitados no nosso fazer docente.

Em segundo, a oportunidade de retornar para a sala de aula com os diálogos em torno dos cadernos de campo, mostrando todo o percurso da atividade de pesquisa incrementando com o uso das linguagens visuais é uma oportunidade de desenvolver não só o pensamento criativo do aluno, mas o pensamento crítico, este por sua vez elevará o nível dos temas abordados como cultura, sociedade, identidade e etnocentrismo saindo do senso comum algo que discutimos bastante na disciplina de Teoria das Ciências Sociais II no Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSOCIO).

Um terceiro aspecto é em relação aos conceitos e teorias sociológicas, pois é preciso ficar atento à indicação das Orientações Curriculares (2006) em não abstrair muito a ideia podendo desconectá-la da realidade. “Se isso acontecer, teremos problemas na condução das aulas, pois, ao ficar num nível muito abstrato, dificilmente se consegue trazer para a realidade a discussão com os alunos” (BRASIL, 2006, p. 119). Faz-se necessário a partir do que os estudantes trazem da realidade promover a mediação didática para abstrair estes conhecimentos.

O último aspecto se refere ao modo de conhecer a vida em sociedade diante da sua interpretação visual, em que a própria imagem é o objeto principal que permitirá a evolução do olhar sociológico, sem necessariamente estar vinculada a informações redutíveis a um conteúdo ou tema específicos. Nas palavras de Oliveira (2015) uma “vigilância epistemológica” por parte do professor de Sociologia, pois o aluno do ensino médio possui, inicialmente, um olhar alegórico do senso comum (perspectiva do seu contexto social) sendo tarefa do docente desta disciplina em levá-lo a desenvolver um novo olhar; em outras palavras, a fazer uma releitura do mundo social a partir de orientações teórico-metodológicas que a sociologia pode oportunizar.

Enfim, compete ao professor, a partir do programa da disciplina, ampliar seus recursos didáticos e construir metodologias de ensino que desenvolvam no aluno a capacidade de conectar a abordagem em sala de aula com uma compreensão empírica do assunto. É notório que o processo ensino-aprendizagem muito se relaciona com as estratégias que são utilizadas pelos professores.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio, na área de ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica do Estado do. **Sistema Integrado de Gestão Escolar**. Disponível em <http://sige.seduc.ce.gov.br/> Acesso em 22 de Abril de 2020.

BOURDIEU, P. *et al.* **Photography: a middle-brow art**. Cambridge: Polity Press. 1990.

_____. O camponês e a fotografia. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 26, 2006, p. 31-39. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a04n26.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2019.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis: EDUSC, 1999.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. A imagem nas ciências sociais do Brasil: um balanço crítico. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.47, p. 49-64, 1999.

LEAL, O. F. **A leitura social da novela das oito**. Petrópolis: Vozes, 1990.

MARTINS, Ana Lucia Lucas. Cinema e Ensino de Sociologia: usos de filmes em sala de aula. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007.

MARTINS, J. de S. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2014.

MEIRELLES, M.; SCHWEIG, G. R. Antropologia e educação: um diálogo necessário. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 81 – 98, jan. / jun. 2012.

MILLS, C. W. **A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima. **Imagem e conhecimento**: a educação do olhar no ensino de Sociologia no Ensino Médio. 2010, 91f. Monografia. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOURA, T. O. C.; MELO, P. B.; DUARTE, A. A prática etnográfica na escola média: uma proposta metodológica para a abordagem de cultura no ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 4, 2015, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo, 2015, p. 1-20.

OLIVEIRA, A. Etnografia na escola? Cultura e pesquisa. In: CARNIEL, F.; FEITOSA, S. (org.). **A sociologia em sala de aula**: diálogos sobre o ensino e suas práticas. Curitiba: Base editorial, 2012. p. 86-99.

OLIVEIRA, A. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 3, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p1019> Acesso em: 08 nov. 2019.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, ano 20, n.42, p. 377- 391, 2014.

PIMENTA, R. D. Sociologia no ensino médio: resgatando a pesquisa como princípio educativo. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, n.3, 2013, Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: ENASEB, 2013, p. 1-13.

SILVA, J.R. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**. Goiás, n.5, p. 177-197, 2011.

VALE, Ana Moreirae et al. Descobrimo e construindo Tauá. Fortaleza: Demócrito Rocha, 1999. 118p.

WEBER, Florence. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou**: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2008.

CAPÍTULO 3

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL, EN EL CONTEXTO FRONTERIZO, POR MEDIO DE LA UTILIZACIÓN DE UN OBJETO DE APRENDIZAJE

Data de aceite: 01/05/2021

Vivian Cross Turnes

Especialista em Gestão Escolar e Mestranda em Educação. UNIPAMPA

Márcia Garcez de Ávila

Especialista em Educação Ambiental e Mestranda em Educação. UNIPAMPA

Juliana Brandão Machado

Doutora em Educação. UNIPAMPA

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo describir a una propuesta de intervención que está en marcha y será realizada en un Instituto Federal de Sant`Ana do Livramento (RS) con el Primer Año del Curso Integrado Técnico en Informática para Internet Binacional de la Enseñanza Media, elaborando un objeto de aprendizaje que sea una vía alternativa para la enseñanza del idioma español. Luego de terminar de escribir el proyecto iremos a hacer una intervención en nuestro ambiente de trabajo y los datos para esta investigación serán recolectados a través de la utilización de un diario de campo, cuestionarios y análisis documental. Luego de analizar los datos, elaboraremos un informe crítico reflexivo con todos los hallazgos y resultados de la intervención propuesta.

PALABRAS CLAVE: Español. Objeto de Aprendizaje. Tecnologías Digitales.

SPANISH LANGUAGE TEACHING IN A BORDER CONTEXT, THROUGH THE USE OF A LEARNING OBJECT

ABSTRACT: This work aims to describe an intervention proposal that is underway and will be carried out in a Federal Institute of Sant`Ana do Livramento (RS) with the First Year of the Integrated Technical Course in Computer Science for Binational Internet of Secondary Education, elaborating a learning object that is an alternative way to teach the Spanish language. After finishing writing the project, we will go to make an intervention in our work environment and the data for this research will be collected through the use of a field diary, questionnaires and documentary analysis. After analyzing the data, we will prepare a reflective critical report with all the findings and results of the proposed intervention.

KEYWORDS: Spanish. Learning Object. Digital Technologies.

1 | INTRODUCCIÓN

El presente artículo hace parte de un trabajo que está en marcha en una Maestría Profesional de la *Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão* y propone una metodología intervencionista que, según Damiani (2012, p. 8) es la “práctica pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e o método de avaliação da intervenção [...] especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção” y sirve para encontrar salidas para

dificultades que son vistas, a diario, en el ambiente escolar, buscando siempre reflexionar, construir y mejorar los procesos educativos. Esta intervención será realizada en la asignatura de español con alumnos del primer año del Curso Técnico en Informática para Internet Binacional de la ciudad de Sant’Ana do Livramento (RS) y busca una propuesta que utilice a las tecnologías digitales y sea una vía alternativa para el aprendizaje de español de los alumnos.

Esta intervención se justifica porque las prácticas docentes, en la actualidad, deben privilegiar el uso de las tecnologías digitales y no pueden ignorar a la revolución tecnológica de la información, y, para esto, debe, como lo dice Lampert (2000, p.8), “tomar consciência de como se aprende e aproveitar o potencial da tecnologia para atender interesses, peculiaridades e o ritmo de aprendizagem dos discentes”, generando, así, un movimiento de renovación en la enseñanza. Esta propuesta puede ser modificada después de la calificación a partir del aporte de los profesores con sus reflexiones y aportes. A continuación, mostraré los aspectos de la diversidad cultural de la frontera Rivera- Livramento, destacando el concepto de frontera y el cotidiano de integración de estos dos países. Enseguida, hablo sobre la enseñanza de la lengua española en el contexto fronterizo y las características del alumnado de la región. Luego, mostraré la importancia de las tecnologías digitales en la escuela, así como también destaco la utilización un objeto de aprendizaje, su definición y ventajas al utilizarlo. Seguimos con la propuesta metodológica, el método de intervención, la descripción del método y la elaboración del respectivo objeto de aprendizaje. Por fin, dejaremos algunas consideraciones finales que muestran la importancia de calificar nuestra acción docente así como también reflexionar sobre las cuestiones propuestas en el artículo como la utilización de las tecnologías digitales en la enseñanza de español del contexto fronterizo.

2 | ASPECTOS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL DE LA FRONTERA RIVERA Y LIVRAMENTO

El concepto de frontera permite hablar sobre ciudades fronterizas, de culturas e identidades cuya singularidad fue construída a partir de la convivencia adentro de un espacio de cotidiano e integración, de diversidad cultural que sobrepasa los límites políticos reflejados en las estrategias de vida, formando un cotidiano de integración de los dos países (Brasil y Uruguay). Según Luce (2014, p 04), “Nas fronteiras, as línguas e as linguagens, que nos distanciam e aproximam, nos constituem simbolicamente em peculiar identidade”. Si las fronteras son sociales, y en ella conviven brasileños y uruguayos, el contacto lingüístico es una consecuencia que no se puede evitar. Las prácticas lingüísticas de esta región, en general, son, aún, poco trabajadas en la enseñanza de lenguas para alumnos de la frontera.

De esta forma, el concepto de frontera que debe ser planteado en escuelas fronterizas no debe restringirse a los límites convencionales político-administrativos, porque presenta

una dimensión cultural, o sea, un escenario de vida, un lugar de pertenecimiento y que tiene su identidad formada por la combinación de varios elementos históricos, económicos y sociales. Así lo dice Pereira (2009, p. 27), “nossa cultura, costumes e tradições se interligam e pulverizam umas nas outras, gerando assim, uma construção cultural dos povos de fronteira, com características e peculiaridades próprias”.

La acción del tiempo y de la convivencia en la frontera contribuyó para la formación de un dialecto peculiar, el “portuñol” que se genera, conforme lo afirma Sturza (2010, p.34):

a identidade do povo fronteiriço também se evidencia nas línguas da fronteira, em um processo de identidade particular da região, transitando entre o habitar e o viver. Na qual, muitos moradores da região circulam entre uma língua e outra, entre o português e o espanhol, recriando um dialeto próprio.

Este dialecto propio que se genera es analizado lingüística y culturalmente, puede ser criticado o valorado, causa orgullo y prejuicio. Las regiones de frontera son caracterizadas por una formación lingüística diferenciada, porque en ellas se establecen relaciones sociales entre ciudadanos uruguayos y brasileños. El lenguaje fronterizo se encuentra en situación de “entre lenguas” por un lado el portugués y el español que aparecen lado a lado, a lo largo de las fronteras geográficas (lenguas oficiales y predominantes) y por otro lado el portuñol como un dialecto muy utilizado pero no tan valorado. Este contexto de frontera, efectivamente, como lo dice Eagleton (2005, p. 30) “pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” y, en este sentido, hacemos una reflexión sobre el contexto fronterizo que debe ser insertado y pensado en la enseñanza de lenguas de esta región. Si no contemplamos, en el contexto escolar, los valores y las costumbres no representaremos al grupo de alumnos.

3 | LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO FRONTERIZO

Para hablar de cómo enseñar una lengua, primero debemos saber lo que es, por lo tanto es un sistema de signo, oposiciones y es social. Para que se concrete una lengua es necesario que exista un sistema, que garantice la comprensión de los hablantes. Para Ferreira (2001, p. 20):

LÍNGUA- Condição de possibilidade de um discurso, materialidade ao mesmo tempo linguística e histórica, produto social que resulta de um trabalho com a **linguagem** no qual coincidem o histórico e o social. No âmbito discursivo, a língua é reconhecida por sua opacidade e pela forma como nela intervém a sistematicidade e o imaginário, aparecendo o **equivoco** como elemento constitutivo da mesma.

Del concepto mencionado podemos entender que la lengua es resultado de la relación que ella tiene con el sujeto y con su contexto, o sea, siempre considerar sus

especificidades y peculiaridades al enseñarla.

El espacio escolar debe contemplar el contexto fronterizo para que los alumnos puedan construir representaciones significativas en el aprendizaje de lenguas. Para Japiassú (1996, p. 16) a identidade é uma “relação de semelhança absoluta e completa entre duas coisas, possuindo as mesmas características essenciais, que são assim a mesma”. Por lo tanto, nuestro espacio escolar debe apostar en la enseñanza de lenguas que pueda valorar, no solamente a la cultura local, como también a la identidad del alumnado fronterizo.

El material para trabajar con alumnos de frontera debe abarcar a una totalidad de saberes y estar adaptado al contexto, para poder contemplar las especificidades de la enseñanza de lenguas con las diversidades culturales que allí se presentan.

Intentar contemplar el contexto fronterizo al enseñar lenguas en la frontera se justifica por la existencia de alumnos que viven en una región peculiar, con fuerte influencia del portugués sobre el español y viceversa y que necesitan de un material, específico, que contemple a sus realidades e identidades para poder generar un aprendizaje significativo.

Esta descontextualización está presente en las escuelas de la frontera, dónde los alumnos que hablan portuñol no tienen acceso a materiales didácticos que contemplen a su cotidiano y a su identidad fronteriza. Estos discentes deben trabajar las lenguas de una forma que muestre la realidad, el contexto diferenciado de la frontera, porque conforme afirma Santomé (2002, p 51) “o idioma e a norma linguística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam”. Por eso, la idea es incentivar a los docentes de lenguas de la frontera a preparar material específico para grupos diferenciados de alumnos, incorporando a la cultura y a la variedad lingüística como contenido del aprendizaje de lenguas de esos discentes, así como también valorar y trabajar a los autores de la frontera.

4 | LA IMPORTANCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA ESCUELA

Los constantes cambios y evolución de la sociedad respecto al uso de las tecnologías y los avances tecnológicos, en general, están potenciando el hecho innegable de que es importante el uso de las tecnologías en las escuelas. Con ello, los educadores necesitan estar constantemente adaptándose a esta realidad tecnológica, porque según Parra (1993, p. 48):

Se a escola e os educadores descuidarem e se manterem estáticos ou com movimento vagaroso em comparação com a velocidade externa, origina-se um afastamento entre a escola e a realidade ambiental, que faz com que os alunos se sintam pouco atraídos pelas atividades de aula.

Entonces, por ser nuestro ambiente de estudios un curso del área tecnológica, Técnico de Informática para Internet de Enseñanza Media del *Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Santana do Livramento* – dónde la tecnología está presente en la

vida de los alumnos que utilizan en su cotidiano a celulares, computadoras , *smartphones*, entre otros, queda claro que los profesores debemos, también, utilizar estas tecnologías digitales para poder darles soporte a la enseñanza, valorando los saberes, juntamente con la interacción mediada por elementos de aprendizaje tecnológicos y significativos. Así, “O grande desafio do século XXI no campo educacional, tem sido o de conciliar a tecnologia com o processo de ensino-aprendizagem” (SILVA, 2011, p. 17). Los alumnos tienen cada vez más contacto con las tecnologías y, a su vez, más involucrados en este nuevo escenario tecnológico, muy distinto a la realidad de las escuelas tradicionales. Se sabe que a cada día alguna nueva tecnología digital es desarrollada, generando un contraste con el modelo educacional utilizado, actualmente, en las escuelas, que se mantienen dentro de las mismas características, sin evoluciones concretas, desde el siglo pasado. Además sabemos que “as crianças da atualidade já nascem mergulhadas nesse mundo tecnológico e seus interesses e padrões de pensamento já fazem parte desse universo” (WEISS; CRUZ, 1999, p.13). Nace así, la idea de integrar a las tecnologías a los salones de clase, generando enormes desafíos para los docentes de la actualidad. Entonces, los profesores de hoy en día tienen el desafío de construir estrategias educacionales innovadoras que desarrollen y generen la diseminación del conocimiento con recursos didácticos tecnológicos y para esto “o uso crítico das TIC, com o devido encaixe na estratégia pedagógica e sem a exclusão de outros meios, revela-se extremamente útil e oportuno” (KENSKI, 2001, apud OLIVEIRA, 2003, p. 38)

La propuesta intentará transformar a las actividades escolares en la realidad de los alumnos que están insertados en el mundo virtual, por eso, vemos la necesidad de la utilización de las tecnologías en el ambiente escolar, porque al proponer la utilización de estas herramientas para los alumnos, sabemos que les generará una forma de competencia, intentando saber como funciona la tecnología digital y buscando saber cuáles son las respuestas correctas para el objeto de aprendizaje pensado para ellos. Tendremos, de esta forma, alumnos más motivados y, como consecuencia de la utilización de estos recursos tecnológicos, alumnos que aprenden jugando y como lo dice Aldrich (2005, p. 34), “[...] as pessoas aprendem melhor quando não sabem que estão aprendendo”. Cuando la tecnología digital es utilizada como una herramienta educacional, se transforma en un importante recurso y es vista como un instrumento colaborativo del proceso de aprendizaje. De esta forma, la utilización de las tecnologías digitales, más específicamente, un objeto de aprendizaje, provocará cambios en la forma como ocurre el aprendizaje, posibilitando que alumnos y docentes se involucren, con una herramienta y vía alternativa, en el proceso de enseñanza.

5.1 OBJETO DE APRENDIZAJE (OA)

Los objetos de aprendizaje son definidos, según el Comité de Padronización de las Tecnologías de Aprendizaje (LTSC), como “qualquer entidade digital ou não digital que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pela tecnologia” (IEEE, 2002, p.87). Por lo tanto, son recursos o herramientas que podemos utilizar en el proceso educacional y sirven como recursos digitales que dan soporte al aprendizaje.

Los objetos de aprendizaje según Sánchez (2008, p. 27) sirven para: “obter a atenção, informar os objetivos, estimular o conhecimento prévio, apresentar material novo, orientar a aprendizagem, suscitar o rendimento individual, proporcional à retroalimentação, avaliar a eficácia e aumentar a retenção do conhecimento”.

En una perspectiva educacional, nos brinda una nueva dimensión que consigue atender a las necesidades de aprendizaje, con interés, interactividad y flexibilidad. Conforme Saccol (2011, p. 39), las tecnologías digitales permiten “a comunicação e utilização de recursos computacionais em diferentes locais a qualquer tempo”. Pensando en conectar el aula a las tecnologías, el objeto de aprendizaje aparece como herramienta facilitadora, por tratarse de un recurso digital dinámico, interactivo y que se puede utilizar en diferentes ambientes de aprendizaje. Para Nascimento (2007, p. 140), los OA hacen con que “a aprendizagem se torne mais efetiva e mais profunda que a obtida pelos meios tradicionais” porque su utilización sirve para desarrollar estrategias y acciones educativas de innovación, que favorezcan a los procesos de producción y diseminación del conocimiento por la utilización de recursos didácticos adaptados al contexto y a las nuevas tecnologías digitales.

Sobre las utilizaciones positivas y ventajas del OA podemos destacar, como nos dice Grandó (2011, p. 67):

1. fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno;
2. introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão;
3. aprender a tomar decisões e saber avaliá-las;
4. significação para conceitos aparentemente incompreensíveis;
5. propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade);
6. o jogo requer participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;
7. a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos;
8. os jogos favorecem a competição “sadia” e o resgate do prazer em aprender;
9. as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que alunos necessitem, sendo útil no trabalho com alunos de diferentes níveis.

Por todos los aspectos mencionados anteriormente, vemos que la utilización de un objeto de aprendizaje es una actividad positiva y de gran efecto que responde a las necesidades intelectuales y lúdicas de los alumnos, estimulándolos a la interacción en la vida social y representando, una significativa contribución en las prácticas educativas.

6 | PROPUESTA METODOLÓGICA

La previsión de realización de este trabajo es ocupar 2 de los 3 horarios semanales de la asignatura de español del Primer año de Secundaria. Este trabajo empezará con una investigación informal entre la docente y los alumnos, buscando averiguar los conocimientos previos de los discentes sobre las tecnologías digitales y contenidos dados en la clase de idioma español.

7 | MÉTODO DE LA INTERVENCIÓN Y ELABORACIÓN DEL OBJETO DE APRENDIZAJE

Empezaré esta primer etapa de la descripción del método de investigación, presentando el proceso de desarrollo del objeto de aprendizaje, que será utilizado como vía alternativa para el aprendizaje de español.

Crear un OA no es apenas transmitir el contenido a los alumnos, sino que también exige que el alumno interactúe con su contenido, mostrándolo como un agente activo en relación a su aprendizaje.

El OA se llama @prenda y tiene preguntas relacionadas a la asignatura de español, buscando siempre utilizar la realidad lingüística del contexto fronterizo y cabe a mí colocar el contenido, buscando proponer temas relacionados a lo que fue trabajado en clase, intentando promover que los alumnos se involucren con las preguntas vehiculadas en el OA. Este OA se adapta a las diferentes realidades vividas en la Institución, por eso, será utilizado para que los alumnos y docentes que se identifican con su propuesta puedan ser colaboradores y dar sus contribuciones sobre la utilización del OA. Según Leffa (2006, p. 78), es: “um recurso digital, que pode ser reutilizado para o suporte ao ensino y para Sperotto (2006, p. 57) “trabalha um conteúdo mediador que estimula o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às abordagens pedagógicas”.

La idea de utilizar un objeto de aprendizaje fue desarrollar una herramienta tecnológica con interactividad como vía alternativa para enseñar el idioma español.

Este proyecto de intervención será evaluado a través de un procedimiento cualitativo, cuyo objeto es descrito por Deslauriers; Kérisit, (2008, p. 132) como:

O objeto por excelência da pesquisa qualitativa é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa; de onde a importância da linguagem e das conceituações que devem dar conta tanto do objeto vivido como do objeto analisado.

Además, este trabajo utilizará tres instrumentos para recolección de datos: cuestionarios (GIL, 1999), diario de campo (MINAYO, 1993) y análisis documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), haciendo una triangulación (MINAYO, 2005) que debe constituir un conocimiento en diferentes niveles, para poder llegar más allá de lo que, generalmente,

conseguimos ver cuando utilizamos apenas un abordaje o instrumento para recolectar datos.

8 | CONSIDERACIONES FINALES

Por estar, este trabajo, aún en marcha, su próxima etapa, después de finalizar el proyecto es una calificación que deberá ocurrir en agosto de este año, posteriormente será realizada la intervención pensada y, enseguida, la recolecta de los datos.

Esperamos encontrar resultados favorables y que, realmente, la utilización de las tecnologías digitales, en el aula, sea una vía alternativa para el aprendizaje del idioma español. Además de esto, que la propuesta de utilización del objeto de aprendizaje como herramienta del proceso educacional pueda servir como recurso digital, dándole soporte al aprendizaje de los discentes, uniendo las tecnologías digitales a la educación. En suma, estar en una Maestría Profesional es tener la oportunidad de actualizarnos y calificarnos cada vez más, ayudando en nuestras prácticas docentes, mostrando nuevos caminos y posibilitando incorporar nuevas herramientas de trabajo, así como lo son las tecnologías digitales. Todo este trabajo genera reflexiones teóricas sobre cuestiones propias de la educación y del contexto actual, como lo son las tecnologías digitales y la enseñanza de español en un contexto fronterizo.

REFERENCIAS

ALDRICH, C. **Learning by Doing**: a comprehensive guide to simulations, computer games, and pedagogy in e-Learning and other educational experiences. Hoboken: John Wiley & Sons, 2005.

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas: Unicamp, 2012.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. **O delineamento da pesquisa qualitativa**. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000120&pid=S1413-7372201200010001600010&lng=pt
Acceso en: 11 jun. 2016.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRANDO, R. C. **O jogo na educação**: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. São Paulo. Unicamp, 2001.

IEEE **Learning Technology Standard Committee** (LTSC). (2005) In: WG12 - Learning Object Metadata. Disponível em: < <http://ltsc.ieee.org/wg12/>>. Acesso en: 25 mayo 2016.

JAPIASSÚ, H. **Dicionário básico de filosofia**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

KENSKI, V. M. (2001) **Do ensinamento interativo às comunidades de aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação.** In: Revista Acesso – Revista de Educação e Informática, nº 15, p. 49-59.

_____, Comunidades de Aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação. In: **Revista de Educação e Informática**, nº 15/dez, 2001.

FERREIRA, L. **Glossário de termos do discurso.** Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.

LEFFA, V. J. . A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006.

LUCE, M. B. **Fronteiras, conceitos e práticas em contato.** Pelotas: Todas as Musas, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz; 2005.

NASCIMENTO, A. C. A. Objetos de Aprendizagem: a distância entre a promessa e a realidade. In: PRATA, C. L.; NASCIMENTO, A. C. A. **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico.** Brasília, DF: MEC, SEED, 2007. p.135-145.

OLIVEIRA, G. P. **Educação a distância mediada por tecnologias de informação/comunicação: uma proposta para a pesquisa em ambientes virtuais.** In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 10. ?, 2003. Anais. Porto Alegre: PUC-RS, 2003. Disponível em: http://eventos.ead.pucrs.br/x_congresso_abed/docs/anais/TC20.pdf . Acesso em: 06 mayo 2016.

PARRA, C., **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed (Artes Médicas), 1996.

PEREIRA, J. H. do V. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira nacional. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 15, n. 29, p. 106-119, 2012. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/76/71> . Acesso em: 20 jun. 2016.

SACCOL, A., **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SÁNCHEZ, A. C., (2008). **Los Nueve Eventos de Instrucción de Robert Gagné.** Disponível em: http://instruccioneducativas.hernanramirez.info/wp-content/uploads/2008/05/manual_gagne.pdf Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVA, A. S. **O Desafio Tecnologia X Educação.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-desafio-tecnologia-x-educacao/59128/#ixzz2OIGGrNYG> . Acesso em: 01 jun. 2016.

SPEROTTO, R. I., **Objetos de aprendizagem**: TICS constituindo subjetividades no contemporâneo. Disponível em: http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/364.%20objetos%20de%20aprendizagem.pdf . Acesso em 16 jun. 2016.

TORRES-SANTOMÉ, J. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEISS, A. L.; CRUZ, M. L. R. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: D&A Editora, 1999.

WILEY, D. **The instructional use of learning objects**. Disponível em: <http://reusability.org/read/> . Acesso em 12 mayo 2016.

CAPÍTULO 4

PRÁTICA REFLEXIVA: UMA AÇÃO TRANSFORMADORA DE CONHECIMENTOS SOBRE A INTERCULTURALIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA DOS PAÍSES HISPÂNICOS

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 27/01/2021

Adailza Aparício de Miranda

Universidade Estácio de Sá - ESTÁCIO
Manaus – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/1899304563850380>

Adalberto Gomes de Miranda

Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Manaus – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/0031798088948641>

Adailson Aparício de Miranda

Faculdade Metropolitana de Manaus –
FAMETRO
Manaus - Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/2950895821479216>

RESUMO: A pesquisa apresentada foi desenvolvida através das experiências na Escola Estadual Professor Francisco das Chagas Albuquerque, em Manaus – AM, através de práticas reflexivas, pela ação transformadora de conhecimentos cognitivos e afetivos, sobre as culturas em seus aspectos sociais e culturais dos países hispânicos, com alunos dos 3º anos do Ensino Médio. Ao conhecer a cultura do outro país, os alunos puderam adquirir conhecimentos culturais e desenvolver, a comunicação oral e escrita, considerando as informações prévias de cada aluno no meio social em que vive. Neste contexto foram apresentados aspectos das diversidades culturais nos diferentes países que

tenham a língua espanhola como língua oficial, desenvolvendo através da prática reflexiva a comunicação e o diálogo, proporcionando compartilhar as diferentes culturas dos países, trazendo do abstrato ao concreto em sala de aula. O objetivo geral deste trabalho é mostrar pela prática reflexiva as culturas dos países hispânicos em seu contexto social e cultural, pelos alunos do ensino médio, proporcionando valores e conhecimentos linguísticos, trazendo do abstrato ao concreto e a interculturalidade da Língua Espanhola para sociedade. Os objetivos específicos estão pautados em: despertar no aluno a motivação e o interesse em aprender a língua espanhola e a curiosidade pelas culturas dos países hispânicos; capacitar o educando na linguagem verbal e não verbal por meio da comunicação, da interação e da socialização, desenvolvendo valores para a sociedade; motivar através de uma prática reflexiva uma ação transformadora de conhecimentos linguísticos, sintáticos e semânticos entre a língua materna e a língua espanhola. A metodologia aplicada foi pela pesquisa bibliográfica sobre a cultura dos países hispânicos pelos alunos, como avaliação, baseadas em um estudo descritivo e a pesquisa de campo pelos autores, pela prática e por meio de questionário avaliativo com perguntas fechadas sobre a cultura e as particularidades da Língua espanhola em seus aspectos socioculturais.

PALAVRAS - CHAVE: Prática Reflexiva. Cultura hispânica. Língua Espanhola. Ensino-aprendizagem.

REFLECTIVE PRACTICE: A TRANSFORMING KNOWLEDGE ACTION ON THE SPANISH LANGUAGE INTERCULTURALITY OF HISPANIC COUNTRIES

ABSTRACT: The research presented was developed through experiences at the State School Professor Francisco das Chagas Albuquerque, in Manaus - AM, through reflective practices, through the transforming action of cognitive and affective knowledge, about cultures in their social and cultural aspects of Hispanic countries . , with 3rd year high school students. By learning about the culture of the other country, students were able to acquire cultural knowledge and develop oral and written communication, considering the prior information of each student in the social environment in which they live. In this context, aspects of cultural diversity were presented in different countries that have Spanish as their official language, developing communication and dialogue through reflective practice, allowing to share the different cultures of the countries, bringing from the abstract to the concrete in the classroom. . The general objective of this work is to show, through reflective practice, the cultures of Hispanic countries in their social and cultural context, by high school students, providing linguistic values and knowledge, bringing from the abstract to the concrete and the interculturality of. the Spanish language for society. The specific objectives are based on: awakening in the student the motivation and interest in learning the Spanish language and curiosity about the cultures of Hispanic countries; train the student in verbal and non-verbal language through communication, interaction and socialization, developing values for society; motivate through a reflexive practice a transforming action of linguistic, syntactic and semantic knowledge between the mother tongue and the Spanish language. The methodology applied was through bibliographic research on the culture of Hispanic countries by the students, as an assessment, based on a descriptive study and field research by the authors, through practice and through an evaluative questionnaire with closed questions about the culture and particularities of. Spanish language in its socio-cultural aspects.

KEYWORDS: Reflective practice. Hispanic culture. Spanish language. Teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é mostrar as culturas, pela prática reflexiva, dentro do contexto social e cultural, de forma que proporcione ao indivíduo valores e conhecimentos linguísticos, trazendo do abstrato ao concreto, ou seja, pela pesquisa à prática, a interculturalidade da Língua Espanhola para sociedade, despertando no aluno a motivação e o interesse em aprender a língua espanhola e a curiosidade pela cultura dos países hispânicos, assim como, capacitando ao educando a linguagem verbal e não verbal por meio da comunicação, da interação e socialização e desenvolvendo de valores para a sociedade.

A prática reflexiva é baseada nos conceitos de reflexão da ação, assim como, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação (Schon, 2000). A reflexão na ação ocorre durante o desenvolvimento da prática do professor pela ação reflexiva, observado durante o processo do ensino-aprendizagem pelas atividades do aluno que através dos resultados, mostra se foi significativo ou não, para refletir e planejar novamente

a fim de melhorar o ensino-aprendizagem.

A reflexão sobre a ação refere ao modo como o professor explicou a sua aula no ensino-aprendizagem e quais os resultados alcançados para se refletir e fazer uma reflexão sobre a reflexão na ação, ou seja, como foram orientadas as ações para os trabalhos de pesquisas dos discentes e como se conduziu este trabalho, em que pela reflexão pode-se pensar em melhorar ainda mais a sua metodologia futuramente. A ação transformadora foi realizada pela inovação do docente em colocar os alunos como pesquisadores, como apresentadores de seminários e como participantes dos conhecimentos das culturas hispânicas.

Dentro dos objetivos se inserem a motivação dos alunos através de uma prática reflexiva de uma ação transformadora de conhecimentos linguísticos, sintáticos e semânticos entre a língua materna e a língua espanhola. A motivação e a interação dos alunos no ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), pelo idioma espanhol nas escolas, Universidades ou em cursos profissionalizantes, ao longo do século XXI, é um desafio para professores de Línguas Estrangeiras, dentro das novas tecnologias e ao mesmo tempo competir o professor. Como dificuldades, os estímulos exteriores (tecnológicos) e a quantidade de informações que o aluno se expõe, via internet à sala de aula, dificulta o ambiente do estudo, ficando não produtivo os conhecimentos e não propiciando uma aprendizagem satisfatória.

A justificativa do trabalho de pesquisa se deu pela necessidade em observar em sala de aula das escolas e das universidades o uso de apostilas e livros didáticos, as teorias que se compõe de gramáticas e de textos escritos na aula, cansativa para o discente, tornando um ambiente desmotivador, estressante, sem nexos com a realidade do estudante. Entretanto, o professor como sendo um motivador, auxiliador, orientador e um facilitador, deve inovar abrindo caminhos, que estimule o estudante no desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas e comunicativas que não seja a gramatical, mas sim como parte integrante da competência sociolinguística, trazendo maior valorização a toda Língua.

Desta forma, a língua Espanhola é uma ponte que leva a ampliação de conhecimentos culturais que norteia e nomeia como a terceira Língua mais falada em todo mundo, no contexto sociocultural, proporcionando ao indivíduo valores e conhecimentos linguísticos.

Ao trazer do abstrato para o concreto em sala de aula, a interculturalidade da Língua Espanhola capacita o educando a desenvolver a linguagem verbal e não verbal por meio da comunicação, da interação e socialização, adquirindo valores para a sociedade. Conforme Figueiredo (2010):

A comunicação intercultural está, portanto, relacionada à ideia de identidade e interação. O falante intercultural é, portanto, alguém que, por estar consciente de sua própria identidade e cultura, é capaz de estabelecer relações entre culturas e mediar através de diferenças culturais, explicando, entendendo e valorizando (FIGUEIREDO, 2010, p. 16).

A interculturalidade refere a variações que acontecem dentro da língua espanhola em vários países de mesma língua, em que o léxico da língua tem mudanças, ou seja, mudanças de vocabulários, variações sintáticas e semânticas, assim como, particularidades dos aspectos culturais da linguagem na sociedade.

Assim, o despertar do aluno está na motivação, no pesquisar sobre a cultura hispânica, no interesse em aprender a língua espanhola e na curiosidade das culturas dos países hispânicos. O interesse do aluno se faz através de uma prática reflexiva trabalhando os conhecimentos linguísticos, sintáticos e semânticos entre a língua materna e a língua espanhola em seus aspectos socioculturais em sala de aula ou apresentados em espaços não formais do ambiente escolar, como exemplo: a quadra de esportes de uma escola.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia foi planejada e desenvolvida de acordo com a realidade do discente, procurando levar qualidade do ensino-aprendizagem e construção do conhecimento, em que se deu pela pesquisa bibliográfica sobre a cultura dos países hispânicos pelos próprios alunos, buscando o interesse que ocorreu na mobilização dos elementos e dos dados sobre a pesquisa.

A pesquisa de campo pelos autores foi desenvolvida em quatro etapas durante o 1º semestre de 2017, na Escola Estadual Professor Francisco das Chagas Albuquerque, em Manaus-AM, para 06 (seis) turmas de, aproximadamente, 40 (quarenta) alunos em cada turma, de forma avaliativa da seguinte forma: na primeira, foram formados entre quatro a cinco grupos de dez alunos em cada turma, para realizarem as pesquisas bibliográficas sobre a cultura de cada país escolhido; na segunda, os grupos apresentaram as suas considerações e relevâncias dos trabalhos através de seminários de forma expositiva no PowerPoint e pela mostra de bandeiras, culinárias, vestimentas tradicionais e danças tradicionais; na terceira, os alunos apresentaram um trabalho escrito conforme normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas técnicas) sobre a relevância da pesquisa; e na quarta foi a aplicação do questionário com perguntas fechadas sobre a cultura e as particularidades da Língua espanhola em seus aspectos socioculturais.

2.1 Ação Transformadora no Ensino da Língua Espanhola

O ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil foi regulamentado através da Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, desde então, a formação de professores para atuarem no ensino fundamental e médio têm sido uma prioridade do governo e das Instituições de Ensino Superior (IES) do país. A pesquisa visa refletir sobre o Ensino de Língua Espanhola (E/LE), analisando a proposta oficial através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pensando na inclusão da cultura da Língua Espanhola no processo de ensino-aprendizagem, uma ação transformadora de conhecimentos mediante as práticas pedagógicas que vai além da sala de aula, como forma de mostrar a riqueza e a origem de

um idioma rico em seus aspectos culturais dos países hispânicos, a partir do ensino médio aos cursos de graduação nas universidades e cursos profissionalizantes.

A globalização reflete que as escolas e as universidades (graduação e pós-graduação) apresentem práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula que sensibilizem a motivação dos estudantes para estudar uma língua estrangeira. Diante desse contexto, o que implica na formação e atuação de um professor de línguas é buscar novas estratégias para a sala de aula e utilizar material didático, que não seja só apostilas, textos e livros, como uma mera transmissão de conhecimentos, sem agregar cultura e interculturalidade da língua estudada.

As práticas pedagógicas na sala de aula é um elemento de fundamental importância entre professor e aluno, devido o professor não transmitir apenas conhecimentos, mas estabelecer uma relação de troca de saberes. Todo professor deve elogiar seus alunos diante de um trabalho de pesquisa, seu esforço e sua dedicação em buscar conhecimentos. O relacionamento do professor-aluno em uma Língua estrangeira vai além das estruturas gramaticais ensinadas, devendo elaborar estratégias para o aluno vivenciar a cultura de uma segunda língua na sua realidade, tornando-o crítico e autônomo nas ações comunicativas.

No desenvolvimento dos seminários, estabelecidos pelo professor em aulas, os alunos escolheram o país, se planejaram e fizeram suas apresentações explicando as culturas e respectivas bandeiras, conforme Figuras 1 a 4:



Figura 1. Apresentação do grupo 1 em sala de aula sobre a cultura da Colômbia. Fonte: do autor, 2017.



Figura 2. Apresentação do grupo 2 em sala de aula sobre a cultura de Porto Rico. Fonte: do autor, 2017.

Conforme as imagens das Figuras 1 a 4 foram apresentadas as culturas de países da língua espanhola nos seminários, onde cada aluno apresentou no idioma espanhol a vivência da cultura de cada país em seus aspectos socioculturais.



Figura 3. Apresentação do grupo 3 em sala de aula com PowerPoint, sobre cultura da Colômbia. Fonte: do autor, 2017.



Figura 4. Apresentação do grupo 4 em sala de aula com PowerPoint, sobre cultura da Argentina. Fonte: do autor, 2017.

Segundo Morosov & Martinez (2008, p.134) desenvolver habilidades e competências dos alunos requer do professor propor atividades que abrangem o léxico, a gramática, a ortografia e a pragmática no ensino aprendizagem. Nas práticas pedagógicas o professor auxilia e orienta seus alunos durante a pesquisa.

Aprender uma língua estrangeira não esta centrada somente na leitura, na escrita e na oralidade, mas sim trabalhar nas diversas áreas de conhecimento do aluno de acordo com sua realidade. Para desenvolver as atividades cognitivas no aluno é preciso que haja um real envolvimento com o objeto do estudo, visando seu contexto social e cultural e as particularidades linguísticas da Língua espanhola, variadas com a região de cada país.

Fernández & Callegari (2009, p.20) referem que “são necessárias posturas favoráveis do país em relação á cultura – ou culturas – implicada(s) nesse novo idioma e aos seus falantes. Assim, para o êxito do processo de ensinar e aprender é necessário que a afetividade caminhe de mãos dadas com o conhecimento”. Estudar a cultura de países vizinhos do Brasil aprimora visões diferentes das culturas, possibilitando ao estudante conhecer as particularidades da língua espanhola de cada país pesquisado e apresentado através de seminários em sala de aula. Segundo Fernández & Callegari (2009, p.77) argumentam que;

Para motivar os alunos, o professor não pode se limitar, á utilização de técnicas pontuais e esporádicas que, na melhor das hipóteses, gerarão um entusiasmo apenas momentâneo. Faz-se necessário conceber o processo motivacional como um norteador de todo planejamento do curso e de cada uma das aulas, de forma que se possa criar um ambiente escolar motivador, que suscite a participação, o engajamento e o prazer de aprender em cada um dos estudantes (FERNÁNDEZ & CALLEGARI, 2009, p.77).

A motivação dos alunos pelo professor no processo de ensino-aprendizagem do idioma espanhol, não pode ser de forma fragmentada, pois os mesmos devem ter a chance de conhecer a origem da língua espanhola, como também algumas de suas variantes linguísticas, que surgiram durante a pesquisa bibliográfica de cada grupo participante,

engajado e motivado no ensino-aprendizagem.

O professor de línguas deve estar atento no que vai ensinar em sala de aula, deve ir além da gramática e de textos escritos, procurar desenvolver meios que ajudem a motivar e despertar a curiosidade e o interesse em aprender um idioma, levando em consideração seus conhecimentos prévios, tornando seu aprendizado mais significativo e duradouro, no seu caminho de descoberta, na literatura, na cultura e na comunicação linguística.

Para evitar o uso exclusivo do livro didático foi apresentado esse desafio aos alunos através das pesquisas bibliográficas sobre a diversidade cultural de países hispânicos, ou seja, aspectos geográficos, culinária/gastronomia, economia, moeda, bandeiras, danças tradicionais, trajes culturais e curiosidades, levando a teoria para prática no desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas em sala de aula. Conforme os PCN - BRASIL (1999, p.32):

Correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é parte muito importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuários de sua língua materna para Língua Estrangeira (PCN - BRASIL, 1999, 32).

No decorrer da pesquisa os alunos tiveram acompanhamento do professor, orientando sempre em uma real situação, fazendo paralelo com a língua materna e descobrindo palavras novas. Na aprendizagem, a língua materna se tornou um conhecimento prévio do estudante, em que através dela o estudante conseguiu desenvolver uma segunda língua e avançar na sua comunicação, adquirindo palavras novas e conhecimentos sobre a cultura da língua espanhola na parte vocabular, ou seja, transferência de uma associação de palavras de sua língua materna para a Língua Estrangeira. As atividades proporcionaram aos alunos conhecimentos da cultura do outro país, desenvolvendo o léxico da língua espanhola.

Ensinar uma Língua Estrangeira (LE) como uma série de tópicos separados é impossível, porque não pode somente ensinar a gramática, mas ensinar um contexto que engloba a origem e a cultura dos países que falam o idioma espanhol.

No decorrer dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, os alunos das turmas dos terceiros anos puderam fazer, através das pesquisas, uma “viagem” em alguns países hispânicos, conhecendo um pouco da cultura de outros países. Assim, desenvolveram-se a comunicação, o diálogo, a interação e a socialização, como também aprenderam um pouco os valores e costumes de um determinado povo.

O educador de Língua Estrangeira Moderna (espanhol) deve auxiliar os alunos a desenvolverem a competência gramatical e comunicativa do aluno levando em conta os fatores sociolinguística e sociocultural de um determinado povo.

Todo professor de Língua Estrangeira Moderna (LEM) precisa levar em conta o

trabalho interdisciplinar realizado de ensino no ambiente como; escolas e universidades, que sejam discutidos planejados, para não apresentar algo superficial, tampouco gerador de estereótipos. Neste trabalho o foco não só desenvolver a linguagem de uma língua estrangeira, mas também conhecer e vivenciar a cultura e seus valores, crenças, costumes, identidade de uma Língua estrangeira (LEM) o espanhol.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a literatura as práticas pedagógicas de língua estrangeira sobre a cultura costumes, valores, tradições, léxico, hábitos, culinária e outros, é se suma importância desenvolver mais práticas pedagógicas da cultura dos países hispânicos. O ensino de língua estrangeira (espanhol) visa não só o aprendizado de uma linguagem (sua estrutura e seu vocabulário), mas também uma reflexão sobre a sua cultura e a construção da própria identidade como sujeito participante de uma comunidade global. É preciso, primeiramente, compreender teoricamente a natureza do letramento como um diálogo entre o indivíduo e a sociedade a partir de suas práticas sociais.

Os questionários avaliativos foram aplicados para 13 (treze) alunos das turmas de 3º anos, do Ensino Médio, do turno matutino, voluntários e representando cada turma, referentes à importância em aprender a cultura da língua espanhola estudada, com três perguntas fechadas, tendo em vista que os objetos do ensino-aprendizagem haviam sido alcançados, em virtude da participação e interação dos alunos, nos quais as perguntas foram da seguinte forma: Questão 01- Em sua opinião, qual a relevância em desenvolver em sala de aula a cultura da Língua Espanhola dos países hispânicos? (Figura 5).

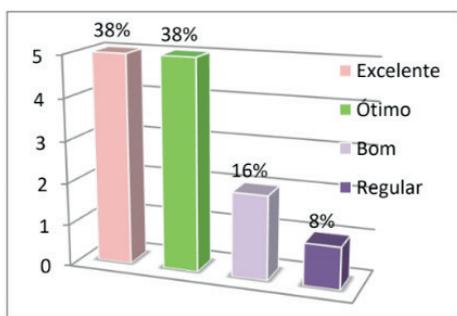


Figura 5. Gráfico percentual de respostas dos alunos à Questão 1. Fonte: do autor, 2017.

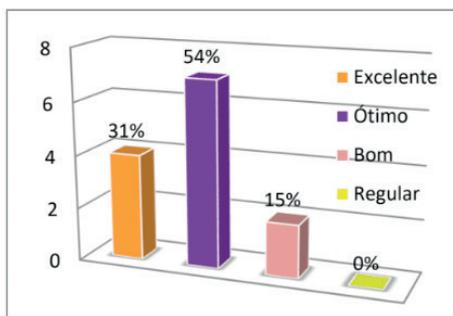


Figura 6. Gráfico percentual de respostas dos alunos à Questão 2. Fonte: do autor, 2017.

Questão 02- Classifique como aluno a obtenção do seu maior conhecimento em conhecer a cultura de países hispânicos? (Figura 6). Questão 03- O que houve no ensino-aprendizagem, no decorrer do desenvolvimento do seu trabalho em grupo, sobre a

diversidade cultural e as particularidades da Língua Espanhola? (Figura 7).

Na análise dos resultados pelos Gráficos das Figuras 5, 6 e 7, Questões de 1 a 3, respectivamente, apresentam o seguinte:

Na Figura 5, o Gráfico mostra que as classificações máximas dos alunos estão nos graus “Excelente e Ótimo”, com 38% cada, devido à satisfação dos alunos em ter aprendido pelo desenvolvimento em sala da Língua Espanhola dos países hispânicos, seguidos de 16%, “Bom”, ou seja, na média, em virtude de alguns grupos fazerem apresentações incompletas e 8%, “Regular”, porque alguns alunos não participaram de algumas apresentações dos grupos.

Na Figura 6, o Gráfico mostra que a maioria, em 54%, dos alunos considerou “Ótimo”, seguido de “Excelente” com 31% e finalmente, a grau “Bom” em 15%, por considerarem ter obtido um amplo conhecimento sobre a diversidade cultural dos países hispânicos e em função do grau 0% “Regular” não ter sido opinado pelos alunos.

Na Figura 7, o Gráfico mostra que no decorrer do desenvolvimento do trabalho em grupo pelos alunos, a maioria em 38% considera que houve “Comunicação”, seguido de “Interação” e “Socialização”, com 31% cada, sobre a diversidade cultural e as particularidades da Língua Espanhola.

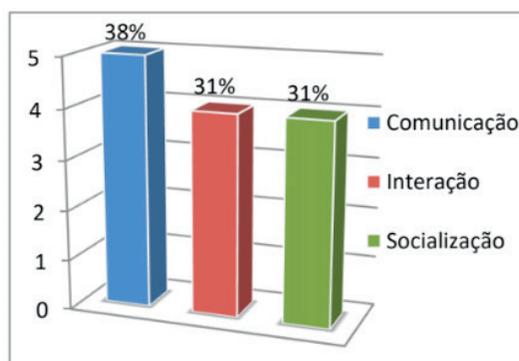


Figura 7. Gráfico percentual de respostas dos alunos à Questão 3. Fonte: do autor, 2017.

Observa-se através dos Gráficos apresentados que os alunos obtiveram um elevado conhecimento da cultura dos países hispânicos, em que pelas das pesquisas realizadas, houve um grande avanço na comunicação, na interação e no diálogo entre eles, como também puderam conhecer a riqueza cultural através da pesquisa, mostrando ainda que houve a interação professor-aluno e aluno-professor, em face do ensino-aprendizagem ter alcançado os objetivos da pesquisa.

4 | CONCLUSÃO

A prática reflexiva neste trabalho foi mostrada pela ação do professor de língua espanhola ao planejar e desenvolver os métodos envolvendo e motivando seus alunos em trabalhos de pesquisa, relativos às culturas dos países hispânicos em seus aspectos socioculturais, de forma interativa e participativa, conforme os resultados nos Gráficos das Figuras 5 a 7, com o ensino-aprendizagem apresentado com qualidade e significativo.

Na relevância do desenvolvimento em sala de aula, a cultura da Língua Espanhola mostrou que os alunos se sentiram motivados e interessados no aprendizado, procurando pela curiosidade nas pesquisas, as culturas dos países hispânicos, que foram apresentadas nos trabalhos de pesquisados, propostos pelo professor.

Na capacitação, os educandos ao apresentarem suas pesquisas em seminários, por meio de PowerPoint e falando no idioma espanhol, mostraram a linguagem verbal da comunicação, interagindo nas perguntas e respostas em sala de aula, onde a socialização se desenvolveu pelo vocabulário que contribui para suas habilidades na sociedade.

Através da prática reflexiva do docente, observando e analisando a mostra das culturas, apresentadas na sala de aula pelos alunos ao trazer comidas típicas, vestimentas e danças tradicionais de cada país, em uma ação transformadora de conhecimentos linguísticos, sintáticos e semânticos, se efetuaram pela maneira com que se expressaram ao aprender a língua materna e a língua espanhola na prática.

O trabalho como professor de espanhol é fazer muito mais do que ensinar um código linguístico ao aluno, em que o encontro entre línguas-culturas diferentes ou entre indivíduos diferentes leva a refletir sobre própria língua materna, na realidade.

Ao estudar espanhol como cultura favorece a maior participação dos alunos e conseqüente interesse pela disciplina, a partir do momento em que estes se reconhecem em sala de aula e passam a ver a língua do outro país como elemento de interação com outra(s) cultura(s).

Assim, dentro desse cenário e pelos métodos apresentados, a Escola ganhou uma dimensão ainda mais relevante na formação de cidadãos críticos e preparados para agir em várias instâncias sociais e culturais, em apresentou um ensino-aprendizagem com qualidade.

REFERÊNCIAS

PCN - BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres & CALLEGARI, Marília Vasques. **Estratégias motivacionais para aulas de espanhol**. 1ª edição. Série librería espanhola e hispano-americana. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Language learning in an immersion context: The points of view of the participants in the CAPES/FIPSE Program.** In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Ed.). Intercultural and Interdisciplinary Studies: Pursuits in Higher Education. Viçosa, M. G.: Arka, 2010. p. 13-34

MOROSOV, Ivete & MARTINEZ, Juliana Zeggio. **A didática do ensino e da avaliação da aprendizagem em língua estrangeira.** Curitiba: Ibpex, 2008.

SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REPRESENTATIVIDADE AFRICANA NA LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Data de aceite: 01/05/2021

Débora Monteiro da Silva

Pelotas/RS

<http://lattes.cnpq.br/4613027010227377>

Luzia Helena Brandt Martins

Pedro Osório / RS

<http://lattes.cnpq.br/5555680682048080>

Mariana Gonçalves Paz

Pelotas/RS

<http://lattes.cnpq.br/8974082134143886>

RESUMO: Esta pesquisa foi desenvolvida pelo PET Educação em referência ao Dia da criança africana e teve como objetivo propor uma reflexão sobre racismo e representatividade em um dos artefatos de nossa cultura escrita: os livros de literatura infantil presentes nos espaços escolares. Tendo em vista que a construção da identidade da criança, na escola, passa, inevitavelmente, pelos referenciais (conceitos e atitudes) que forem a ela apresentados MARIOSA E REIS (2011, p.42) mostram que, em parte considerável dos escritos, “a criança vai se deparar com os personagens de origem europeia, mocinhas brancas e frágeis esperando por príncipes, também brancos, que irão salvá-las”. Raramente, heróis africanos estão presentes e a falta de representação positiva de um povo desencadeia um sentimento de inferiorização e auto rejeição de seus valores éticos, estéticos e culturais, prevalecendo os valores dominantes”.

O atraso do retrato negro na literatura brasileira é ainda mais notável, uma vez que este espaço de manifestação não fazia parte de suas vidas, isto faz com que suas representações sejam feitas por terceiros, o que mantém a posição de desprestígio e repete as tais ideias que tentavam romper. Ao pensar em literatura, é preciso ir além do lazer e prazer da leitura, e considerá-la como instrumento de relações sociais, de conhecimento e de algum modo de luta, é importante “não reduzir a literatura infantil apenas ao processo de instrumentalização pedagógica”. Ela é “um legado histórico, político e social fundamental, que fará parte do imaginário dos futuros adultos”, de acordo com SABINO, LOURENÇO E SILVA (2018, p.173). Acredita-se que a escola pode atuar como um elemento estrutural de mudança cultural. Assim, observa-se o peso que o material didático, a literatura e as atitudes de professores, coordenadores e diretores tem no processo de “reafirmar valores como a igualdade, solidariedade, tolerância, justiça e ética”.

PALAVRAS - CHAVE: Representatividade Afro, Literatura.

AFRICAN REPRESENTATIVENESS IN LITERATURE AND THE CONSTRUCTION OF IDENTITY

ABSTRACT: This research was developed by PET Educação in reference to African Children’s Day and aimed to propose a reflection on racism and representativeness in one of the artifacts of our written culture: children’s literature books present in school spaces. Having regard to the fact that the construction of the identity of the child in school inevitably involves the references

(concepts and attitudes) presented to it MARIOSIA E REIS (2011, p.42) show that, in a considerable part of the writings, “the child will come across the characters of European origin, white and frail girls waiting for princes, also white, who will save them”. Rarely, African heroes are present and the lack of positive representation of a people triggers a feeling of inferiorization and self rejection of their ethical, aesthetic and cultural values, prevailing the dominant values”. The delay of the black portrait in Brazilian literature is even more remarkable, since this space of manifestation was not part of their lives. This causes their representations to be made by third parties, which maintains the position of disrepute and repeats such ideas that they tried to break. When thinking about literature, it is necessary to go beyond the leisure and pleasure of reading, and consider it as an instrument of social relations, knowledge and some form of struggle, it is important “not to reduce the children’s literature only to the process of pedagogical instrumentalization”. It is “a fundamental historical, political and social legacy, which will be part of the imaginary of future adults”, according to SABINO, LOURENÇO E SILVA (2018, p.173). It is believed that the school can act as a structural element of cultural change. Thus, it is possible to observe the weight that the teaching material, the literature and the attitudes of teachers, coordinators and directors have in the process of “reaffirming values such as equality, solidarity, tolerance, justice and ethics”.

KEYWORDS: Afro representativeness, Literature.

PESQUISA

Em homenagem ao dia da criança africana, comemorado em 16 de junho, nós, do grupo PET Educação, resolvemos pesquisar sobre preconceito racial, representatividade, construção da identidade e a importância da literatura nestes contextos.

Representatividade africana na literatura e a construção da identidade

Desde algum tempo, vem-se discutindo a questão da representatividade africana em todos os âmbitos: na televisão, nas empresas, na ciência e na literatura. Na escola, não poderia ser diferente.

Nós, futuras pedagogas, devemos nos ocupar com a formação das crianças o que ocorre, também, através da literatura. Assim, livros literários que estão nas salas de aula e nas bibliotecas nos interessam conhecer, pois o contato, a apreciação, a discussão dos pequenos sobre o “mundo literário” é crucial na primeira infância, no desenvolvimento infantil e na construção da identidade de cada um. Além disso, é através da literatura que conhecemos o que o outro pensa, mesmo que seja divergente de nossas próprias crenças, valores, ética.

A construção da identidade da criança, na escola, passa, inevitavelmente pelos referenciais (conceitos e atitudes) que forem a ela apresentados. Neste aspecto, destacamos principalmente, os brinquedos e as brincadeiras, os personagens de desenho animado e as histórias infantis. Sobre personagens da literatura, Mariosa e Reis (2011, p.42) consideram que em parte considerável dela, “a criança vai deparar com os personagens de origem europeia, mocinhas brancas e frágeis esperando por príncipes, também brancos, que irão

salvá-las. Raramente, heróis africanos estão presentes.

Assim, faz-se necessário apresentar aos pequenos, na escola, livros literários de qualidade, pois de acordo com Zilberman (2009, p. 17), “a experiência da leitura de um texto literário”, tem a capacidade de “provocar no indivíduo os efeitos do estado de alteridade”. Ou seja, a autora imagina e prevê que ao conhecer como “o outro” pensa, a criança pode se colocar no lugar dele e é isso que torna a literatura “capaz de expandir os horizontes daquele que lê, mesmo em situações em que o contexto vivido é completamente diferente do lido”.

O que se pode observar, com raras exceções, é que a literatura apresentada às crianças na escola nem sempre abarca as diversas identidades e formas de ser humano, se limitando, muitas vezes, a apenas uma identidade, a branca. Dessa forma, crianças negras, na maioria das vezes, não se veem representadas em livros didáticos ou literários. Quando são personagens nessas histórias, não ocupam cargos ou papéis de destaque. Sobre essa questão, Fanny Abramovich, na obra *Literatura Infantil: gostosuras e bobices* (1997) já atentava, nos anos 90 do Século XX, para “as caras do terceiro mundo”, inexistentes nas obras literárias analisadas por ela. Em suas palavras:

É incrível como se confundem e até se reforçam, nos livros infantis, o ético e o estético. [...] A fada, a princesa, a mocinha são sempre protótipos da raça ariana: cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo esbelto, altura média, roupa imaculada. [...] O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal. Normalmente é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, é subalterno na vida [...].

Para Mariosa e Reis (2011), a presença desses estereótipos nos livros oportuniza que as crianças cresçam “com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se deparam nos livros infantis”. Os autores pensam também, que as crianças brancas “vão se identificar e pensar serem superiores às demais”, enquanto que as crianças negras “alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas” e podem crescer com a “ideia de branqueamento introyetada”.

REPRESENTATIVIDADE

A falta de representação positiva de um povo – em jornais, livros, obras de arte, publicidade, cinema, música, teatro, entre outras – desencadeia um sentimento de inferiorização e auto rejeição de seus valores éticos, estéticos e culturais, prevalecendo os valores dominantes.

O atraso do retrato negro na literatura brasileira é ainda mais notável, uma vez que este espaço de manifestação – a escrita, em forma de literatura – não fazia parte de suas vidas. Isto faz com que suas representações sejam feitas por terceiros, o que mantém a posição de desprestígio e repetindo as tais representações que tentavam romper.

Para Jovino (2006, p. 187), “somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira” e, por isso, “podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência”

Reconhecer a Cultura Afro-Brasileira como uma das mais fluentes na construção do Brasil é de suma importância à medida em que nota-se que a perspectiva eurocêntrica, está e sempre esteve presente nas mais diversas produções e, nas produções infantis, não é diferente. Neste contexto, não se pode negar que a educação brasileira é reflexo de uma orientação eurocêntrica que acabou conduzindo as pessoas a reproduzirem, consciente ou inconscientemente, as discriminações e preconceitos oriundos da incapacidade socialmente estabelecida, de lidar com a diversidade humana.

Exatamente por isso, a maioria dos livros e outros materiais didáticos refletem em seus conteúdos, os mesmos preconceitos e depreciações a culturas que não possuem a mesma origem ocidental, de acordo com Munanga (2005, p. 15).

Atualmente...

O Brasil, de acordo com SANTOS[1], é um país composto por várias etnias: europeus, africanos, índios e outros povos. Essas variações étnicas se refletem no espaço onde se inicia a vida cultural de um povo, a escola e a “vida escolar brasileira é composta por várias histórias” e diferentes famílias, o que proporciona ao professor a criação de um “processo didático interativo em que um aprende com o outro”. Cabe a ele, então, “mediar” situações, “pois em geral, os alunos mais pobres são os negros e correm os maiores riscos de serem discriminados”.

Atualmente, são visíveis as diferentes percepções de mundo, de belo e aceitável, às quais as crianças são expostas desde seu nascimento, se estendendo por toda a vida. Isso, por sua vez, pode levar ao desprezo e a negação da sua cultura, fazendo com que o sujeito não se reconheça como pertencente a ela, por nunca ter tido acesso e conhecimento deste universo ou por este universo ter sido apresentado como negativo implícita ou explicitamente. Para este último caso, Gerusa, Lucilene e Davidson (2018, p. 177), explicam:

Na obra citada, Fanon, ao analisar o homem preto e suas psicopatologias, ou seja, o surgimento das neuroses e dos traumas de sua consciência, segundo os fundamentos freudianos, constatou que estas teriam origens em determinadas vivências na infância, em comparação aos fundamentos estabelecidos pela estrutura da família tradicional, branca e burguesa. Afirmou que o homem preto, à “medida que entra em contato direto com a realidade social, diante das manifestações subjetivas dos brancos, percebe que muitas das proposições que absorveu, seus ideais e concepções de mundo, são irreais para ele” (SABINO, LOURENÇO, SILVA, 2018. p. 177).

Ao pensar em literatura, é preciso ir além do lazer e prazer da leitura, e considerá-

la como instrumento de relações sociais, de conhecimento e de algum modo, de luta, pois é importante “não reduzir a literatura infantil apenas ao processo de instrumentalização pedagógica”. Ela é “um legado histórico, político e social fundamental, que fará parte do imaginário dos futuros adultos”, de acordo com Sabino, Lourenço e Silva (2018, p.173).

Como futuras professoras, acreditamos que a escola pode atuar como um elemento estrutural de mudança cultural. Assim, pensamos que o material didático (livros, cadernos, estojos, mochilas), a literatura (os livros, os gêneros, os autores), os vídeos (filmes, desenhos, postagens, clips) e mesmo as atitudes de professores, coordenadores e diretores deverão “reafirmar valores como a igualdade, solidariedade, tolerância, justiça e ética” (SABINO, LOURENÇO e SILVA: 2018, p.177).

Literatura: meio condutor?

A literatura infantil apresenta-se às crianças como meio condutor de informações e conhecimentos sociais. Para Silva (2019, p. 9-10), é através dela que os pequenos “irão aprender e desenvolver seu papel social e construir sua identidade e personalidade”, pois, para o autor, os livros “têm a finalidade de referencial e entreter de forma prazerosa”, caracterizando-se como “pilares importantes na construção social do indivíduo”.

É nesse contexto que a Literatura Infantil Afro-Brasileira surge como um instrumento fundamental para a construção da identidade e autoestima da criança negra. Para Mariosa e Reis (2011, p. 43), um “trabalho com literatura afro-brasileira, onde os heróis são referências em histórias como protagonistas negros”, pode contribuir, tanto para a construção da identidade e da autoestima de crianças negras como para a valorização da convivência na diversidade com a criança branca”. Portanto, fica evidente que a literatura é de fundamental importância no desenvolvimento, não só da leitura e da escrita, mas também, na construção da identidade, na formulação da autoestima, no enriquecimento cultural e muito mais.

Produções literárias

A perspectiva desenvolvida acima direciona atenção aos conteúdos das produções literárias, já que a criança utiliza como espelho ou referencial as abordagens das obras no seu contexto social. A literatura infantil contribui de forma expressiva para a formação do seu leitor e possivelmente influencia suas práticas sociais, exaltando assim o poder da leitura na vida do indivíduo. No âmbito infantil a questão da representatividade é ainda mais importante. A criança é um ser em formação, e tudo que lhe for exposto contribuirá para a formação de sua identidade e personalidade.

Diante do contexto, Silva (2019, p.10), nos questiona: É necessário pensar em representação para o público infantil? Qual a representação do negro apresentada para as crianças? A sociedade estaria propagando correntes racistas implícitas aos pequenos pelo fato de estereotipar negativamente ou invisibilizar indivíduos negros no contexto social de

suas produções literárias?

Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade (SILVA, 2010, p. 35).

Sabendo desta grande importância e responsabilidade que temos ao apresentar a literatura aos alunos, faz-se urgente usar de critérios na seleção da literatura para o cotidiano da sala de aula.

Escolha de livros que representem as crianças negras

O papel da escola na escolha dos livros utilizados nas séries iniciais é fundamental. É simultaneamente, proporcionar aos alunos não negros o contato com a diversidade e as especificidades da cultura africana, deixando, assim, para trás, uma visão estereotipada e preconceituosa das idiosincrasias dos referenciais afrodescendentes. Aprendendo a valorizar também as contribuições dos africanos para a cultura brasileira. (SILVA, 2010. P. 6)

A partir da importância de critérios de seleção de livros, a escola deve analisar e enriquecer seus acervos, valorizando as diversas etnias e a interação entre os grupos étnicos, pois, ao fazer isso, estará investindo na construção da identidade de todos os seus alunos, não apenas de alguns.

Tendo em vista que o contato literário de muitas crianças se limita apenas à biblioteca da escola, é fundamental que nela se encontrem facilmente livros que abordem personagens e temas negros e não negros. Isso, por sua vez, contribuirá para o desenvolvimento de uma geração que reconheça a população e a cultura negra, não como pessoas secundárias e desprezíveis, mas como seres humanos com seus direitos e valores. É através da literatura que a criança “recria” sua realidade, conseguindo imaginar e ultrapassar seus parâmetros. É fundamental, também, reconhecer a necessidade de discutir preconceito e racismo em sala de aula. Pois, conforme WERNECK

Sem o apoio dos adultos, a criança busca mecanismos de atender à sua curiosidade acerca das diferenças individuais. Liga sua possante antena parabólica e começa a captar informações truncadas e estereotipadas dali e daqui, incluindo as da mídia (2003, p.11).

Os livros apresentados às crianças não devem tratar apenas de preconceito, mas trazer personagens negros em papéis relevantes, além de boas imagens referência para os alunos observarem.

Para Pires; Sousa; Souza (2005, p.1), não basta trazer personagens negras e abordagens sobre preconceitos. É importante levar em consideração o modo como são trabalhados o texto e a ilustração. Quanto aos professores, é indispensável a compreensão e constante busca das diversas culturas e seus valores, para abordá-las em sala de

aula, para fazer da escola um lugar privilegiado, rico em cultura, formando indivíduos desprendidos de racismo e preconceito.

Os dirigentes e professores precisam despertar suas consciências para reconhecer a necessidade de um trabalho literário que contemple a diversidade, despertando nos pequenos leitores, senso crítico e discernimento com textos específicos (MARIOSÁ; REIS. 2011. P. 49). Para tanto, todos devem analisar suas escolhas ao apresentar o mundo literário à criança, pois “estas histórias são capazes de construir sentidos de pertencimento ou exclusão” (MARIOSÁ, REIS, 2011, p. 49). Devemos ‘ir atrás’ de livros ricos e que representem nossos alunos e suas culturas plurais, para que todos se sintam incluídos como sujeitos pertencentes e produtores de história, como de fato o são.

Nesse sentido, especialmente no Brasil, a escola e, portanto, todo material de apoio à formação da pessoa e do cidadão, precisa contribuir para que o negro se “reconheça na cultura nacional” expressando uma visão de mundo autônoma, com protagonismo. É preciso que a escola, ao reconhecer, elaborar e compartilhar a história do povo africano e suas referências positivas, contribua para que as crianças negras não se imaginem como seres de segunda classe, inferiores, destinados a terem um papel de subalternidade social. Assim, é preciso considerar um processo de educação que apoie a formação do sujeito que se pensa construtor de sua própria história, que respeita e valoriza a diversidade, constatando que a riqueza cultural de um povo se funda nesta característica (SABINO, LORENÇO e SILVA, 2019, p.177).

Preconceito explícito e os pequenos avanços

Para discutirmos um exemplo do preconceito introjetado nas obras infantis, antes de tudo precisamos entender que “... é essencial a consciência de pessoas brancas a respeito de suas posições e privilégios a fim de começar a discutir e se possivelmente iniciar o resolver das problemáticas que abrangem o negro brasileiro, e entre essas problemáticas enfatiza-se os conceitos de representatividade. Em uma sociedade racista que se criou um mito de democracia racial é essencial compreender o racismo como fator sistemático político que permanece nas entranhas sociais mascarando uma realidade cruenta, onde os não-brancos são marginalizados, têm seus direitos negligenciados e negados, situados em lugares pré-determinados por uma hegemonia e retratados de modo pejorativo quando essa representação acontece, até porque na maioria das vezes o que compreende-se é uma exclusão social” (SILVA, 2019, p. 8).

Refletir sobre estas questões reafirma o que já se sabe: o negro é, muitas vezes, representado de forma pejorativa dentro da literatura. Isso é o reflexo de uma sociedade que ainda trata pessoas negras como meros instrumentos de trabalho, explorando e não valorizando, ou valorizando pouco sua vida e seu trabalho, fazendo com que exista uma escravidão contemporânea camuflada. Não podemos reproduzir estes modelos preconceituosos. Podemos começar uma grande mudança a partir da nossa sala de aula,

com os livros escolhidos, as formas de apresentá-lo e explorá-lo e a constante reflexão e diálogo sobre preconceito.

Ter apenas um tipo de representação colabora com o enfraquecimento da autoestima, não possuir nenhuma personagem que se assemelhe a você faz com que pareça, na verdade, que o problema está justamente em como você é e que é preciso se aproximar do que é exibido para ser considerado belo (VASCO, 2017 apud SILVA, 2019, p. 10). Neste contexto de dor e ansiedade gerado pelo preconceito e pela falta de representatividade positiva dos negros na literatura, especificamente nos clássicos infantis, que se transformam em desenhos televisionados e viram fenômenos de vendas, vorazmente patrocinados pela mídia de massa e consumidos em formas de brinquedos, roupas, sapatos, temas de festas de aniversários, tal como as princesas da Disney, está claro que a criança negra não se identifica, não se reconhece e, portanto, não deseja ter as características da sua etnia.

E em Monteiro Lobato?

As obras de Monteiro Lobato, em nosso entendimento, claramente explicitam preconceitos. Não queremos condenar a obra do autor, mas intencionamos mostrar como é fundamental aguçar nosso olhar crítico na escolha dos livros literários que vamos apresentar às crianças e nas várias possibilidades de explorar estes livros na sala de aula.

Em uma das passagens, Silva (2019, p.14), que analisa as manifestações de racismo na obra de Lobato informa que as crianças do sítio dirigem-se à Nastácia de modo inapropriado, associando a sua cor e idade a aspectos depreciativos. Leia:

A negra teve um faniquito dos de cair desmaiada no chão. Ouvindo o baque do seu corpo, todos pularam da cama – e foi uma dificuldade fazê-la voltar a si. Desmaios de negra velha é dos mais rijos.

Em outra passagem, a fala de Emília é: “Burrona! Negra beijuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo”. E, em outro trecho, Emília explica algo a respeito de Tia Nastácia:

Esta burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo insisti. E ela, com esse beirão todo: “Não tenho coragem... É sacrilégio...”. Sacrilégio é esse nariz chato! (SILVA, 2019, p.15).

Como fica evidente, no artigo “A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva”, Silva (2019) expõe ideias a partir de excertos da obra de Lobato. Para a autora, em O Sítio do Pica-pau Amarelo, Lobato apresenta negros como “seres inferiores e que podem até mesmo serem comparados com a sujeira”. E o fato de naturalizar a visão do negro como serviçal, através da figura da tia Nastácia, mostra o preconceito dentro da obra do autor. De acordo com a argumentação da autora, Monteiro Lobato imprime em seus textos a ideia de que ser negro é uma maldição e, como futuras pedagogas, consideramos que a obra O Sítio do Pica-pau Amarelo, por fazer parte

da infância de várias crianças negras, contribui para uma compreensão errada de que o negro em sociedade deve estar sempre no papel de servir.

Racismo estrutural

Pensar criticamente sobre o racismo estrutural – o racismo enraizado na sociedade, em todos os âmbitos – é tarefa de todos. Dos professores, em especial.

Refletido na literatura, e, conseqüentemente na visão daqueles que a acessam, o racismo corrobora a ideia de que ser negro é ser o oposto do que é belo e aceitável socialmente, o que contribui não só para um processo de auto inferiorização do negro em sociedade, mas, também, para a não aceitação do seu próprio eu, e, às vezes, até mesmo um desprezo por seu estereótipo. Por isso, é fundamental não reduzir a literatura infantil a processos de instrumentalização pedagógica. Literatura, para Sabino, Lorenço e Silva (2019, p.173), é “um legado histórico, político e social fundamental, que fará parte do imaginário dos futuros adultos”.

Mesmo após o fim da escravidão, o Estado e os seus braços institucionais jurídicos, científicos e educacionais, patrocinaram, durante décadas, a ideologia de higienização do país a fim de alavancar o progresso, não há outra possibilidade de pôr fim ao terror do racismo estrutural atualmente vivenciado no país, senão também, por meio de fomento massivo em políticas públicas orientadas a um novo modelo de organização social, sobretudo que respeite a diversidade (SABINO, LORENÇO, SILVA, 2019, p.175). Este paradigma vem sendo modificado, aos poucos e com muita luta.

Textos de literatura afro-brasileira

Os textos relacionados à literatura afro-brasileira são encontrados em maior quantidade e as temáticas são diversas. Sendo assim, é necessário que haja disposição política para que sejam trabalhados de forma assertiva, em ambiente escolar e durante todo o ano letivo e não apenas em novembro, mês da consciência negra, único período no qual a maioria das escolas lembra-se de trabalhar temáticas étnico-raciais (MARIOSIA, REIS, 2011, p. 46).

Assim, é possível perceber certo avanço por parte da literatura, que reconhece as pessoas negras como parte de uma história que deve ser contada, que busca “obras que não se prendem ao passado histórico da escravização” (JOVINO, 2006), mas atentam também a produção de cultura do e no presente.

Faz-se necessário salientar, também, o grande avanço que estamos tendo. Hoje, notamos uma grande mudança na apresentação dos textos literários e nas suas ilustrações. Embora o preconceito ainda exista de forma grandiosa, notamos um grande avanço e muitas pessoas conscientizadas sobre a seriedade do preconceito. Que possamos ensinar nossas crianças que existe apenas uma raça, a humana, e que sua diversidade a torna bela!

METODOLOGIA

Para iniciar esta pesquisa, reunimos textos e artigos referentes ao assunto. Partimos de uma questão-chave: Qual a importância, para ti, da representatividade afro dentro da literatura para construção de identidade das crianças afrodescendentes?

Escolhemos uma imagem para representar essa investigação e, após, a encaminhamos a nossos contatos no WhatsApp. Estabelecemos uma data limite para receber as respostas e elas, após o envio, foram transcritas. Ao todo, recebemos 13 respostas.

Acreditamos que, por ser uma pergunta extensa e tratando de um assunto supostamente delicado, como “cultura afro” e construção da identidade de crianças, não houve um grande número de respostas.

As respostas...

Em variados campos, mas com o mesmo destino, as respostas recebidas indicam que a representatividade “afro” é, sim, importante. Ao que se refere às crianças, os interlocutores disseram que pensam que a Literatura se torna uma ferramenta para esta identidade, permitindo que as crianças negras criem e alimentem seus sonhos e desejos. Uma das respostas foi:

Quanto mais cedo à criança descobrir que pode ser médico, enfermeiro, astronauta, modelo, ator, cantor, dançarino, atleta, professor, juiz, advogado, o que quiser, o que almeja ser, teremos um adulto frustrado a menos. E menos desigualdade profissional também, por que ela vai ter conhecimento de que o seu lugar é o lugar que ela quiser ocupar e não o que os livros, a mídia e a nossa história insistem em mostrar para elas.

Outra questão evidenciada nas respostas recebidas foi a imagem do negro inteiramente relacionado à escravidão, com retratados literários se resumindo ao período escravocrata no Brasil, expondo apenas o lado doloroso da história. Os depoentes consideraram a literatura atual como uma oportunidade de expor novos paradigmas sobre a imagem negra, para que não se resuma a figura estereotipada que conhecemos. Uma das respostas recebidas foi:

Por experiência própria, é muito necessário que nós, pretos e pretas nos sintamos incluídos na história, não só pela parte que sofreu. As pessoas só sabem da história da escravidão e da Princesa Isabel, mas não se fala nas lutas do povo preto. Então, é muito importante que autores pretos sejam expostos para nós, para nos sentirmos representados. Tirar essa branquitude, que só os brancos são importantes... E só quando a gente cresce e por livre e espontânea vontade quer estudar e tomar partido nisso. É uma importância de identidade, de representatividade, fora que a história do povo preto é muito rica, além do sofrimento...

Em conjunto a isso, recebemos respostas sobre o racismo e preconceito infiltrados em personagens infantis. Como expõe esta resposta:

“Eu acho muito importante a representatividade afro na literatura, acredito que a literatura tem uma dívida com a cultura afro, visto que, vários contos clássicos mostram características racistas”.

Outra resposta indica um personagem como exemplo:

Um exemplo importante do negro no universo infantil é o saci Pererê, retratado como travesso pregador de peças, um sujeito nada confiável. E quando pesquisamos sobre, encontramos um saci onde tudo que é feito de errado é atribuído a ele. Quantas crianças tiveram na infância a representação do saci Pererê?

Estas duas respostas explicitam a forma que o negro é apresentado na literatura e, quando se trata de literatura infantil, se torna algo mais delicado, uma vez que as crianças estão em formação de suas identidades.

Observamos, porém, que pequena parcela das pessoas que respondeu à pergunta não sabe o que é “representatividade” e, desse modo, não conseguiu formular uma resposta à questão enviada. Isso para nós, também serve como resposta, pois, “representação” é dar voz e direitos a todas as pessoas.

Reconhecemos que há pessoas que sempre foram representadas, através da política, mídia, literatura, história, etc. Estas acabam invisibilizando o conceito, não discutindo nem argumentando sobre, inclusive no âmbito escolar, resultando na falta de consciência sobre o tema. A representação e representatividade quando não é discutida, oportuniza abusos e injúrias. Por isso, sua importância.

CONCLUSÃO

A partir desta pequena pesquisa sobre a construção da identidade de crianças negras em interface com a literatura na escola, buscamos refletir e argumentar sobre a importância de tratar de assuntos como racismo, preconceito, representação, entre outros, em sala de aula.

Entendemos que a literatura por ser um instrumento fundamental nas escolas, deve abordar questões sociais e que estão presentes na vida de todos, mas principalmente na vida de pessoas negras.

Escolhemos esta data, neste momento, para registrar que Vidas Negras Importam, assim como suas histórias e imagens. E estas vidas e imagens devem ser representadas em todos os âmbitos. A escola, por fazer parte de processos de construção de identidade, tem o dever de apresentar e representar todas as diversidades.

Acreditamos, como estudantes de Pedagogia, que a Literatura é um instrumento para, aos poucos, irmos mudando a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

MARIOSAS, G. S. REIS, M. G. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção da identidade das crianças**. Estação Literária. Londrina, Vagão vol 8 partes A, 2011.

SILVA, F. O. **A representatividade do negro na literatura infantil brasileira nas obras de Monteiro Lobato: “Os doze trabalhos de Hércules - I”, “Caçadas de Pedrinho” e “Memórias de Emília”**. São Francisco do Conde, 2019.

SABINO, G. F. T. LORENÇO, L. G. O. SILVA, D. B. **Racismo e representatividade da criança negra na literatura infantil: reflexões sobre o projeto de extensão e cultura “Construindo a própria história”**. Revista Zero-a-seis, vol. 21, n 39, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2º Ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005 p.15-20.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro- Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

HORTA, Marina Luiza. **Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima**. Portal Literafro – Revista da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte 2010. Disponível em <www.letras.ufmg.br/literafro/autores/heloisapires/heloisacritica01.pdf>. Acesso em 3 set. 2011.

PIRES, Rosane de Almeida; SOUSA, Andréia Lisboa; SOUZA, Ana Lúcia Silva . **Afro-literatura brasileira: O que é ? Para quê? Como trabalhar?**. Educom Afro – Publicação da Faculdade de Educação da PUCRS, Viamão, mar. 2005. Disponível em: <www.pucrs.br/.../educomafro/index1.php?p=afro-literatura>. Acesso em: 9 set. 2011.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

BARREIROS, Ruth Ceccon. **Leitura e formação identitária na literatura infantil afrobrasileira** . In: **II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, Diversidade, Ensino e Linguagem UNIOESTE – Cascavel**. Anais...Cascavel: UNIOESTE, 2010. Disponível em <cac.php.unioeste.br/.../...> Acesso em 7 set. 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2005.

COSTA, Marisa. **Currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MEYER, D. **Escola currículo e diferença: implicações para a docência**. In: Org.

BARBOSA, R. L. **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

WERNECK, Cláudia. **Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor**. Rio de Janeiro: Wva, 2003.

[1] <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-discriminacao-racial-seus-reflexos-no-processo-ensino.htm>

CAPÍTULO 6

DIFERENÇA CULTURAL COMO PAPEL INFLUENCIADOR NAS NEGOCIAÇÕES INTERNACIONAIS: O CASO SINO-ALEMÃO À LUZ DA TEORIA EDWARD T. HALL

Data de aceite: 01/05/2021

Data da submissão: 19/03/2020

Victoria Zago Mendes

Universidade Vila Velha (UVV/ES)
<http://lattes.cnpq.br/4758664863448973>

Andreia Coutinho e Silva

Universidade Vila Velha - UVV/ES
Vila Velha – ES
<http://lattes.cnpq.br/5360239677822255>

RESUMO: O artigo tem como objetivo analisar como a cultura poderá ser um fator de influência nas negociações sino-alemãs, a partir da construção de uma análise baseada a luz da teoria de Edward T. Hall sobre as diferenças culturais ocidentais e orientais presentes na sociedade. O artigo retrata o conceito de cultura como um possível fator de influência nas negociações internacionais sino-alemãs, uma vez que as divergências culturais são eminentes, e pode dificultar a ação dos negociadores durante um negócio. A teoria de Edward T. Hall destaca as diferenças de costumes e valores entre Alemanha e China; logo as definições de negociação internacional, deverá ser analisada de acordo com os princípios culturais de ambos países, baseado na visão de diversos autores para que no final haja uma comparação entre a cultura sino-alemã durante uma negociação internacional.

PALAVRAS - CHAVE: Negociação. Cultura. China. Alemanha

CULTURAL DIFFERENCE AS AN INFLUENTIAL FACTOR ON INTERNATIONAL NEGOTIATIONS: THE CHINESE-GERMAN CASE IN THE LIGHT OF EDWARD T. HALL'S THEORY

ABSTRACT: The principal goal from this article is analyze how the culture could influence the negotiation between Chinese and German, based from the theory of Edward T. Hall about the cultural difference among western and eastern present on the society. The article portrays the concept of culture as a possible influencing factor between Chinese and German in an international negotiation, since cultural divergences are imminent, and can make it difficult for negotiators to act during a deal. The theory of Edward T. Hall highlights the difference about the costumes and the values among China and Germany. At that time, the definitions of International Negotiations must be analyze according with the culture principles of the countries, based on the view of several authors so that in the end there is a comparison between the China and German culture during an international negotiation.

KEYWORDS: Negotiation. Culture. China. Germany.

1 | INTRODUÇÃO

O ato de negociar vem desde a história da Antiguidade com as disputas de poder e territórios, porém as necessidades de negociar evoluem de acordo com a interação entre mercados que é o resultado do processo de globalização (ROCHA, 2011). A negociação

internacional está além dos artifícios de táticas políticas ou empresariais, pois com o impacto cultural e internacional na relação sino-alemã, tais processos estratégicos devem ser modificados, dado que durante a negociação internacional as questões culturais, étnicas, sociais, econômicas e entre outros fatores entram em jogo (ANDRADE; ALYRIO; BOAS, 2006). O fator cultural está ligado de forma direta, ou indireta por todas as áreas descritas, sendo assim a cultura é a centralização de qualquer negociação internacional atuando de maneira facilitadora ou não (ANDRADE; ALYRIO; BOAS, 2006).

A relação cultural e internacional sino-alemã fortifica-se antes do século XXI, e neste mesmo século que a Europa visualiza uma possibilidade de crescimento do seu relacionamento com a China, e assim cria, de acordo com Brandão, Coutinho, e Cunha (2006, p. 269): “[...]necessidade de visão estratégica comum da UE terá que passar,[...], pelas medidas de adaptação e empenhamento que permitam enfrentar o desafio colocado pela emergência de potências extra-européias, designadamente a China[...].” A Alemanha é o parceiro fundamental da China, no continente europeu, e por meio disso, ambos países se beneficiam mutuamente sob seu plano de estratégia internacional que procura adaptar-se à cultura do outro sem prejudicar, ou interferir na sua própria cultura. Portanto, diante deste contexto geral, analisa-se que a Alemanha e a China são parceiros mútuos (BRANDÃO; COUTINHO; CUNHA, 2006).

Os exemplos das diferenças culturais sino-alemãs demonstram que cultura é um elemento de caráter individual de cada nacionalidade; logo sendo um objeto que foi apontado no ambiente global como uma condição de conhecimento e aprendizagem para os investidores alemães, e chineses que almejam o êxito desta relação bilateral. (BRANDÃO; COUTINHO; CUNHA, 2006).

A partir disso, este artigo tem como objetivo analisar como a cultura poderá ser um fator de influência nas negociações sino-alemãs, a partir da construção de uma análise baseada a luz da teoria de Edward T. Hall sobre as diferenças culturais ocidentais e orientais presentes na sociedade. A escolha do caso sino-alemão foi devida o grande crescimento da China no mundo, já a Alemanha é um dos países mais importantes da Europa, onde realiza negociações internacionais, também, com os chineses.

Para conduzir essa discussão este artigo está estruturado na seguinte ordem. Além desta introdução, no item 2 será apresentada a negociação e sua evolução histórica. No item 3 será apresentada a cultura e sua importância, a cultura Chinesa e Alemanha na negociação internacional. No item 4 será apresentada a análise da cultura sino-alemã nas negociações internacionais. O item 5 apresenta as reflexões finais do artigo.

2 | NEGOCIAÇÃO INTERNACIONAL

A negociação é empregada há muitos anos nas relações sociais, porém, somente, após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) que o conceito internacional estendeu -se

para o ambiente dos negócios, e conseqüentemente surgiu a necessidade de criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), cujo órgão comanda diversos temas referentes às relações e acordos comerciais da agenda global, sendo assim o principal instrumento que expandiu as redes de negociações para novas zonas (HERZ; HOFFMANN, 2004). Segundo Cohen (1980), o estudo teórico da negociação não é tão antigo quanto a sua existência, uma vez que se caracterizava o ato de negociar como algo automático, e muito evidente; assim não sendo um assunto de relevância para os acadêmicos. Contudo, para o americano Cohen (1980), a negociação é primordial para indivíduos que desejam conquistar alguma coisa, com base no uso da informação eficaz para dominar o conflito de interesses, e o controle do tempo da negociação para não perder o negócio (COHEN, 1980).

Em outra perspectiva analisa-se o processo de globalização como o modificador das práticas de negociações, o que transformou a comunicação entre as nações, pois estão interligadas sob um sistema global que envolve grandes divergências culturais, políticas, econômicas etc. (CHAMON, 2000). Então, a necessidade de orientações para o direcionamento das negociações torna-se fundamental para que os indivíduos pudessem agir de maneira racional e coerente. Como aponta Acuff (2004, p.28):

[...]a negociação é um repertório de comportamentos que inclui comunicação, venda, marketing[...]. Sobretudo, significa ter uma nítida compreensão das nossas próprias motivações e das do outro lado, enquanto tentamos persuadi-los a fazer o que desejamos que façam.

A partir disso, Brett (2000) destacou que a negociação faz parte de um processo de comunicação e, um convívio entre dois ou mais indivíduos, onde buscam encontrar interesses mútuos para realizar uma boa negociação de uma forma direta por meio de agentes negociadores ou de plataformas eletrônicas.

A negociação, portanto, é o deslocamento de pessoas e informações distintas que procuram alcançar uma mesma meta, deste modo, a intermediação do negociador é primordial, a qual é baseada por habilidades e técnicas que são utilizadas nos processos das negociações internacionais (BROLEZZI, 2002). A formação da negociação desenvolve-se por meio de duas categorias que são, a primeira, distributiva ou competitiva que é a competição entre duas ou mais partes que visam um acordo de curto prazo, sendo que somente terá um ganhador e um perdedor no sistema ganha-perde, assim os negociadores não terão muita oportunidade para barganhar (CHAMON, 2000).

Já, a segunda é a colaborativa ou integrativa, a qual se diferencia, totalmente, da primeira categoria, já que é baseada no sistema ganha-ganha onde é possível negociar mediante a cooperação para alcançar um acordo de benefício entre os negociadores por meio de concessões para formar relacionamento a longo prazo (CHAMON, 2000). Para Rocha (2011), a negociação integrativa é a busca, em conjunto, de tomadas de decisões que irão favorecer ambas as partes.

O valor da importância de compreender os tipos de negociação e colocá-las em prática, conforme o planejamento e a estratégia de negociações mediante aos diversos fatores culturais, questões temporais, diversidades, entre outros aspectos, são necessidades de conhecimento do negociador que deverá direcionar o negócio de acordo com os instrumentos vigentes (ROCHA, 2011).

Entende-se que a negociação internacional busca um acordo seguro e estável baseado nos interesses em comuns para a satisfação de ambos, o que requer um estudo técnico e estratégico aprofundado usando a persuasão como artifício para alcançar resultados positivos (PAZ; SATUR, 2013). O processo de negociação internacional é construído, primeiramente, pelo planejamento que dará sustentação para o início do processo, desse modo, baseando-se nas decisões do presente visando o futuro com o intuito de preparar para possíveis incertezas que estão por vir, assim planejar torna-se imprescindível para administrar, corretamente, as tomadas de decisões atuais, e do futuro (ERBESDOBLER, 2015).

O ato de preparar um planejamento, como acrescenta Andrade, Alyrio e Boas (2006, p.96) incluirá:

[...]o histórico das negociações anteriores sobre os aspectos técnicos, econômico, financeiro e jurídico, além das informações sobre a organização com a qual se está negociando, sua estrutura de decisão, suas decisões e os limites de autoridade. São igualmente relevantes informações sobre crenças, estilos comportamentais, valores e até condições físicas dos negociadores, bem como sobre a cultura organizacional. Para negociações internacionais, deve haver informações sobre o país e particularidades que possam afetar o desfecho da negociação[...]

A obtenção dessas informações colabora para o processo de planejamento do negociador que poderá classificar o nível de relevância para a negociação no que tange as prioridades dos envolvidos, com objetivo de conseguir um melhor acordo possível (ERBESDOBLER, 2015). A velocidade da negociação também será analisada nos processos de negociação internacional, pois é essencial observar o tempo em que um negócio pode ser fechado fundamentado de acordo com os fatores culturais, uma vez a exigência do negociador em seguir um determinado protocolo faz com que a negociação leve mais tempo do que o esperado, mas existem outros negociadores que são mais diretos (BROLEZZI, 2002).

A administração do tempo é organizada de modo distinto, visto que a rapidez para concluir uma negociação internacional é variável mediante diferentes nacionalidades, pois os países analisam o tempo de maneira divergente; desta forma a duração da negociação deverá ser estudada para que ambas as partes se beneficiam do tempo, mesmo que não lidem igualmente com a execução e utilização do tempo durante a negociação internacional (ERBESDOBLER, 2015).

De acordo com Brolezzi (2002) a direção da negociação move-se em conformidade

com o propósito e o tempo dos negociadores, mas para que isso ocorra a estratégia de negociação é inserida no processo de negociação internacional com a finalidade de executar projeções para o futuro, contudo, as negociações sofrem alterações devido ao estilo de negociar e cultura das nações. Então, é recomendável que a estratégia de negociação seja verificada ao longo do processo, a fim de que os negociadores entendam o percurso a seguir; deste modo, a estratégia de negociação internacional determina as metas e mecanismos a serem empregados, com o objetivo de dominar a negociação ao longo prazo (FERNANDES; BERTON, 2008).

Durante uma negociação internacional, o negociador deve superar as diferenças culturais, e utilizar a comunicação para facilitar a cruzar este obstáculo; porém para que possa haver uma transmissão de informação precisa e eficaz é necessário o conhecimento dos costumes predominantes e idiomas (ROCHA, 2011). Evidencia-se, então, a importância do domínio dos padrões culturais de diferentes nacionalidades com a finalidade de realizar uma boa negociação visando uma tentativa de acordo recíproco (ROCHA, 2011).

As diferenças culturais são perceptíveis na negociação internacional, assim o estudo sobre a cultura é fundamental para realizar o negócio com intuito de o negociador ultrapassar as dificuldades dessa nova realidade mundial. Neste sentido, a negociação internacional está além da interpretação individual, já que inclui valores culturais, legislações e normas que se distinguem entre os países negociadores (GODINHO; MACIOSKI, 2005).

A abundância de elementos culturais e normativos que influenciam a negociação internacional demonstra a complexidade para o andamento do processo para o negociador que analisará todas as vertentes desde a política à economia das nações incluídas no ambiente de negócio. Portanto, o negociador tem que manifestar diversas habilidades técnicas para ter sucesso na negociação internacional (GODINHO; MACIOSKI, 2005).

O preparatório para a negociação, segundo Andrade, Alyrio e Boas (2006), demanda uma busca complexa para além das estratégias e assuntos técnicos, os quais são adquiridos de acordo com a pesquisa do negociador a fim de dominar as particularidades e características que servirão como ferramentas facilitadoras durante a comunicação. Isso porque, neste cenário internacional as questões culturais, comportamentais, étnicas, legislativas são destaques para obter sucesso nas negociações.

A negociação, portanto, é um procedimento intenso, uma vez que enfrenta componentes de origens diferentes em busca do mesmo interesse, “[...]isto é, têm interesse numa solução conjunta pois necessitam de algo que a outra detém ou controla.[...]” (ROCHA, 2011, p.16). Por isso, os objetivos das partes envolvidas devem ser claros para que não ocorram tomadas de decisões equivocadas, logo, entender o interesse de ambos, conhecer as diversidades culturais, e assimilar de modo tático da negociação são caminhos para atingir uma conquista.

3 | CULTURA

A cultura é a base para qualquer negociação internacional atuando de maneira facilitadora ou não, uma vez o fator cultural está ligado direta, ou indiretamente, na atividade comercial. Supostamente, as diversidades culturais podem parecer inofensivas, mas numa rede de negociação os temas étnicos, culturais, comportamentos, valores são observados com muita atenção (ANDRADE; ALYRIO; BOAS, 2006).

O primeiro conceito de cultura foi declarado pelo antropólogo britânico, Edward Burnett Tylor, como *Culture* sintetizado pelo termo alemão *Kultur*, assim Tylor declarou que os relacionamentos comuns da vida do ser humano, incluindo padrões tradicionais, hábitos e entre outros fatores passaram por mudanças, e que as culturas podem ser conduzidas por meio de outras culturas diferentes. Por conseguinte, Tylor define a cultura como: “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” (BARROS, 1986, p. 25). Segundo Erbesdobler (2015, p.49), o historiador Peter Burke (2008) retrata as etapas da história da cultura, sendo “[...]dividida em outras quatro fases: Clássica (1800 até 1950), História social da arte (1930), Descoberta da história popular (1960) e Nova história cultural.”

As etapas retratadas por Burke (2008) descrevem questionamentos de acordo com a mudança cultural do mundo, já que a cultura se modifica conforme o tempo, assim transformando os valores, e os costumes culturais (BURKE, 2008). A construção da cultura, para Hall (2003), é um aglomerado de significados que são relacionados à representatividade, identidade e linguagem; sendo diretrizes adotadas para emitir ideias, pensamentos e emoções representados em um grupo social, ou numa comunidade.

A noção de linguagem é vinculada a representatividade, pois para que o significado da ação seja repassado é necessário transmitir a mensagem verbal ou não-verbal que efetuará por meio dos sistemas de representações. Portanto, a identidade é relacionada às experiências e vivências sociais, de acordo com a época vigente (HALL, 2003). Para Hall (2003), a cultura é designada através das interações sociais:

A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e “culturas populares [*folkways*]” das sociedades, como ela se tende a ser tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas (HALL, 2003, p.136)

O relacionamento das sociedades é considerado um princípio importante para desenvolver a linha de raciocínio sobre a definição de cultura que será analisada para além do modo de vida familiar, e individual das sociedades. Isso porque, as relações entre esses modelos é a base para compreender de que jeito tais parâmetros funcionam juntos, com o intuito de relacionar como pode haver interligações entre tantas práticas e, paradigmas distintos que formam a cultura (HALL, 2003).

De fato, os estudiosos, sobre as questões culturais, tiveram que posicionar a questão cultural como um fator importante para conjuntura global, a fim de esclarecer que a cultura é aproximação de diversas áreas que são influenciadas pelos gestos, ideias, costumes, e entre outros elementos culturais. (ERBESDOBLER, 2015). As pesquisas referentes à conteúdos e definições culturais iniciaram com o antropólogo, Edward T. Hall, o qual observou o cenário contemporâneo sob a visão cultural focalizando como as culturas podem ser desiguais e, também, como o tempo é ponderado de forma diferente. Em razão disso, as atitudes dos indivíduos são transformadas a partir das culturas (HALL, 1976).

As diferenças culturais são a sustentação dos estudos de Edward T. Hall (1976), que assinala os elementos interculturais por intermédio de duas medidas *low/high context* nomeados em inglês, como uma cultura de baixo/alto contexto, que serviram para exemplificar muitas situações de negociação mal interpretada na comunicação com os estrangeiros, assim descrevem Mainardes, Amal e Domingues (2010) baseado no modelo Edward T. Hall (1976).

Nas culturas de alto contexto, as negociações caracterizam-se por serem longas, dando a cada tarefa o tempo que for necessário, sendo que questões jurídicas mostram-se menos importantes, ao contrário da palavra dada, que é o maior compromisso, e onde as pessoas não têm um espaço vital. Quanto as culturas de baixo contexto, são caracterizadas por serem negociações curtas, sendo o aspecto jurídico o mais importante, valendo mais o que estiver escrito, e onde as pessoas garantem um espaço vital. É importante destacar que culturas de alto contexto não devem ser confundidas com táticas de negociação, onde se postergam as decisões para ampliar o poder sobre o outro lado. Portanto, uma análise mais apurada da cultura local impedirá esta confusão. (MAINARDES; AMAL; DOMINGUES, 2010, p.7)

A percepção das diversidades culturais favorece o progresso das negociações com países estrangeiros, pois por meio deste método de Edward T. Hall é possível diferenciar as características presentes nas regiões de forma mais precisa, e clara. Visto que, culturas de alto contexto estão localizadas, geralmente, no Oriente como as nações chinesas e japonesas que preferem evitar a argumentação em excesso e mantêm um comportamento formal durante o acordo comercial (ERBESDOBLER, 2015). Em oposição, ao perfil da cultura de alto contexto, a de baixo contexto prioriza a comunicação direta e, informal, mantendo o foco no resultado da negociação que será marcada pela linguagem verbal; o exemplo deste modelo são os países ocidentais, como a Alemanha, que procura informar de modo mais claro a negociação (MAINARDES; AMAL; DOMINGUES, 2010).

O encontro das culturas de alto contexto e baixo contexto ocorre na negociação internacional quando as normas de como interagir com nacionalidades distintas não são exemplificadas, e assim surge a importância do estudo da diversidade cultural, baseada no modelo de Hall (1976). Onde de fato, os negociadores são responsáveis por suas atitudes, que poderá desencadear consequências positivas, ou negativas de acordo com seu

comportamento e, relacionamento diante de uma cultura diferente (HALL, 1976). O uso do contexto em relação a cultura é devido a função do tempo, e condições de informações que são emitidas conforme o momento e situação, sendo que podem ser influenciadas pelos sentimentos dos indivíduos. Por isso, a importância do estudo dos contextos e diferenças culturais torna-se alvo de pesquisa de Edward T. Hall (1976):

Pois, em qualquer país que se deseje atingir, é necessário adquirir conhecimento da cultura e de seus costumes, analisando sua capacidade de penetrar no mercado. Todas as culturas são diferentes e evoluem através da relação entre pessoas e países, por isso, o processo de negociação serve para esclarecer os detalhes de um acordo. (BORNHOFEN; KISTENMACHER, 2007, p.1-2)

Conforme Erbesdobler (2015) as variedades culturais são pertencentes a questões de tradições, ideias e práticas habituais, as quais estão presentes no conceito real de cultura; desta forma o negociador além de compreender as diferenças culturais, deve saber dominá-las numa comunicação, caso haja algum mal-entendido.

3.1 A Cultura Chinesa nas Negociações Internacionais

O negociador deve compreender qual tipo de cultura estará lidando em um negócio, para que possa alcançar o sucesso de uma negociação, assim argumenta Paz (2006) que a cultura milenar chinesa influencia, diretamente, a maneira em que os chineses realizam a negociação internacional. Isso porque, os chineses reconhecem o valor da cultura milenar chinesa diante das gerações. A cooperação na sociedade não é tão comum como no meio familiar, cujo grupo é considerado valorizado, diante das tradições hierárquicas que formam a cultura chinesa, como acrescenta Gonçalves (2011, p.25) “[...]cultura chinesa é o recebimento da tradição, da história e dos ensinamentos morais do confucionismo, do taoísmo e da filosofia ancestral chinesa como formadores do homem oriental.”

Atualmente, os chineses utilizam práticas milenares para alcançar uma boa negociação que são: *Guanxi*(关系) e *Mianzi*(面子) que segundo Pinto (2012), são conceitos que os investidores estrangeiros devem estar cientes desta herança cultural chinesa para que possam atingir um bom resultado, já que os chineses buscam conservar suas tradições e hábitos milenares numa negociação internacional.

As condutas chinesas, *guanxi* e *mianzi*, constituem a base para a negociação com a China, que significam, segundo Santiago (2012, p.2):

o '*guanxi*' constitui um elemento crucial da cultura chinesa, pois todos os chineses tentam desenvolver a sua rede de '*guanxi*' para manter uma boa vida social e contactos relevantes para o sucesso dos seus negócios. Associado ao '*guanxi*' vem o conceito de '*mianzi*', que traduzimos por face. É importantíssima para os chineses a preservação da face e este aspecto está muito presente nos negócios.

De acordo com Santiago (2012), o relacionamento, por meio da estratégia do *guanxi*, apenas será conquistado ao longo-prazo, como o autor acrescenta “[...]o uso do ‘*guanxi*’ é, sem dúvida, uma estratégia para facilitar os negócios e abrir portas: por exemplo, a manutenção de boas relações com o governo local permite uma mais fácil instalação de uma empresa local, ainda que seja iniciativa privada estrangeira[...]” (SANTIAGO, 2012, p.20). Já a tática *mianzi* está associada à família uma vez que:

Ao perder a face, um indivíduo põe em causa a sua honra e a da família, sendo excluído do grupo. Isto porque, sendo a sociedade chinesa uma sociedade coletivista, o indivíduo não existe por si só, apenas tem sentido porque está inserido num grupo (de trabalho, na família, na sociedade em geral) (SANTIAGO, 2012, p.22).

Neste contexto, conclui-se que o comércio chinês possui como base principal a noção de família, a qual é constituída através dos valores e tradições. Desse modo, a maioria das empresas da China é fundada por meio da família, cuja categoria é o centro da rede das empresas chinesas, o que significa que os empreendimentos na China têm elos, diretamente, ligado à união familiar (COSTA, 2012).

3.2 A Cultura Alemã nas Negociações Internacionais

Os alemães diante das negociações internacionais transmitem uma postura muito formal, em relação a todo o processo, deste modo o negociador deve compreender a cultura alemã antes de iniciar a negociação, pois a diversidade cultura surge aos poucos mediante os comportamentos, cumprimentos, uso do tempo e entre outros fatores influenciadores (BORNHOFEN; KISTENMACHER, 2007). Hintereder e Schayan (2015, p.136) aponta “Não existe uma cultura homogênea na Alemanha. Existem muitas culturas, às vezes surpreendentemente opostas, interligadas, que se rejeitam e se atraem”, assim a habilidade de comunicação é essencial para fazer uma boa negociação, como orienta Nierenberg e Ross (2003, p.150): “Para evitar equívocos e alcançar seus objetivos, você tem de ficar atento e sensível à cultura do interlocutor da negociação. O segredo para isso consiste em preparativos muito bem feitos.”

A população alemã, segundo o Hintereder e Schayan (2015) é marcada por traços de uma sociedade plural. Isso porque, de acordo com Costa (2012), a Alemanha possui uma trajetória de mudança muito extensa na sua história, desde aspectos políticos e econômicos à culturais. No momento de negociação com os alemães o tempo deve ser bem definido, e caso haja algum atraso deve ser, diretamente, informado, já que a pontualidade é algo que poderá gerar um resultado positivo, logo, a questão do tempo é muito respeitado para que as negociações possam ocorrer de maneira eficiente e eficaz, aponta Brolezzi (2002, p.10): “E, se necessário remarcar a data e horário de uma reunião, prepare-se para uma explanação que consiste, pois, como mencionado a pontualidade para os alemães é algo sagrado”

A cultura de negociação da Alemanha é focada no indivíduo sem vínculo familiar, assim a informação é destacada para, apenas, uma pessoa, a qual deve entender a complexidade de uma simples negociação internacional. A saudação na Alemanha é considerada solene e cerimoniosa (BORNHOFEN; KISTENMACHER, 2007). Os alemães são, totalmente, conservadores e encararam a negociação de maneira pragmática, e direta. (PEDRO, 2014). Entretanto, a cultura pode ser determinada pelo comportamento humano, o qual está em constante mudança, pois dentro de um mesmo país existem diversidades culturais, cujos meios transformam-se com as gerações. E por fim, modificam-se, também, na maneira de reger uma negociação internacional (EARLEY; MOSAKOWSKI, 2004).

4 | A CULTURA SINO-ALEMÃ NAS NEGOCIAÇÕES INTERNACIONAIS

A política internacional sino-alemã não é somente regida pelas ações comerciais, mas também pelas manifestações culturais que modificam diversos fatores desta relação bilateral. Isso porque, os costumes e hábitos influenciam, diretamente, a questão cultural (RIBEIRO, 2011). A cultura é junção de modos, comportamentos, hábitos, costumes, valores, tradições de acordo com a evolução das sociedades; como relata Ribeiro (2011, p.24):

de que a cultura pode desempenhar um papel importante na sua superação de barreiras convencionais que separam povos; na promoção ou estímulo de mecanismos de compreensão mútua; na geração de familiaridade ou redução de áreas de desconfiança.

A cultura tem um valor significativo na relação entre a Alemanha e China, uma vez que há alguns contrastes em evidência nesta ligação; o exemplo é dado por meio de Li *et al.* (2014), que elaboram um estudo de caso baseado na influência cultural nos modos de comunicação entre a cultura chinesa e outras, sendo uma das situações estudadas o relacionamento dos chineses com os alemães, os quais buscam manter um diálogo sem interrupções de maneira direta. Já, os chineses são mais tácitos preferindo uma comunicação subentendida, ao invés de resolvida como os alemães.

Durante uma negociação internacional, os chineses adotam tais conceitos milenares como um artifício de defesa e ataque para um conflito de interesses, mantendo uma ótica para sustentar uma boa comunicação e relacionamento. No decorrer do uso dessas práticas milenares, o modelo de gestão chinesa foi sendo formado e, também alterado com o passar dos anos; sendo que, atualmente, o comércio exterior justifica o crescimento da China (COSTA, 2012).

Os chineses, de maneira geral, empenham-se em tomar decisões de acordo com o consentimento de ambas as partes com o objetivo de visar o coletivismo durante uma negociação internacional, para que a mesma possa ser duradoura e permanente (CHAMON, 2000). A cultura alemã mantém uma conexão a curto-prazo diferentemente, da chinesa, a

qual tenta adequar-se de acordo com a sua estratégia vigente.

Por isso, diante das diferenças os países buscam ajustar-se para atingir uma relação harmoniosa, ou seja, a gestão será moldada em detrimento das táticas e políticas que as relações desejam seguir (COSTA, 2012). A cultura alemã, portanto, é derivada de uma transformação histórica marcante, logo, quando se trata de negociação na Alemanha é necessário analisar os costumes dos alemães (BORNHOFEN; KISTENMACHER, 2007). Durante, um negócio internacional, para os alemães, os cumprimentos amistosos não são bem vistos, como afirmam Bornhofen e Kistenmacher (2007, p.9):

Os alemães são mais cerimoniosos, um simples aperto de mão e às vezes um aceno ao cumprimentar alguém é o suficiente para cumprir com a parte de um relacionamento social. Beijos no rosto são para familiares e amigos mais chegados.

Portanto, percebe-se que o aspecto cultural sino-alemão é distinto, uma vez que as diferenças de comportamento das civilizações podem ser notadas em uma simples negociação internacional, como por exemplo negociadores alemães são determinados e diretos para alcançar uma meta; enquanto os chineses procuraram conhecer o indivíduo primeiro antes de fechar qualquer negócio, sendo mais coletivista em relação aos alemães (PEDRO, 2014). A diversidade de costumes e hábitos culturais divergentes presentes na negociação pode resultar em um impacto cultural nas relações sino-alemãs. Afinal, como aponta Andrade, Alyrio e Boas (2006, p.3):

[...] quando se trata de negociações estamos falando de vários indivíduos "sentados numa mesa" e, conseqüentemente, de uma pluralidade de representações e significações. Isso mostra por si só a complexidade de metodologia de negociação e a necessidade da ciência do valor do conhecimento da cultura neste processo.

A diversidade cultural sino-alemã altera a negociação internacional entre ambos, pois a cultura é executada de diferentes maneiras em cada país. A atividade de negociar, deste modo, abrange para além da aérea comercial, mas também para a necessidade do conhecimento cultural do país que deseja formar uma relação bilateral, como no caso da Alemanha e, da China (ANDRADE; ALYRIO; BOAS, 2006).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alemães e chineses compartilham a categoria de maior economia global e apesar das divergências nas suas trajetórias históricas de desenvolvimento; os dois possuem autoridade nas negociações internacionais, e assim ambos usufruem desta influência para manter o cenário internacional (SILVA, 2013).

Na relação sino-alemã destaca-se a influência cultural na conjuntura do comércio internacional, assim a atenção das nações é voltada para o estudo de táticas e estratégias

de negociação a fim de auxiliar no processo comercial, porém além disso houve a necessidade de analisar o ambiente cultural da negociação (ANDRADE; ALYRIO; BOAS, 2006).

A análise do fator cultural, portanto, é crucial para a negociação internacional, cujo processo poderá ser influenciado pelas diferenças culturais que se tornam mais evidentes fora do ambiente doméstico, já que elementos influenciadores como a execução do tempo, formas de transmissão de informação, e entre outros meios estão presentes no negócio internacional devido as diferentes nacionalidades na mesma mesa de negociação (BORNHOFEN; KISTENMACHER, 2007). A cultura sino-alemã possui aspectos divergentes que podem ser um obstáculo, durante uma negociação internacional, então, para comprovar tais diferenças o modelo de Edward T. Hall (1976) identifica a cultura chinesa como uma cultura de alto contexto, como já visto neste artigo. Sendo que, a cultura de alto contexto, aplicada a China, destaca a comunicação como a principal ferramenta para finalizar um acordo comercial; logo os dados são definidos através do diálogo, assim não há muito documentos impressos; conforme Green e Keegan (2006) ressaltam que diante de uma cultura de alto contexto o diálogo é fundamental, e os documentos não são tão necessários como na cultura de baixo contexto.

A cultura alemã é caracterizada como cultura de baixo contexto, uma vez que grande parte das negociações é, estritamente, planejada para que não haja nenhuma prorrogação da tomada de decisão, sendo assim um tempo limitado para finalizar o negócio; como descreve, baseado no modelo de Edward T.Hall (1976), Green e Keegan (2006, p.95): “Em uma cultura de baixo contexto as mensagens são explícitas, com palavras transmitindo a maior parte das informações na comunicação.” As características de cultura de baixo contexto pode ser encontrada com facilidade nas relações comerciais, com a Alemanha, pois é mantida uma comunicação direta, e clara de modo formal; como afirmam Bornhofen e Kistenmacher (2007, p.9): “Os alemães dão muito valor ao *status* e por isso, chamá-los pelo primeiro nome pode lhes parecer invasão de privacidade.” O resultado da relação sino-alemã perante à influência cultural o impacto ocorre de maneira razoável, pois mesmo com as diferenças culturais ambos países são parceiros comerciais, sendo que há diversos instrumentos para conter o avanço do obstáculo que a cultura poderia ser na negociação internacional (BRANDÃO; COUTINHO; CUNHA, 2006).

REFERÊNCIAS

ACUFF, F. L. **Como negociar qualquer coisa com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2004.

ANDRADE, R. O. B. de; ALYRIO, Rovigatti Danilo; BOAS, Ana Alice Vilas. **Cultura e Ética na Negociação Internacional**. São Paulo: Atlas, 2006. 153 p.

BARROS, L. R. **Cultura: um conceito antropológico**. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 1986.

BORNHOFEN, D.; KISTENMACHER, G; M. P. Negociação internacional baseada na influência cultural: Alemanha. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.1, n.2, p.01-1, 2007. Disponível em: <<http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/issue/view/9>> Acesso: 22 maio. 2017.

BRANDÃO, F. de C.; COUTINHO, F. P.; CUNHA, L. Negócios Estrangeiros. **Revista Negócios Estrangeiros**. n. 9.1, p. 1-374, mar. 2006. Disponível em: <<https://idi.mne.pt/pt/arquivo-e-biblioteca/publicacoes-mne/revista-negocios-estrangeiros>> Acesso: 22 maio. 2017.

BRETT, J. M. Culture and negotiation. **International Journal of Psychology**, v. 35 n. 2, p. 97- 104, 2000) Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/002075900399385>> Acesso: 22 maio. 2017.

BROLEZZI, C. U. de O. **Negociação**. 2002. 28 fls. Monografia (Graduação de Especialização em Gestão Estratégica Qualidade) - Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/9/CESAR%20URBANO%20DE%20OLIVEIRA%20BROLEZZI.pdf>> Acesso: 22 maio. 2017.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

CHAMON, L. F. E. **Negociações Internacionais**: Como interagir em um ambiente multicultural. 2000. 135 fls. Mestrado (Curso de Administração) – Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/5814>> Acesso: 22 maio. 2017.

COHEN, H. **You Can Negotiate Anything**: The World's Best Negotiator Tells You How To Get What You Want Mass Market Paperback, December, 1982.

COSTA, R. L. da. **O mapa global de gestão**: Os modelos anglo-americano, alemão, japonês e chinês. Portugal, p. 53-76, 2012 Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-74442012000300004> Acesso: 26 maio. 2017.

EARLEY, P. C.; MOSAKOWSKI, E. Cultural Intelligence. **Harvard Business Review**. Estados Unidos, p. 1-10, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/egg/v17n3/v17n3a04.pdf>> Acesso: 26 maio. 2017.

ERBESDOBLER, M. **A influência da cultura na negociação internacional**: um paralelo entre Brasil e Reino Unido. Itajaí. 126 fls. Trabalho de Iniciação Científica (Curso de Comércio Exterior) - Universidade do vale do Itajaí. Itajaí, 2015. Disponível em: <<https://www.univali.br/Lists/TrabalhosGraduacao/Attachments/3842/mariane-erbesdobler.pdf>> Acesso: 26 maio. 2017.

FERNANDES, B. H. R; BERTON, L. H. **Administração estratégica**: da competência empreendedora à avaliação de desempenho. São Paulo: Saraiva, 2008.

GODINHO, W. B., MACIOSKI, J. M. K. Estilos de negociação: a maneira pessoal de realizar negócios internacionais. **Ciência & Opinião Curitiba**, v. 2, n. 1/2, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/ARTIGO%20-%20Estilos%20de%20Negocia%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso: 28 maio. 2017.

GONÇALVES, A. M, A. **A parceria estratégica União Europeia-China**. Portugal. 377 fls. Doutorado (Ciência Política e Relações Internacionais) - Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/7986/3/TeseFinal-2011.pdf>> Acesso: 28 maio. 2017.

GREEN, M. C.; KEEGAN, W. J. **Marketing Global**. São Paulo: Saraiva, 2006.

HALL, E. T. **Beyond culture**. New York, USA: Editora Anchor books, 1976.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HERZ, M.; HOFFMANN, A. R. **Organizações Internacionais: história e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

HINTEREDER, P.; SCHAYAN, J. **Perfil da Alemanha**. Berlim: Frankfurter Societäts-Medien GmbH, 2015. Disponível em:< <https://view.joomag.com/perfil-da-alemanha-2015-2015/0939258001462794698?pag e=178>>Acesso: 28 maio. 2017.

LI, H.; R, P- L; Patrick; S., CHEN, C.; HUEBNER, D.; FREY, D. Effects of communication styles on acceptance of recommendations in intercultural collaboration. Tsinghua University, **Journal of International Business and Cultural Studies**, v.9, dec. 2014. Disponível em:< <http://www.aabri.com/manuscripts/141874.pdf>>Acesso: 28 maio. 2017.

MAINARDES, E. W.; AMAL, M.; DOMINGUES, M. J. C. de S. O fator cultura à mesa nas negociações internacionais como Brasil. Universidade da Beira Interior, **SIMPOI**. 2010. Disponível em:< http://www.sigmees.com.br/files/O_Fator_Cultura_a_mesa_nas_negociacoes_internacionais_com_o_Brasil.pdf>Acesso: 28 maio. 2017.

NIERENBERG, J.; ROSS, I. S. **Os segredos da Negociação**. São Paulo: Publifolha, 2003.

PAZ, M. F. **Cultura organizacional brasileira e chinesa: um paralelo para identificação de possíveis divergências que possam gerar barreiras em negociações**. Viçosa. 75 fls. Monografia (Curso Secretariado Executivo) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa. 2006. Disponível em:< http://www.secretariadoexecutivo.ufv.br/docs/mariana_flores_paz.pdf>Acesso: 28 maio. 2017.

PAZ, A. B.; SATUR, R. A importância das negociações internacionais no processo de celebração de contratos internacionais. C@LEA – Revista Cadernos de Aulas do LEA, Ilhéus, n. 2, p. 19 – 31, nov. 2013.

PEDRO, R. S. dos R. **Negociação internacional e sua complexidade**. Portugal. 72 fls. Mestrado (Gestão) - Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Portugal. 2014.

PINTO, A. S. M. **Experiências no Comércio Internacional: da Logística às Barreiras Culturais**. Brasil. 88 fls. Mestrado – Universidade do Minho. Brasil. 2012.

RIBEIRO, E. T. **Diplomacia Cultural Seu Papel na Política Externa Brasileira**. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2011. Disponível em:< http://funag.gov.br/loja/download/824-Diplomacia_Cultural_-_Seu_papel_na_Politica_Externa_Brasileira_2011.pdf>Acesso: 30 maio. 2017.

ROCHA, R. M. M. **A influência dos Estilos de Negociação na Eficácia Negocial**. 2011. Dissertação de Mestrado - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011.

SANTIAGO, A. R. **Cultura empresarial chinesa: sua influência nos negócios**. Portugal. 2012. Dissertação de Mestrado – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

SILVA, A. C. B. G. da. **Alemanha e china**: estudo comparativo da evolução econômica (1980-2011) e análise das relações bilaterais de comércio e IDE. 2013. Dissertação de Mestrado – *School of Economics & Management*, Lisboa, 2013.

CAPÍTULO 7

MULHERES NEGRAS E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO CAPILAR

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 03/02/2021

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Universidade do Estado de Mato Grosso

Juara - Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/0636975619109996>

RESUMO: Este trabalho expressa o projeto de pesquisa em andamento, com a finalidade de efetivar o Trabalho de Conclusão de Curso, no curso de Pedagogia. O objetivo principal é compreender como foi o processo de transição capilar de mulheres negras do município de Juara/MT, uma vez que a escolha de passar por um processo de transição capilar, passa por questões culturais, sociais e psicológicas. A metodologia adotada para seu desenvolvimento é a pesquisa qualitativa, com pesquisa de campo através da entrevista semiestruturada, com cinco mulheres negras que passaram pelo processo da transição capilar, levando-as a romper com o silenciamento a respeito de sua estética capilar de mulher negra. Compreendemos que esta pesquisa e seus resultados poderão inspirar mulheres negras a se aceitarem como são e se libertarem da escravidão da baixa autoestima quando se olharem no espelho, de rótulos impostos pela sociedade, passando a se valorizar, por que somos mais que pele, corpo e estética capilar. Somos mulheres negras que lutam por nossos direitos e que o respeito é bem-vindo em todo e qualquer lugar.

PALAVRAS - CHAVE: Mulher Negra. Transição Capilar. Identidade.

BLACK WOMEN AND THE TRANSITION PROCESS CAPILLARY

ABSTRACT: This work expresses the research project in progress, with the purpose of completing the Course Conclusion Work, in the Pedagogy course. The main objective is to understand how the capillary transition process of black women in the municipality of Juara / MT was, since the choice to go through a capillary transition process goes through cultural, social and psychological issues. The methodology adopted for its development is qualitative research, with field research through a semi-structured interview, with five black women who went through the process of capillary transition, leading them to break the silence about their capillary aesthetics as a black woman. We understand that this research and its results may inspire black women to accept themselves as they are and free themselves from the slavery of low self-esteem when they look in the mirror, from labels imposed by society, starting to appreciate themselves, because we are more than skin, body and capillary aesthetics. We are black women who fight for our rights and respect is welcome everywhere.

KEYWORDS: Black Woman. Capillary transition. identity.

1 | INTRODUÇÃO

Em revistas, jornais, propagandas, entre outros, as mulheres brasileiras são vistas pelos/as estrangeiros/as como uma das marcas do

Brasil. Segundo algumas expressões na mídia e os/as próprios/as brasileiros/as sentem orgulho de dizer, mulher brasileira “toda boa”, por seu corpo de “violão” e bumbum avantajado. Mas por trás dessas falas, percebemos o quanto o Brasil ainda é um país machista e preconceituoso.

Uma vez que a mulher é tida como sexo frágil e “produto para o mercado consumidor”, principalmente, as mulheres negras, são inferiorizadas por um sistema machista que utiliza desses e de outros argumentos para justificar ações preconceituosas, e assim, ampliar a desigualdade, o racismo e a discriminação.

Mulheres negras são rotuladas como de raça inferior, pela cor da pele, por ter o cabelo crespo e pela classe social. Mas, essa não é uma verdade absoluta, por esse motivo, buscamos investigar quem realmente é a mulher negra na sociedade de Juara/MT, que diante de uma sociedade preconceituosa, num país preconceituoso, que diz não ter racismo, mas que, em todos os dias o racismo mata uma de nós, mulheres negras.

2 | IDENTIDADE NEGRA EM CONSTRUÇÃO

Não é fácil aceitar-se como é, assumir-se é algo complicado e, se torna mais difícil para quem sofre desde a infância com preconceitos, racismo, com olhares de indiferença. Em todos os lugares, em suas casas, nas escolas e em outras instituições. Produzem estereótipos sobre o padrão da mulher bonita e, ainda dizem que o cabelo é o cartão postal da mulher, quanto mais comprido e liso, mais belo o mesmo será considerado pela maioria. Esses argumentos discriminatórios são recorrentes aos grupos sociais.

A mulher negra vive por condicionamentos impostos pela hierarquia da beleza, meninas crescem sem saber quem são elas na sociedade, pois vemos pessoas negras dizendo serem brancas. Existem diversas explicações para essas pessoas negarem sua identidade.

Diante deste tipo de problemas vistos, diariamente, procuramos saber o que levou as mulheres negras a passarem pela transição capilar, tanto a de voltar aos cabelos naturais, quanto a da utilização de químicas para modificá-los, e também, como ocorre esse processo de reconhecimento e de aceitação de sua negritude, da estética capilar, cor e descendência. Pois, toda pessoa tem uma história, algumas chegam à valorização da sua identidade, e outras, à negação. Essas questões dependem do meio em que ela vive.

3 | EXPERIÊNCIA PESSOAL

Pela relevância de todos esses aspectos culturais e sociais citados acima, a escolha desse tema foi baseada na relação e reconstrução de minha identidade, pois me declaro negra, afro-brasileira. Desde criança eu sabia qual era a cor da minha pele e a aceitava, porém, quando a questão eram meus cabelos, tinha uma negação dentro de mim, não

me sentia bem com a forma que ele era. Essa não aceitação só aumentava quando via e ouvia crianças praticando discriminação devido a minha estética capilar, principalmente, os meninos na escola, que por sua vez, riam de mim, “brincavam” dando nomes para o meu cabelo, como “cabelo de Bombril, assolam, fuá”, feia, até mesmo em minha casa, meus irmãos chamavam meu cabelo de “Bombril, de café”.

Até por parte de professoras, eu sentia a dor do preconceito, quando elas olhavam para alunas de cabelos lisos, olhos claros, pele branca e as chamavam de princesa, de flor. Conviver com isso já estava fazendo parte do meu dia a dia. Assim, esses acontecimentos reforçavam o que a mídia expressava de maneira indireta, com seus desenhos da Barbie, bonecas brancas e de olhos claros, eu era uma das várias meninas negras que gostaria de ser a Barbie. Paré (1991) salienta que desde pequena, a criança negra é estimulada e ensinada a negar sua identidade, aprende muito cedo a negar a ancestralidade, e assim, reproduzem a cultura do branqueamento imposto.

De acordo com Flor (2017), pessoas como eu viviam como a parte feia da escola e da sociedade “o lado escuro da sociedade”. Para as outras crianças era um divertimento os atos de preconceito e discriminação para com crianças negras e de cabelos afro, o que para mim era ofensa, para as outras crianças era divertimento. Essas palavras doíam dentro de mim, sofri com a discriminação e o preconceito racial das pessoas, com os olhares preconceituosos que me fitavam, que me encaravam, principalmente, depois que cortei meu cabelo com dez anos de idade e o corte ficou parecido com corte masculino, pois meu cabelo, por ser cacheado, enrolou, isso só deu forças para as piadinhas discriminatórias. Eu tinha a autoestima baixa, muitas vezes, gostaria de ter outro corpo, outra cor e outro cabelo. Eu carregava dentro de mim um sentimento de inferioridade.

E essa não aceitação só piorou quando estava no período da adolescência, várias amigas alisando os cabelos e eu sofrendo com o meu. Eu não gostava dele porque dava volume, frisava e para mantê-lo com o volume controlado, tinha que passar uma quantidade excessiva de cremes. Naquele tempo as empresas de cosméticos não investiam nos cabelos afro, até por que a moda era de cabelos com progressivas, alisados.

Em 2012, quando consegui meu primeiro emprego fixo, ganhando 622 reais, a primeira coisa que fiz quando recebi no primeiro mês, foi alisar meus cabelos, por que eu queria ser bonita, queria um cabelo prático, que eu acordasse de manhã passasse os dedos e pronto, estaria linda e maravilhosa. O problema não foi esse, mas o arrependimento que bateu logo após ter passado por esse processo químico, meu cabelo ficou sem movimento, cabelo lambido e a cada três meses tinha que retocar a raiz, por que começava a ficar feio ao meu olhar, mas a vontade de voltar a ter os cabelos naturais sempre ficou em mim.

Depois de quatro anos de química no cabelo, alisando, tomei a decisão de voltar com os cabelos naturais, então, comecei a procurar vídeos na internet de blogueiras e youtubers falando sobre suas experiências da transição capilar, disse para algumas amigas que já estavam passando por esse processo que eu iria iniciar com o mesmo, elas me

deram muita força e inspiração. Eu sabia que seria difícil, mas a bagagem de conhecimento que eu estava construindo através da formação religiosa, da faculdade de pedagogia e conhecimentos informais me deram forças.

A transição pela qual passei começou dentro de mim, da auto aceitação, de me aceitar do jeito que eu sou, com a minha cor e das características físicas que me pertenciam, e, por mais que eu quisesse mudar por fora, eu sabia que um dia teria que voltar às minhas origens, então comecei a me valorizar como pessoa e como mulher.

Foram onze meses de transição capilar. Esse foi o tempo que precisei para saber que fiz a escolha certa, essa escolha que me trouxe felicidade. Hoje, não preciso me esconder atrás de maquiagens fortes, roupas que não fazem parte da minha personalidade e de um cabelo que não me pertence. Foi um período doloroso de transição capilar, o cabelo não tem forma depois de um tempo, não tem um penteado que fique bom, andei, praticamente, todo o tempo do processo de transição capilar com os cabelos amarrados por apresentar duas texturas, lisa e a cacheada, até que tomei a decisão de cortar bem curto. Tive medo de ficar feia por que eu lembrava de quando eu era criança, quando as outras crianças riram muito quando cortei. Tive o apoio das pessoas que estavam ao meu lado e então tomei a decisão e cortei. Vi que aquela era realmente eu, linda e negra.

Depois dessa libertação e aceitação, sou uma pessoa alegre, e, em mim foi fluindo essa vontade de partilhar com outras mulheres que estão passando pelo mesmo processo que passei, por esses motivos quis expor a felicidade que é saber quem sou na sociedade, e então, através de um trabalho que fiz para IV Kalunga de Juara/MT, discorri alguns fatos ocorridos por mim e por outras mulheres que passaram pela transição interior e capilar. Pois a vontade que tenho é de gritar aos quatros cantos do mundo que me libertei do condicionamento a qual me puseram, por isso resolvi trocar meu tema de Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia e desenvolver essa pesquisa sobre a história de vida de mulheres negras, focando no processo de transição capilar.

4 | A PESQUISA

Neste sentido, o objetivo desse trabalho é compreender como foi o processo de transição capilar de mulheres negras do município de Juara/MT, uma vez que a escolha de passar por um processo de transição capilar, passa por questões culturais, sociais e psicológicas.

Elencamos também outros objetivos, como: localizar quem são as mulheres negras que vivem no município de Juara/MT e que passaram por processo de transição capilar; identificar quais fatores levaram essas mulheres negras a passarem por um processo de transição capilar; analisar as histórias contadas por essas mulheres sobre esse processo de transição capilar.

A metodologia que será utilizar para desenvolver essa pesquisa será a entrevista

semiestruturada, baseando-nos em Assis (2009, p. 29), que define a entrevista como a “conversa com a finalidade de obter determinadas informações”. E que “possibilita a coleta de dados subjetivos, além de ampliar as possibilidades de compreensão da realidade”. Assim, faremos a entrevista com cinco mulheres negras que passaram pela transição capilar ou que ainda estejam passando pela transição capilar, tanto para voltar com os cabelos naturais, como para alisar os cabelos, levando-as a romper com o silenciamento a respeito de sua estética capilar de mulher negra.

A entrevista será feita de maneira direta, com nove perguntas iguais para as mesmas, e outras, que forem surgindo durante a entrevista, de acordo com a conversa entabulada. Ainda segundo a autora, “[...] as perguntas são elaboradas pelo/a pesquisador/a com a finalidade de obter uma resposta direta à pergunta realizada” (ASSIS, 2009, p. 29).

Sabemos que esta pesquisa com seus resultados poderá inspirar mulheres negras a se aceitarem como são e se libertarem da escravidão da baixa autoestima quando se olharem no espelho, de rótulos impostos pela sociedade, passando a se valorizar, por que somos mais que pele, corpo e estética capilar. Somos mulheres negras que lutam por nossos direitos e que o respeito é bem-vindo em todo e qualquer lugar.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Maria Cristina. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, J. C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, J.M. (orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN, n.6, 1999, p. 49-80. (Série Pensamento Negro na Educação).

FLOR, Andresa Fernanda Almeida. **Orgulho de ser negra e auto aceitação**: assumindo a minha, a nossa negritude. Anais. Kalunga, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2002 (tese: doutorado).

MALACHIAS, Rosângela. **Cabelo bom. Cabelo ruim!** São Paulo: Ministério da Educação-SECAD, 2007. (Coleção Percepções da Diferença, vol. 4).

PARÉ, Marilene. **Autoimagem e autoestima na criança negra: um olhar sobre seu desempenho escolar**. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, 2000.

PASSOS, Augusto Luiz. **O EU E O OUTRO NA ESCOLA**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá, ed. UFMT. 2010.

SILVA, Orlando. **O racismo e a violência contra a mulher**. 06 jul 2017-12h22 [artigo online]. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/orlando-silva-o-racismo-e-a-violencia-contra-a-mulher>> acesso 23 fev. 2018.

CAPÍTULO 8

COMPETÊNCIAS COMO MÉRITO INDIVIDUAL NA ARTICULAÇÃO PROFISSIONAL – UMA VISÃO NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Data de aceite: 01/05/2021

Cinthia da Rocha Azevedo

Universidade Cidade de São Paulo – UNICID
Docente no Centro Estadual de Educação
Tecnológica Paula Souza – CPS. Mestranda
do curso de pós-graduação do Mestrado
Profissional em Formação de Gestores
Educação da Universidade Cidade de São
Paulo – UNICID
São Paulo – S.P.
<http://lattes.cnpq.br/0613731778759538>

Irlaine Aparecida Favoretto

Psicopedagoga. Mestranda do curso de
pós-graduação do Mestrado Acadêmico em
Educação da Universidade Cidade de São
Paulo – UNICID.
<http://lattes.cnpq.br/4473930169454607>

RESUMO: Somos sabedores de que o aprendizado do ser humano se dá através de sua educação e crença, os valores transmitidos pelos familiares e pela sociedade, seus estudos e seu conhecimento prático nos diversos momentos da vida; na vida laboral não é diferente, quando através do trabalho desenvolvemos aptidões específicas de uma profissão. Com base nisto, percebemos que a cada nova tarefa ou a cada nova área de trabalho, desenvolvemos habilidades e competências específicas, tornando-nos mais qualificados para o mercado profissional e a comunidade. É através deste pensamento que buscamos gerar

a certificação através de competências na área da enfermagem, para aqueles que já possuem habilidades e experiências na área profissional e desejam melhorar suas possibilidades através de um diploma, expedido por uma entidade reconhecida. A certificação de competências deve aplicar métodos para avaliar as habilidades, competências e conhecimentos profissionais dos inscritos, desta forma realizamos uma entrevista, observando o conhecimento através de relatos de casos já ocorridos e de como o candidato se portaria diante de determinadas situações, uma avaliação dissertativa avaliando os conhecimentos teóricos, com estudos de casos e uma avaliação prática, onde os procedimentos serão observados.

PALAVRAS - CHAVE: competências; habilidades; aprendizado.

SKILLS AS AN INDIVIDUAL MERIT IN PROFESSIONAL INTEGRATION - A VISION IN THE TECHNICAL COURSE IN NURSING

ABSTRACT: We are aware that the learning of the human being is through his education and belief, the values transmitted by family members and society, his studies and his practical knowledge in the various moments of life; in work life is no different, when through work we develop specific skills of a profession. Based on this, we realize that at each new task or each new area of work, we develop specific skills and skills, becoming more qualified for the professional market and the community. It is through this thinking that we seek to generate certification through skills in the field

of nursing, for those who already have skills and experience in the professional field and wish to improve their possibilities through a diploma, sent by a recognized entity. Skill certification should apply methods to evaluate skills, skills and professional knowledge of the members, in this way we conduct an interview, observing knowledge through reports of cases already occurring and how the candidate would behave in the face of certain situations, a dissertative evaluation evaluating the theoretical knowledge, with case studies and a practical evaluation, where the procedures will be observed.

KEYWORDS: competences; skills; apprenticeship.

1 | INTRODUÇÃO

O homem é formado por conhecimentos adquiridos durante toda sua vida, provenientes de sua cultura, crença, estudo e vivência, habilidades desenvolvidas durante sua jornada escolar e profissional e atitudes estabelecidas nas mais diversas situações.

A certificação de competências não é algo novo, sua ideia vem de tempos e já foi descrita nas três esferas governamentais, uma vez que se percebeu sua importância no mundo corporativo, aproximando as capacidades profissionais de um trabalhador, do que seria o ideal do aprendizado acadêmico. O Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP traz para a palavra “qualificação”, a definição:

A qualificação é entendida como uma relação social construída pela interação dos agentes sociais em torno da propriedade, significado e uso dos conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais construídos ao longo da vida, necessários ao exercício de uma profissão, ocupação ou atividade de trabalho. (SNCP, p. 2)

Políticas educacionais nas últimas décadas vêm investindo na articulação de diversos setores sociais, buscando a promoção e o desenvolvimento nacional, o que nos traz uma direta relação entre trabalho e educação, como uma das maiores demandas da sociedade.

O Parecer PCNE/ CEB 17/97 e a Resolução CNE/ CEB 04/99 trazem textos parecidos quando tratamos do aproveitamento de habilidades e competências profissionais desenvolvidas no aproveitamento para continuidade dos estudos e/ou certificação da qualificação.

[...] Trata-se, neste caso, de uma importante inovação prevista na legislação: a possibilidade de avaliação, reconhecimento, aproveitamento e certificação de competências e conhecimentos adquiridos na escola ou no trabalho [...]
(PCNE/ CEB 17/97, p. 4)

Através destas certificações podemos valorizar a experiência profissional, permitindo a inserção ao mercado de trabalho de maneira a atender as necessidades destes sujeitos, partindo da premissa que todos nós somos capazes e capacitados ao desenvolvimento de habilidades e competências, que podem ser importantes ao mercado profissional, através

dos estudos, vivências e experiências profissionais.

[...] Não é cabível nos dias atuais a postura de desconsideração pelas habilidades, conhecimentos e competências adquiridas por qualquer pessoa por meio de estudos não formais ou no próprio trabalho. É preciso superar o preconceito e o flagrante desperdício de não valorizar a experiência profissional e o autodidatismo que não têm recebido, até hoje, a atenção que merecem. Trata-se de um potencial humano que tem permanecido oculto e que precisa ser adequadamente identificado, avaliado, reconhecido, aproveitado, e certificado [...] (PCNE/ CEB 17/97, p. 4)

A certificação de competências é então vista como um instrumento de democratização profissional, permitindo qualificação, atualização e garantindo maior possibilidade de acesso ao mercado. Desta maneira agregamos valores à empregabilidade, tal como observamos em Ramos (2001):

o ponto convergente da discussão curricular que toma o desenvolvimento de competências como referência, é a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. (p. 260)

Para a realização de uma Certificação de Competências se faz necessário a designação de uma Comissão Avaliadora dentro da Unidade Escolar – UE, formada por especialistas na área que se pretende certificar, de maneira a analisar os candidatos percebendo, através de múltiplas possibilidades (avaliação descritiva, avaliação prática e entrevista), se o candidato apresenta ou não competências para prosseguir os estudos de forma avançada (eliminando componentes ou módulos), adquirir certificações parciais ou até mesmo a conclusão do curso.

2 | OBJETIVOS

Os objetivos de uma certificação de competências e não diferente em nossa Unidade Escolar são agregar valores a um profissional através de suas habilidades e competências, aprendidas, desenvolvidas, estimuladas e melhoradas em seus locais de estudo e/ou trabalho, possibilitando maior empregabilidade e conseqüentemente melhor remuneração.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

A certificação de competências na Unidade Escolar Escola Técnica Estadual – ETEC Mandaqui, uma das muitas unidades do Centro Paula Souza – CPS, para o curso Técnico em Enfermagem, iniciou sua jornada no ano de 2014, quando recebemos os primeiros candidatos, sem entender ainda como proceder para a realização de tal avaliação.

Buscamos então conhecer o procedimento primeiro, através das “Orientações para Processos de Avaliação de Competências – para aproveitamento de estudos, revalidação de diplomas, certificação modular e/ou diplomação”, do Grupo de Supervisão Educacional

- GSE do Centro Paula Souza.

A partir daí, definimos a Comissão Avaliadora, que através de reuniões definiram o Plano de Trabalho – P.T. (onde constam as datas e as atividades que serão ou poderão ser realizadas até a finalização do processo) e o Cronograma de Trabalho, que tem por base o P.T. (divulgado na Unidade e entregue a cada candidato presente no processo).

Conforme observamos no **Apêndice I – Plano de Trabalho**, a entrevista é o ponto de partida para este tipo de avaliação, nela a comissão consegue buscar informações dos candidatos com relação a locais, atividades desempenhadas, afinidades com determinadas tarefas e tempo de permanência nas funções desempenhadas e locais trabalhados, bem como conhecimentos adquiridos através de estudos.

A partir daí, a comissão define se o candidato necessitará ou não realizar uma forma de avaliação, e qual tipo (teórica, prática ou ambas), agendando com datas e horários, entregando aos mesmos o Cronograma de Trabalho e o que deve ser revisado para sua realização.

Nossa Unidade, como dito acima, é certificadora para o curso Técnico em Enfermagem, curso este realizado em 24 meses, divididos em 4 módulos semestrais, com obrigatoriedade de desenvolvimento de estágios práticos nos 2º e 4º módulos. Até dezembro de 2015, a unidade escolar realizou três processos de certificação de competências.

Para isso, a Comissão definiu que todas as certificações apresentariam um Plano de Trabalho parecido, onde as avaliações teóricas constariam de 40 (quarenta) questões objetivas e 1 (uma) questão dissertativa – que seria a evolução de um técnico em enfermagem, no modelo do prontuário do paciente e, as avaliações práticas seriam realizadas em Laboratório, com a execução de um procedimento de enfermagem previamente sorteado, em que o candidato deve mostrar a técnica adequada para sua realização do procedimento e proceder a evolução do mesmo.

Após a realização das etapas apresentadas no Plano de Trabalho, a comissão novamente se reúne, observando as habilidades e competências demonstradas por cada um dos candidatos em cada uma das etapas, de maneira a perceber se o mesmo demonstra as aptidões profissionais necessárias ao mercado de trabalho, realizando um parecer final, definindo possibilidade de prosseguimento dos estudos na área, certificações parciais (modulares) ou equivalência para a conclusão do curso.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a Certificação de Enfermagem, tivemos um total de dezessete candidatos inscritos, sendo que quatro não compareceram para a realização do processo. Tivemos seis candidatos aprovados e sete reprovados, pois não conseguiram demonstrar competências necessárias.

Até o momento, os candidatos que nos procuraram para o processo de certificação

de competências, o fizeram, em sua maioria, já possuindo o diploma de graduação na área de enfermagem e, acreditando que como técnico em enfermagem poderiam conseguir maiores possibilidades no mercado profissional, porém, a graduação oferece uma visão mais acadêmica dos procedimentos, onde o enfermeiro deve conhecer as normas e técnicas, mas não necessariamente sua realização, ou seja, uma visão mais burocrática e menos prática Assim, esses candidatos durante as fases de nosso processo, muitas das vezes, não conseguem demonstrar competências práticas, dificultando a aprovação. Em sua maioria, sequer atuaram como profissional na área.

A todos aqueles que possuem aptidões e/ou formação prévia é oferecida a possibilidade de pleitear acesso às vagas remanescentes, tendo inclusive ocorrido com uma das candidatas na primeira certificação.

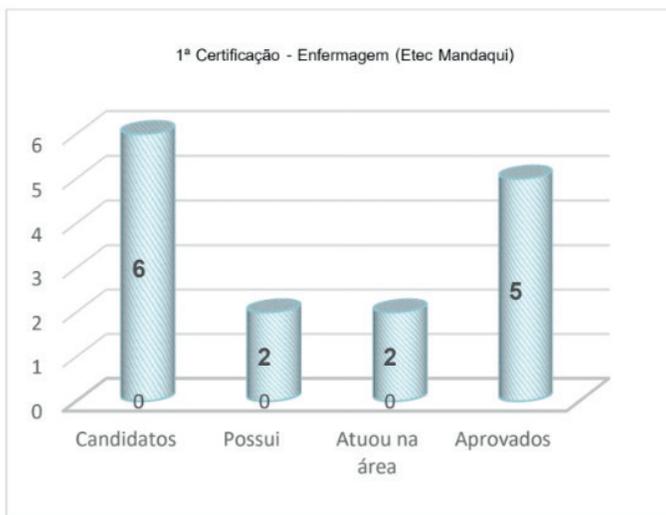
Observem a seguir como foram nossas certificações:

1ª Certificação - Enfermagem

Candidatos	Possui Superior	Atuou na área Sim	Aprovados
6	2	2	5

OBS: Um candidato não finalizou o processo

Fonte: Autores



Fonte: autores

2ª Certificação - Enfermagem

Candidatos	Possui	Atuou na área	Aprovados
Qtde	Superior	Sim	
5	2	0	2

OBS: Dois candidatos não finalizaram o processo

Fonte: Autores



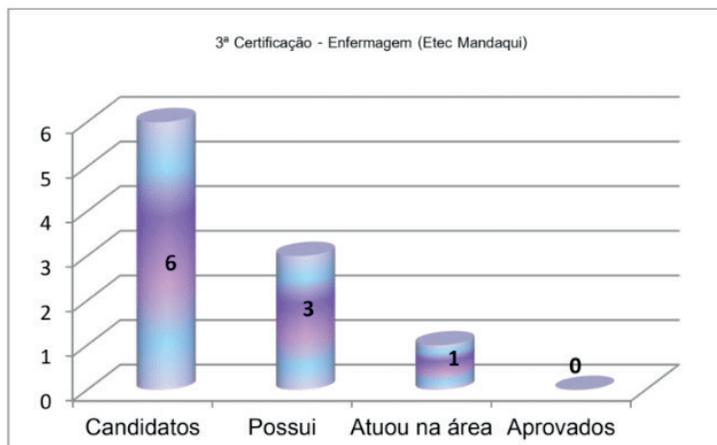
Fonte: Autores

3ª Certificação - Enfermagem

Candidatos	Possui	Atuou na área	Aprovados
Qtde	Superior	Sim	
6	3	1	0

OBS: Um candidato não finalizou o processo

Fonte: Autores



Fonte: Autores

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado vem através de busca constante do conhecimento e prática, e o curso técnico em enfermagem demonstra ser a união destas forças, mostrando a todos que conhecimento aliado à prática profissional, em conjunto com o “amor” pela profissão, desenvolve profissionais cada vez mais qualificados para o mercado de trabalho.

Na área de enfermagem vemos muitas pessoas que realizam cuidados diários e atendimentos de maneira informal há anos, sem ter a percepção de que a vivência é seu maior aliado na certificação de competências. É esta visão que nos proporciona a adequada avaliação dos processos que chegam a nossa Unidade.

Nas certificações realizadas, identificamos candidatos já preparados para o mercado de trabalho e aqueles que necessitam de um pouco mais de conhecimento teórico e prático, antes de buscarem uma colocação profissional. Esta seleção faz com que possamos também ofertar aos candidatos as vagas remanescentes, de maneira a desenvolver as habilidades e competências que ainda se encontram deficitárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE 04/99**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Parecer PCNE/CBE 17/97**. Brasília, 1997.

_____. Comissão Interministerial de Certificação Profissional. **Sistema Nacional de Certificação Profissional – proposta governamental**. Brasília, agosto, 2005.

FERRETTI, Celso João. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1996.

RAMOS, M. N. A. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

CAPÍTULO 9

ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL DE CARACTERÍSTICAS SÓCIO DEMOGRÁFICAS E PSICOLÓGICAS DE ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DA SAÚDE: A EXPERIÊNCIA DA FMRP-USP NA PRODUÇÃO DE DADOS PARA O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Data de aceite: 01/05/2021

Data da submissão: 12/02/2021

Maria Paula Panúncio-Pinto

Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto –
USP
Departamento de Ciências da Saúde
Ribeirão Preto, SP
<https://orcid.org/0000-0002-3782-3655>

Karolina Murakami

Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto -
USP
Centro de Apoio Educacional e Psicológico
Ribeirão Preto, SP
<https://orcid.org/0000-0002-9648-1712>

Marcia Baumann Di Stasio

Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto -
USP
Centro de Apoio Educacional e Psicológico
Ribeirão Preto, SP
<https://orcid.org/0000-0001-7924-8946>

Luiz Ernesto de Almeida Troncon

Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto –
USP
Departamento de Clínica Médica
Ribeirão Preto, SP
<https://orcid.org/0000-0002-8599-2410>

Victor Evangelista de Faria Ferraz

Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto –
USP
Departamento de Genética
Ribeirão Preto, SP
<https://orcid.org/0000-0003-0337-4588>

RESUMO: O ensino superior deve ter como objetivos não somente a formação técnica e profissional do estudante, mas o seu integral desenvolvimento pessoal e social. Assim, além do planejamento curricular e da escolha das estratégias de ensino e aprendizagem, é necessário conhecer o estudante e as suas necessidades. Isto é especialmente importante nos cursos de graduação voltados à formação de profissionais da saúde que, enfrentam dificuldades relacionadas à lida com a doença, a morte, cenários e situações de aprendizagem desafiadores. Com esta perspectiva, a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, que oferece sete cursos de graduação na área da saúde (Ciências Biomédicas, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Informática Biomédica, Medicina, Nutrição e Metabolismo e Terapia Ocupacional), criou, em 2016, o projeto “Acompanhamento longitudinal de características sócio demográficas e psicológicas de estudantes”. Desenvolvido pelo Centro de Apoio Educacional e Psicológico, o projeto visa constituir banco com informações sobre a evolução dos estudantes ao longo do curso, que poderão ser empregadas no planejamento educacional e, em especial, nas ações de apoio ao estudante. As ações principais desse projeto consistem na aplicação, em diferentes momentos, de um conjunto de instrumentos (questionário sociodemográfico, inventário de tipos de personalidade, escalas de ajustamento social e de motivação acadêmica, inventário de estilos de aprendizagem e escala de propensão à empatia). Este texto descreve as justificativas para a criação do projeto e

os objetivos pretendidos, as várias fases do seu desenvolvimento até os dias atuais, no contexto da instituição e do seu centro de apoio ao estudante. Destacam-se as dificuldades encontradas e os desafios enfrentados, bem como as perspectivas de efetiva utilização dos dados obtidos. Espera-se contribuir para a difusão de uma visão mais holística do ensino superior, caracterizada pela preocupação especial com o estudante e a sua formação integral.

PALAVRAS - CHAVE: ensino superior; apoio ao estudante; planejamento curricular; desempenho acadêmico

LONGITUDINAL FOLLOW-UP OF DEMOGRAPHIC AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN THE HEALTH PROFESSIONS: THE FMRP-USP EXPERIENCE IN PRODUCING DATA FOR EDUCATIONAL PLANNING

ABSTRACT: Higher education should aim at providing conditions for students to fulfill their personal and social development, besides achieving professional training. In addition to curriculum planning and selecting the best teaching and learning strategies, higher education institutions should know each student and his/her specific needs. This is especially important in courses aimed at training health professionals, who will face difficulties related to dealing with illness and death and challenging learning scenarios training situations. At Ribeirão Preto Medical School, University of São Paulo, Brazil, which offers seven undergraduate courses (Biomedical Sciences, Biomedical Informatics, Medicine, Nutrition and Metabolism, Occupational Therapy, Physiotherapy and Speech Therapy), a specific project for better knowing students was created in 2016. This project is entitled “Longitudinal monitoring of socio-demographic and psychological characteristics of students”, and is currently carried out by the institutional Center for Educational and Psychological Support. The project’s main objective is to establish a student information database for supporting educational planning and informing the student support policies design. The main actions of this project consist of the application, at different times throughout the course, of a set of instruments: demographic and social data questionnaire, personality types inventory, scales of social adjustment and academic motivation, learning styles inventory, and an empathy scale. We herein describe the project rationale and objectives, the various phases of its development up to the present day, in the context of the institution and its student support center. We highlight the difficulties encountered and the challenges faced, as well as the perspectives of effective use of the data obtained. We expect therefore to contribute to the dissemination of a more holistic view of higher education, in which data for student characteristics and needs are utilized to improve curricular planning and to design effective student support actions.

KEYWORDS: higher education; student support; curriculum planning; academic performance.

1 | INTRODUÇÃO

Desde o final do século XX muito se tem discutido sobre a responsabilidade social da Universidade. Espera-se que a formação universitária ultrapasse a formação técnica e alcance aspectos éticos e políticos, formando cidadãos para responder às necessidades da sociedade no enfrentamento a seus problemas, em todas as áreas.

Para que a Universidade seja capaz de responder a essa demanda pela formação integral, englobando a formação técnica e a humanística, é necessário construir um olhar que ultrapasse o processo de ensino-aprendizagem, com especial atenção ao estudante.

É abundante na literatura, nacional e internacional, questões referentes ao estudante de medicina e a sua trajetória acadêmica desde o primeiro ano, com destaque aos agentes estressores e momentos de vulnerabilidade que podem afetar sua saúde mental e sua progressão no curso, envolvendo desde a adaptação ao meio acadêmico, no início da formação, até momentos de tomada de decisão próximos ao final do curso (RADCLIFFE; LESTER, 2003; CERCHIARI, CAETANO, FAZENDA, 2005; DAHLIN et al. 2005; BELLODI, 2007; DEL-BEN et al. 2013). Embora os estudos com estudantes de outras profissões sejam mais escassos, é lícito supor que estejam afeitos às mesmas questões.

O processo de adaptação e de desenvolvimento acadêmico e pessoal do estudante ao longo de sua formação na Universidade é complexo, sendo que inúmeros fatores concorrem para que o estudante tenha êxito em sua jornada rumo à profissão escolhida. Nesse sentido, torna-se importante reconhecer que esse estudante pode passar por momentos de vulnerabilidade, pressupondo-se que a Instituição de Ensino Superior (IES) deva estar preparada para lhe oferecer apoio e acolhimento, nessas situações (PANUNCIO-PINTO; COLARES, 2015).

Desde o momento do ingresso na IES, os estudantes são desafiados a se adaptarem a mudanças significativas em termos de rotinas, papéis e responsabilidades: precisam incorporar senso de identidade e autonomia, conviver e se integrar socialmente com as pessoas do novo contexto e desenvolver responsabilidade em relação à sua própria aprendizagem (FERRAZ; PEREIRA, 2002; OSSE; COSTA, 2011).

As dificuldades encontradas pelo estudante universitário, sejam elas pessoais ou acadêmicas, podem prejudicar sua motivação para aprender (CUNHA; CARRILHO; 2005). Nesse sentido, é importante acompanhar sua evolução ao longo de seu percurso na Universidade, diante de variáveis psicológicas, sociais e de aprendizagem, uma vez que os estudantes que se integram positivamente em seus cursos de graduação apresentam maiores chances de crescimento intelectual e pessoal, em relação aos que enfrentam mais dificuldades (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000; CUNHA; CARRILHO, 2005; TEIXEIRA et al., 2008; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010).

Ao se pensar as características da aprendizagem universitária, concebida como processo ativo, construtivo e significativo, autorregulado e mediado pelos professores e preceptores, torna-se cada vez mais necessária a produção de dados que permitam conhecer os estudantes e as suas demandas, para se pensar de forma mais efetiva a organização curricular e as estratégias e métodos de ensino (SITZMANN; ELY, 2011; SIMÃO *et al*, 2008).

Nos cursos que visam a formação de profissionais que trabalharão diretamente com a atenção à saúde das pessoas, as dificuldades inerentes ao curso superior são acrescidas

da necessidade da aquisição de competências específicas, como o relacionamento empático com as pessoas atendidas, a manutenção da estabilidade emocional na lida com a doença e com a morte, e o exercício de práticas colaborativas, em equipes interprofissionais com maior ou menor grau de hierarquização.

No Brasil, em particular, as diretrizes curriculares nacionais de todos os cursos de graduação nas profissões da saúde demandam o preparo para a inserção no sistema público de saúde, o que envolve a visão do seu papel social e a disposição para atuar em atividades de política e de planejamento em saúde. Essas particularidades representam desafios incomuns, dados os problemas inerentes à realidade social e econômica da população e aos problemas de manutenção e funcionamento adequados do sistema público de atenção à saúde.

Assim sendo, não é surpresa que os estudantes das profissões da saúde apresentem alta frequência de distúrbios emocionais e de problemas de saúde mental (FURTADO *et al*, 2003; EVANGELISTA *et al*, 2004; SANCHEZ *et al*, 2018). Essas adversidades, se não prevenidas ou abordadas efetivamente, acabam por prejudicar o rendimento escolar, comprometer a saúde física e mental do estudante e induzir à chamada “síndrome do esgotamento profissional” (“*burnout*”) (PAGNIN *et al*, 2014).

Desta maneira, cabe às IES zelar para que as atividades curriculares não contribuam em demasia para gerar esses transtornos, prover medidas visando a sua prevenção, bem como cuidar da promoção da saúde física e mental do estudante.

Diante da necessidade constante de rever os currículos e alinhar a formação de profissionais da saúde à realidade social do país, essa preocupação em conhecer melhor os estudantes do ponto de vista sócio demográfico e psicológico passou a compor a pauta das prioridades da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, instituição de ensino superior da Universidade de São Paulo (FMRP-USP), que compõe o campus USP, na cidade de Ribeirão Preto/SP.

A compreensão sobre como aspectos sociais e psicológicos afetam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e a sua capacidade de desenvolver as competências previstas, constitui-se como meta, tão importante quanto difícil de alcançar. São necessários esforços permanentes e estruturados para tal intento, uma vez que dados sobre a evolução dos estudantes são fundamentais para subsidiar o planejamento educacional.

Diante do reconhecimento da importância dessa meta, a FMRP-USP, por meio do seu Centro de Apoio Educacional e Psicológico (CAEP), apresentou a proposta de iniciar o projeto de acompanhamento longitudinal dos estudantes de graduação, de todos os sete cursos da Unidade. A proposta foi aceita pela Comissão de Graduação (CG) e pelas Comissões Coordenadoras dos Cursos (COCs) e o projeto teve início no primeiro semestre de 2016.

O projeto “Acompanhamento longitudinal de características sócio demográficas e psicológicas de estudantes”, tem como objetivo constituir banco com informações sobre

o estudante, que permitam identificar sua evolução ao longo do curso, visando produzir e armazenar dados para subsidiar o planejamento educacional e as políticas de apoio ao estudante.

Assim, o objetivo deste capítulo é descrever o desenvolvimento deste projeto estratégico, desde a sua criação em 2016, até os dias atuais. Para tanto, vamos inicialmente contextualizar a IES onde o projeto está em desenvolvimento (FMRP-USP) e apresentar o seu centro de apoio ao estudante (CAEP).

2 | A FMRP-USP E SEU CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL E PSICOLÓGICO AO ESTUDANTE (CAEP)

A Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP-USP), unidade criada em 1952, é uma instituição com reconhecida competência em suas funções de ensino, pesquisa e extensão, com tradição na formação de recursos humanos na área biomédica e nas profissões da saúde. Desde sua criação e início de funcionamento, a FMRP oferece o curso de Medicina, um dos mais tradicionais e renomados do país.

No início dos anos 2000, o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP) implementou proposta de expansão dos seus cursos e de ampliação de vagas de ingresso. Com base nessa iniciativa, contando fortemente com a infraestrutura e os recursos existentes em seus dezesseis departamentos¹ e no seu Complexo de Saúde do Hospital das Clínicas, a FMRP-USP, já contando com um curso de Ciências Biológicas - Modalidade Médica, criado nos anos 1960, propôs a criação de cinco novos cursos de graduação, que foram implantados entre 2002 e 2003: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Informática Biomédica, Nutrição e Metabolismo e Terapia Ocupacional. A abertura desses cursos permitiu que a FMRP duplicasse o número de vagas oferecidas para a graduação. Merece destaque, ainda, uma diversificação do perfil dos estudantes, visto que as vagas dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional foram criadas no período vespertino-noturno. Os novos cursos passaram a contribuir para a formação de profissionais altamente qualificados, atendendo à crescente demanda da sociedade. Além disso, jovens trabalhadores passaram a ter seu acesso a Universidade favorecido (FMRP, 2017).

Em 2013 foi aprovada a criação do curso de Bacharelado em Ciências Biomédicas da FMRP-USP, com Ênfases em Ciências Básicas da Saúde e em Biotecnologia em Saúde (FMRP, 2020), como movimento de revitalização do antigo curso de Ciências Biológicas.

Com uma área total construída de 38.205 m², atualmente, a FMRP recebe 265 novos estudantes a cada ano, para ocupar as vagas dos seus 07 (sete) cursos de graduação na área da saúde: são aproximadamente 1500 estudantes, aprendendo e convivendo no

¹ Bioquímica e Imunologia, Biologia Celular e Molecular e Bioagentes Patogênicos; Ciências da Saúde; Cirurgia e Anatomia; Clínica Médica; Farmacologia; Fisiologia; Genética; Ginecologia e Obstetrícia; Imagens Médicas, Hematologia e Oncologia Clínica; Medicina Social; Neurociências e Ciências do Comportamento; Oftalmologia, Otorrinolaringologia e Cirurgia da Cabeça e Pescoço; Ortopedia e Anestesiologia; Patologia e Medicina Legal; Puericultura e Pediatria (FMRP, 2019)

cotidiano da Escola. A Tabela 01 contém uma síntese com as principais informações sobre nossos cursos de graduação.

Nesse contexto de crescimento e de diversificação dos seus cursos de graduação, reconhecendo a importância de cuidar dos estudantes em sua trajetória acadêmica, garantindo boa formação em ambiente educacional seguro, a FMRP investiu também no crescimento e na consolidação de ações de apoio aos estudantes de graduação, em um centro de apoio existente na instituição desde 1990.

Conforme discutido anteriormente, o estudante pode enfrentar diversos desafios para se adaptar e manter na Universidade, e, diante dessa realidade os serviços de apoio ao estudante emergem como essenciais: espaços seguros que permitam nomear e ressignificar as experiências adversas, geradoras de sofrimento; espaços de cuidado que favoreçam a superação das crises e permitam ao estudante concluir o curso de graduação. Seja oferecendo atenção clínica e acolhimento, seja atuando para promover qualidade de vida e prevenir agravos, é fundamental que as instituições de ensino superior coloquem a questão do apoio ao estudante em seu planejamento e gestão educacional (MALAJOVICH *et al*, 2019; MENDES, 2019). De fato, é necessário que esses serviços ultrapassem as ações de assistência clínica à saúde mental, alcançando também ações de pesquisa e o desenvolvimento de projetos estratégicos, visando a qualificação do ensino, a formação acadêmica e o desenvolvimento pessoal do estudante (PANUNCIO-PINTO, COLARES, 2015).

Curso	Criação	Duração em semestres	Período	Vagas
Ciências Biomédicas	2013	08 sem	Integral	25
Fisioterapia	2002	10 sem	Vespertino-noturno	40
Fonoaudiologia	2003	08 sem	Integral	30
Informática Biomédica	2003	08 sem	Integral	20
Medicina	1952	12 sem	Integral	100
Nutrição e Metabolismo	2003	10 sem	Integral	30
Terapia Ocupacional	2002	10 sem	Vespertino-noturno	20
Total de estudantes/ano				265

Tabela 1: Informações Gerais sobre Cursos de Graduação da FMRP-USP

O Centro de Apoio Educacional e Psicológico (CAEP-FMRP-USP) foi criado em 1990. A ideia de criar um serviço de apoio aos estudantes da FMRP-USP surgiu a partir de

demandas apresentadas por sua Comissão de Graduação (CG) que coordenava os cursos de graduação até então existentes: Medicina e Ciências Biológicas. Inicialmente a proposta foi criar um serviço para prestar assistência psicológica e psicopedagógica ao estudante e, ao mesmo tempo, considerar a relevância de se investir na promoção da saúde mental e na prevenção de transtornos (FMRP, 2014; CIANFLONE, FIGUEIREDO; COLARES, 2002).

Com essas propostas, o CAEP passou a desenvolver atividades assistenciais (atendimento psicológico e psicopedagógico) bem como a desenvolver estudos visando a caracterização psicossocial dos estudantes, facilitando a detecção precoce de suas dificuldades emocionais (FMRP, 2014). Com a criação de outros cursos de graduação na FMRP, o CAEP ampliou suas atividades, passando a incluir todos os estudantes dos cursos da instituição.

O CAEP conta com equipe técnica especializada (psicologia, pedagogia e psicopedagogia) e com um grupo de professores que compõem seu conselho consultivo. O Centro desenvolve atividades de apoio psicológico e pedagógico aos estudantes, além de apoio às atividades de ensino e pesquisa na área de educação nas profissões da saúde. A sua equipe técnica e o grupo de consultores planejam e desenvolvem atividades de prevenção e promoção da qualidade de vida e da saúde mental do estudante, além de assessorar o ensino de graduação, por meio de participação permanente na Comissão de Graduação (CG) e nas Comissões Coordenadoras de seus sete cursos de graduação (COCs) e no Centro de Avaliação do Ensino na Graduação (CAEG).

As atividades de apoio e assistência ao estudante, acontecem de forma individual e coletiva. No âmbito individual, são desenvolvidas atividades voltadas aos estudantes pelos setores de Psicologia e Educação, com atendimento psicológico breve (aconselhamento psicológico) e atendimento educacional. No âmbito coletivo, o Centro promove oficinas sobre variados temas do universo acadêmico, que ocorrem periodicamente ao longo do ano. O CAEP promove, também, projetos estratégicos de âmbito mais amplo e programas preventivos, como o Programa de Tutoria-*Mentoring* (acolhimento aos ingressantes) e o de Tutoria Acadêmica (CAEP, 2016).

Desde 1990, o CAEP atua no sentido de fornecer à instituição dados de relevância para planejamento educacional, em seus cursos de graduação na área da saúde. Nesse sentido, as diversas atividades e projetos assistenciais desenvolvidos pelo CAEP têm gerado muitos dados importantes sobre os estudantes. Com o objetivo de sistematizar e analisar os dados assistenciais colhidos através de seus programas e ações, em 2015 foi estruturado um primeiro projeto de pesquisa proposto pelo CAEP, para resgatar informações por meio de abordagem retrospectiva (2010-2016). As atividades da equipe técnica e dos consultores em torno do projeto de pesquisa deram origem à ideia de propor uma abordagem longitudinal prospectiva, visando a criação de um banco de dados para servir à gestão educacional, e para registrar a evolução das características dos estudantes, ao longo de seu percurso na graduação.

Interesses profissionais dos consultores e outras atividades próprias ao CAEP nos levou a conhecer a experiência da Escola Médica da Universidade do Minho (U-Minho), na cidade de Braga, em Portugal, que, desde sua fundação, iniciou a constituição de extenso banco de dados, com informações relevantes do ponto de vista sociodemográfico e psicológico, permitindo monitorar o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua formação acadêmica profissional (COSTA *et al*, 2009). Este trabalho foi inspirado em uma iniciativa desenvolvida há várias décadas no *Jefferson Medical College, Thomas Jefferson University, Philadelphia, Pa., USA* (HOJAT *et al*, 1996, GONELLA *et al*, 2011).

Sob inspiração e apoio dos parceiros da U-Minho, e com a aprovação dos gestores institucionais e de um convênio acadêmico, teve início em fevereiro de 2016, a operacionalização do Projeto de acompanhamento longitudinal dos estudantes, que passou a ser chamado coloquialmente apenas de “Ação Longitudinal”.

3 I SOBRE A AÇÃO LONGITUDINAL: ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO

O projeto consiste na aplicação de um conjunto de seis instrumentos, em dois momentos específicos dos cursos: no ingresso e na transição do ciclo básico para o ciclo clínico (primeiro e sexto semestres). Os instrumentos investigam aspectos psicossociais e educacionais, visando reunir informações dos estudantes dos sete cursos de graduação da FMRP-USP, registrando sua evolução ao longo da trajetória na graduação.

De forma geral, o objetivo é realizar acompanhamento longitudinal de características pessoais dos estudantes (aspectos sócio demográficos e psicológicos), bem como documentar eventuais mudanças, à medida em que ocorre sua progressão desde o início ao final dos cursos.

No desenvolvimento do projeto são utilizados seis instrumentos específicos. São cinco questionários, utilizados também nas instituições parceiras: a já citada U-Minho e, também em outra escola de Portugal, a Escola Politécnica do Porto. Utiliza-se, ainda, outro instrumento específico, o Índice de Estilos de Aprendizagem, que é exclusivo da FMRP-USP.

O questionário sócio demográfico, contém 27 itens com informações pessoais gerais (renda familiar, formação escolar dos pais, como obteve informações sobre o curso; se vai morar fora de casa, etc).

A Escala de Adequação Social (EAS), traduzida da *Social Adjustment Scale – Self report* (WEISSMAN; BOTHWELL, 1976) e validada por Gorenstein *et al* (2002), aborda diferentes aspectos do funcionamento social, como família, lazer e trabalho. No âmbito do projeto foram utilizadas somente algumas seções específicas da escala: “estudo/vida acadêmica”; “vida social e lazer”, “família” e “relação marital”.

A Escala de Empatia Médica (JSPE-S - *Jefferson Scale Of Physician Empathy*) é formada por 20 itens em escala do tipo Likert de sete pontos (de 1 “discordo fortemente”

e a 7 - “concordo fortemente”). Sua versão para estudantes brasileiros das profissões da saúde foi validada para Português por Paro *et al.* (2012). Esta escala avalia três dimensões de atitudes frente a empatia: a) tomada de perspectiva; b) compaixão, e c) o profissional no lugar do “outro” (COSTA; FERREIRA-VALENTE; COSTA, 2017).

A Escala de Motivação Acadêmica, composta por 28 perguntas em escala Likert também de sete pontos (1 - nenhuma correspondência; 7 - total correspondência), e contém sete subescalas: (1) motivação intrínseca para conhecimento (MIC); (2) motivação intrínseca para realizar (MIR); (3) motivação intrínseca para experiências estimulantes (MIEE); (4) motivação extrínseca por identificação (MEID); (5) motivação extrínseca por introdução (MEIN); (6) motivação extrínseca por regulação externa (MERE); e (7) amotivação (AMO) (DAVOGLIO; SANTOS; LETTNIN, 2016; SOBRAL, 2003).

O Índice de Estilos de Aprendizagem de Felder-Silverman (ILS) é um questionário composto por 44 questões de escolha forçada com duas opções (a ou b) que fornecem uma medida de preferências das dimensões de Felder-Silverman (FELDER; SILVERMAN *et al.*, 1988). O modelo classifica os estudantes como tendo preferência por uma das duas opções em cada uma das quatro dimensões da aprendizagem: sensoriais, visuais, ativos e sequenciais. O ILS abrange 44 questões objetivas.

O NEOFFIR, Inventário de Cinco Fatores de Personalidade Revisado (“neo”), é composto por 60 itens afirmativos aos quais o sujeito responde utilizando uma das cinco alternativas descritas. Sua versão curta, o NEO-FFI-R fornece uma breve e compreensiva medida de cinco domínios da personalidade: neuroticismo, extroversão, abertura, amabilidade e “conscienciosidade”. Esse teste é baseado no modelo de personalidade dos autores Paul Costa e Robert McCrae, denominado “*Big Five*” e se encontra validado para a população brasileira (PASSOS; LAROS, 2015).

4 | DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO LONGITUDINAL (2016-2021)

Os dados obtidos desde 2016, estão compondo um banco estruturado e administrado pelo CAEP, disponível para utilização em ações institucionais.

Em 2016, 2017 e 2018 foram abordados os estudantes ingressantes, em seu primeiro semestre de graduação, tendo se observado muito boa aceitação em todos os cursos. Em 2019 iniciamos a abordagem aos estudantes em seu sexto semestre de graduação, ou seja: as turmas que ingressaram em 2016 foram novamente procuradas para a reaplicação dos instrumentos. Neste momento, constatou-se maior dificuldade para a obtenção das respostas, em função, principalmente, de fatores ligados às atividades curriculares e à subdivisão das turmas em grupos menores para trabalhar em cenários diferentes.

No período entre 2016 e 2019, os estudantes foram abordados presencialmente, respondendo aos instrumentos na versão em papel. Para a aplicação são disponibilizados espaços nas grades horárias das turmas ingressantes (2016-2020) e das turmas do 6º

semestre, a partir de 2019. O agendamento dos momentos de encontro entre as turmas dos cursos e a equipe do CAEP, contou com o apoio da Comissão de Graduação e das secretarias das COCs.

Feito o agendamento, a equipe do projeto vai até a sala de aula, apresenta aos estudantes o projeto, sua relevância e objetivos, destacando o caráter voluntário da participação e enfatizando o sigilo no tratamento dos dados. Cada estudante recebe, então, um termo de consentimento esclarecido, com autorização para armazenamento e utilização dos dados para fins institucionais, além de um bloco contendo todos os questionários.

Todas as aplicações foram acompanhadas por psicóloga da equipe do CAEP, para atender à exigência do Conselho de Psicologia em relação ao Inventário de Personalidade NEO FFI R, que é de uso exclusivo do psicólogo (CFP, 2018).

Em 2017, o Projeto contou com uma estagiária do curso de graduação em Informática Biomédica, que trabalhou no desenvolvimento de uma plataforma digital para o armazenamento dos dados. Como parte de suas atividades, foi iniciada a digitalização dos dados colhidos até então.

Muitos desafios foram encontrados no desenvolvimento e na efetiva operacionalização do projeto. A logística do agendamento das sete turmas, a necessidade de comunicação permanente com COCs e CG, a demanda por recursos humanos específicos para acompanhar a aplicação e a sistematização dos dados, são dificuldades esperadas, quando se trata de uma ação inovadora e que envolve toda a instituição, exigindo, assim, esforços adicionais de comunicação e integração.

Desde a elaboração do projeto entendeu-se que a sua consolidação e incorporação à agenda de ações da instituição não seriam imediatas. Ao contrário, continua dependendo de investimentos de longo prazo, do envolvimento dos gestores institucionais, dos esforços da equipe técnica e de consultores do CAEP, e por último, mas não menos importante, do envolvimento dos estudantes, a partir de sua compreensão do significado desta proposta no contexto global da sua formação.

Chegamos a 2020 com novos desafios, desta vez impostos pelo distanciamento social necessário, devido à crise sanitária provocada pela pandemia do COVID 19.

Neste ano, a coleta dos dados foi iniciada com os ingressantes no começo do primeiro semestre letivo e logo interrompida, em função da suspensão de todas as atividades presenciais, em março de 2020. Foi então constituída uma força tarefa no CAEP, um grupo de trabalho (GT) para cuidar dos assuntos do projeto longitudinal. As atribuições desse GT, que continua em ação até o momento, em 2021, envolvem a operacionalização e a sistematização dos dados já coletados, o aprimoramento das ações de aplicação do conjunto de instrumentos e a manutenção de permanente comunicação com os gestores (COCs, CG, Direção da Unidade), visando a construção conjunta de soluções para os desafios logísticos.

Uma das ações principais do GT foi executar a mudança da aplicação dos instrumentos

do formato “lápiz-e-papel” para o formato digital, com a possibilidade de aplicação *online*, utilizando a plataforma de pesquisa para coleta e gerenciamento de dados - *RedCap*. Esta ideia de transformar os instrumentos em formulários eletrônicos estava presente desde o início do desenvolvimento do projeto, mas as dificuldades enfrentadas em 2020 ligadas à pandemia, tornaram a mudança imprescindível. Todos os dados colhidos até então, poderão ser integrados à essa nova plataforma.

Muitas etapas foram necessárias para esta transformação dos formulários em papel para formulários eletrônicos, desde uma repactuação com a direção da Unidade e a Comissão de Graduação, até a definição da estrutura dos instrumentos digitais e o trabalho técnico da sua conversão em formulários eletrônicos na plataforma *RedCap*.

Uma nova apresentação da Ação Longitudinal foi feita pelo GT aos estudantes e à comunidade da FMRP, em reunião virtual com a presença das lideranças da instituição e os coordenadores dos cursos de graduação. Nesta ocasião, foram apresentadas as reestruturações da Ação Longitudinal e renegociado junto aos coordenadores das COCs espaço formal na agenda das atividades didáticas para uma conversa com os graduandos da FMRP dos primeiros e terceiros anos (2020), visando estimular a participação de todos.

Foi também lançado um vídeo institucional, disponível no canal do CAEP na plataforma *Youtube*, contendo material que traz os principais objetivos da Ação Longitudinal, assim como a sua importância para instituição

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma ação institucional desse porte pode permitir diagnósticos situacionais globais nos diversos eixos investigados, tendo um impacto de monta no planejamento educacional e da atenção e apoio ao estudante. São também consideráveis os desafios e as dificuldades relacionadas ao planejamento e à efetivação das etapas de aplicação, obtenção de dados e adaptações diversas, relacionadas aos instrumentos utilizados, à construção, alimentação, segurança e gestão do banco de dados resultante.

Certamente, o maior desafio é a operacionalização da aplicação dos questionários, com participação significativa da comunidade estudantil, caracterizada por pertencer a cursos diversos, com estrutura curricular e disponibilidade diversa.

A construção do entendimento, pelo estudante, da relevância do projeto para elaboração de estratégias de enfrentamento das questões mais críticas identificadas, com impacto eventual no seu próprio desenvolvimento, é uma das tarefas que se impõe.

Parte importante do enfrentamento dessa situação passa pela construção de uma cultura institucional voltada para mudanças baseadas em evidências e garantia de um espaço tanto para esta reflexão como para sua aplicação real.

Os profissionais da instituição envolvidos neste projeto têm consciência da sua importância e, também, das dificuldades do seu desenvolvimento, mas consideram poder

contribuir para avanços importantes, sobretudo ao institucionalizar uma ação específica com essas características e alcance.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. *Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA)*. *Psicologia*, Lisboa, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000.

BELLODI, P. L. Retaguarda emocional para o aluno de medicina da Santa Casa de São Paulo: realizações e reflexões. *Revista Brasileira de Educação Médica* 31(1) 5-14, 2007.

CAEP. Centro de Apoio Educacional e Psicológico. *Fórum de Planejamento Estratégico* Ribeirão Preto: FMRP/USP, 2016.

CERCHIARI, E.A.N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estud. psicol.* V. 10 no.3 Natal, 2005.

CIANFLONE ARL, FIGUEIREDO JFC, COLARES MFA. O Centro de Apoio Educacional e Psicológico (CAEP) da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP). *Medicina (Ribeirão Preto)* 35: 392-6, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução N°09/2018*. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI. Brasília: CFP, 2018.

COSTA, M. J., FERREIRA-VALENTE, A., COSTA, P. *Escala de empatia para médicos: Versão para estudantes (JSE-SPV)*. In L. S. ALMEIDA, M. R.

SIMÕES, M. M. GONÇALVES (Coords.) Adaptação, desenvolvimento e sucesso acadêmico dos estudantes do Ensino Superior: Instrumentos de avaliação (pp. 124-137). Braga: Associação para o Desenvolvimento a Investigação em Psicologia da Educação. (Psicologia & Educação, 4), 2017.

COSTA, M.J., MAGALHÃES, E., PORTELA, M., OLIVEIRA, P., SALGUEIRA, A.P., SOUSA, N. O estudo longitudinal da Escola de Ciências da Saúde da Universidade do Minho. *Atas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal*, 2009.

CUNHA, S. M., CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional* 9(2), 215-224, 2005.

DAHLIN, M., JONEBORG, N.; RUNESON, B. Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical education*, 39(6), pp.594– 604. 2005.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da escala de motivação acadêmica em universitários brasileiros. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 522-545, jul./set. 2016.

DEL-BEN, C.M. et al.,. Relationship between academic performance and affective changes during the first year at medical school. *Medical teacher*, 35(5), pp.404–10. 2013

EVANGELISTA, R. A.; HORTENSE, P.; SOUSA, F. A. E. F. Estimação de magnitude do estresse, pelos alunos de graduação, quanto ao cuidado de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 6, p. 913-917, 2004.

FACULDADE DE MEDICINA DE RIBEIRÃO PRETO. *Centro de Apoio Educacional e Psicológico*. Ribeirão Preto: FMRP-USP, 2014.

_____. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional*. Ribeirão Preto: FMRP-USP, 2017.

_____. *Departamentos da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*. Portal da FMRP. Ribeirão Preto: FMRP-USP, 2019

_____. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biomédicas*. Ribeirão Preto: FMRP-USP, 2020.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. et al. Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, v. 78, n. 7, p. 674 - 681, 1988.

FERRAZ, M. F.; PEREIRA, A. S. A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, saúde & doenças, Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde*, v. 3, n. 2, 2002.

FURTADO, ES; FALCONE, EMO; CLARK C. Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, Paraná, v. 7, n. 2, 2003.

GONNELLA, JOSEPH S. MD; HOJAT, MOHAMMADREZA PHD; VELOSKI, JON MS. AM Last Page: The Jefferson Longitudinal Study of Medical Education, *Academic Medicine*: - Volume 86 - Issue 3 – 2011.

GORENSTEIN, C; MORENO, RA; BERNIK, MA; CARVALHO, SC; NICASTRI, S; CORDÁS,T; CAMARGO,APPP; ARTES,R; ANDRADE, L. Validation of the Portuguese Version of the Social Adjustment Scale on Brazilian sample. *J. Affect Dis*. 69 (167-175) 2002.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia Ensino & Formação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010.

HOJAT M, GONNELLA JS, VELOSKI JJ, ERDMANN JB. Jefferson Medical College Longitudinal Study: A prototype for evaluation of changes. *Educ Health*. 9:99-113 1996.

MALAJOVICH, N; VILANOVA, A; TENENBAUM, D;VELASCO, L. O manejo da urgência subjetiva na universidade: construindo estratégias de cuidado à saúde mental dos estudantes *Interação em Psicologia* vol 23, n 02, 2019.

MENDES, A.A. A saúde mental de jovens universitários: apontamentos sobre a parceria de trabalho entre a app – PUC Minas e o Bapu de Rennes na França. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, v. 4, n. 7, jan./jun. 2019.

- OSSE, C. M. C.; COSTA, I. I. da. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da universidade de Brasília. *Estudos de Psicologia*, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, v. 28, n. 1, p. 115-122, 2011
- PARO, H. B.; DAUD-GALLOTTI, R. M.; TIB_ERIO, I. C.; PINTO, R. M.; MARTINS, M. A. Brazilian version of the Jefferson Scale of Empathy: psychometric properties and factor analysis. *BMC Medical Education*, BioMed Central, v. 12, n. 1, p. 73, 2012.
- PAGNIN D, DE QUEIROZ V, CARVALHO YTMS, DUTRA ASS, AMARAL MB, QUEIROZ TT. The relation between burnout and sleep disorders in medical students. *Acad Psychiatry*. 2014;38(4):438–44.
- PANÚNCIO-PINTO MP, COLARES MFA. O estudante universitário: os desafios de uma educação integral. *Medicina (Ribeirão Preto)* 48 (3), 2015.
- PASSOS, MFD; LAROS, J A. Construção de uma escala reduzida de Cinco Grandes Fatores de personalidade. *Aval. Psicol*, 14(1), 115-123, 2015.
- RADCLIFFE, C; LESTER, H. Perceived stress during undergraduate medical training: a qualitative study. *Medical education*, 37(1), pp.32–8. 2003.
- SANCHES, B. P.; SILVA, N. R.; SILVA, M. L. Avaliação do estresse em estudantes concluintes de terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional* v. 26, n. 1, p. 153-161, 2018.
- SIMÃO, AMV; FLORES, A; FERNANDES,S; FIGUEIRA,C. Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação* pp.75–88, 2008
- SITZMANN, T; ELY, K. A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological bulletin*, 137(3), pp.421–42. 2011.
- SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.
- TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, jun. 2008.
- WEISSMAN M.M., BOTHWELL S. Assessment of social adjustment by patient self-report. *Archives of General Psychiatry*, 33, 1111–1115, 1976.

A JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIA DE ESPIRITUALIDADE NA MODERNIDADE

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 03/02/2021

Dênis Nunes de Araújo

Mestre em Ciências da Religião - Bolsista
(CAPES)

Universidade Metodista de São Paulo
(UMESP)

<http://lattes.cnpq.br/9863270980512013>
Poços de Caldas – MG

RESUMO: Esta pesquisa visa trazer uma reflexão hermenêutica da espiritualidade da juventude universitária brasileira contemporânea, a qual está inserida em um ambiente do predomínio da cultura secular. A universidade é o ambiente onde predominam as fontes principais da busca do conhecimento científico. É um contexto de predominância da secularização. Ela ocorre em toda a sociedade, e traz consigo as marcas do pluralismo que se intensificam, como a crise das instituições, o indiferentismo religioso, a crise de fé, a dessacralização, os “sem religião” e o trânsito religioso. O jovem universitário moderno está inserido em uma cultura de secularização. A universidade é a maior propagadora do secularismo. O secularismo não define o fim da religião, mas coloca todas as opções de espiritualidade religiosa como destaque para as escolhas individuais. Objetiva-se com essa pesquisa buscar o entendimento da categorização sobre juventude. Caracterizar espiritualidade nos dias atuais. A pesquisa utiliza o método bibliográfico. Portanto, após

essa compreensão do contexto atual marcado por transformações profundas, com novos paradigmas culturais, religiosos, sociais e políticos, será possível a resolução do problema sobre o que caracteriza a espiritualidade da juventude universitária brasileira, em meio ao pluralismo possui abertura para o diálogo, tem a característica de espiritualidade dialogal de libertação.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Espiritualidade. Universidade. Diálogo. Modernidade.

UNIVERSITY YOUTH: EXPERIENCE OF SPIRITUALITY IN MODERNITY

ABSTRACT: This research aims to bring a hermeneutical reflection on the spirituality of contemporary Brazilian university youth, which is inserted in an environment of the predominance of secular culture. The university is the environment where the main sources of the search for scientific knowledge predominate. It is a context of predominance of secularization. It occurs throughout society, and brings with it the marks of pluralism that are intensifying, such as the crisis of institutions, religious indifferentism, the crisis of faith, desecration, the “without religion” and the religious transit. The young university student is inserted in a culture of secularization. The university is the biggest propagator of secularism. Secularism does not define the end of religion, but it places all options for religious spirituality as the highlight of individual choices. The objective of this research is to seek understanding of the categorization about youth. Characterize spirituality today. The research uses the bibliographic method. Therefore, after this

understanding of the current context marked by profound transformations, with new cultural, religious, social and political paradigms, it will be possible to solve the problem about what characterizes the spirituality of Brazilian university youth, in the midst of pluralism, it is open to dialogue, has the characteristic of dialogical spirituality of liberation.

KEYWORDS: Youth. Spirituality. University. Dialogue. Modernity.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo verificar a espiritualidade da juventude universitária brasileira no período que compreende o final do século XX e início do século XXI, o qual apresenta um contexto marcado pela pluralidade e diversidade nos vários âmbitos da sociedade. Este é o período que compreende a chamada Modernidade, esta tem como característica marcante a racionalidade em todos os domínios da ação humana. As relações sociais são fundamentalmente verificadas pela razão, a compreensão do mundo e, dos fenômenos naturais se dão a partir da racionalidade que predomina nas explicações e compreensões, “a racionalidade moderna exige que todas as afirmações explicativas respondam a critérios precisos do pensamento científico” (HERVIEU-LÉGER, 2015, p. 31).

As reflexões do professor Jorge Cláudio Ribeiro (2009) contribuem para ampliar a nossa reflexão, ele fez um estudo de caso para explorar e identificar o perfil da religiosidade do universitário na PUC SP; tais reflexões contribuem para esta análise a respeito da juventude e suas relações com a espiritualidade, em um ambiente universitário marcado pela predominância do conhecimento científico. Ao percorrer essas reflexões, esta pesquisa pretende também analisar a relação da juventude universitária com a sociedade, para compreender se tal relação há abertura ao diálogo em um ambiente acadêmico e cultural totalmente em um contexto de pluralismo religioso; se tal relação seria capaz de levar a um diálogo de construção, na experiência com o outro, uma experiência de alteridade. Este trabalho pretende demonstrar que o pluralismo na juventude universitária tem potencialidade de abertura para o Outro, que Enrique Dussel (2016) denomina de Alteridade, desta forma torna-se possível analisar a existência de uma realidade de espiritualidade dialogal, uma experiência de alteridade entre a juventude universitária, uma espiritualidade de libertação, uma grande importância da cultura popular na implementação do “projeto de libertação cultural” (DUSSEL, 2016, p. 53).

2 | A CARACTERIZAÇÃO DA JUVENTUDE NA MODERNIDADE

A categorização de juventude é abrangente e deve ser evitada de forma simplificada. O cenário de Modernidade e globalização mostra uma constante transformação nas categorias sociais; juventude é uma palavra polissêmica, é cheia de experimentação, é algo que está em construção, “em nossa Modernidade avançada, a juventude não está mais circunscrita a uma compreensão dicionária, biológica ou etária, mas é percebida como

cruzamento de múltiplas determinações: culturais, econômicas e biográficas” (RIBEIRO, 2009, p. 109). O cenário da sociedade atual traz grandes desafios para a juventude, existem alguns paradoxos, tais como a grande facilidade de acesso à educação e, pelo contrário, a enorme dificuldade que o jovem tem de ingressar no mercado de trabalho e de fazer as escolhas certas; mas, na maioria das vezes, o jovem não tem a oportunidade de fazer escolhas, “as múltiplas sínteses resultantes dessas contradições remetem à pluralidade, pois não há, empiricamente, ‘uma’ juventude singular, e sim ‘juventudes’, com histórias, potencial e crises diferentes” (RIBEIRO, 2009, p. 110). Essa pluralidade de realidade e de sentidos do que é a caracterização da juventude influencia no seu modo de ser no mundo, inclusive a realidade do mundo secular, esta realidade do jovem moderno determina fortemente as suas escolhas da vivência de sua espiritualidade e escolha de algum segmento religioso ou até mesmo nenhum segmento institucional, é na fase da juventude que a pessoa toma o direcionamento de suas escolhas pessoais que definirão o seu futuro. A cultura atual deu um grande espaço para que muitas pessoas pudessem desenvolver a religiosidade que mais se adequasse à sua vida e busca de sentido; o jovem que está inserido no mundo secular também encontra uma fonte e modos diversos para que possa buscar o aprofundamento da sua vivência espiritual. A juventude é o período da abertura e do distanciamento de ambientes mais elaborados, como a família e a religião, por isso, o ambiente secular é o espaço propício e diverso para que o jovem busque a adequação de sua religiosidade, “os múltiplos arranjos daí resultantes evocam a pluralidade, pois não há, na prática, ‘uma’ juventude e sim ‘juventudes’, com histórias, potencialidades e crises diferentes. Realidade polissêmica, a juventude é um enigma, uma experimentação, uma construção” (PERRETTI, 2015, p. 430). A autora realizou uma pesquisa empírica¹ para mapear valores, vivências e dinâmicas existenciais que os jovens, na atualidade, experimentam. Vários foram os questionamentos que surgiram e deram impulso à pesquisa.

As definições do que é ser jovem tem mudado ao longo do tempo, há várias observações que se fazem necessárias para a compreensão, tanto em âmbito político quanto o cultural, “lembrar que ‘juventude’ é um conceito construído histórica e culturalmente já é lugar-comum. As definições sobre ‘o que é ser jovem?’, ‘quem e até quando pode ser jovem?’ tem mudado no tempo e são sempre diferentes nas diversas culturas e espaços sociais” (NOVAES. *In*: ALMEIDA, 2006, p. 105). Existem vários segmentos juvenis, os quais tem voz ativa diante da sociedade para com seu grupo delimitado por parcelas da juventude, mas não conseguem uma unicidade por todos aqueles que fazem parte desta mesma faixa etária. O limite de idade para definir a juventude não daria conta de corresponder a todos e

¹ A pesquisa foi realizada entre os anos de 2013 e 2014. A primeira etapa, em 2013, contou com a participação de 30 jovens de denominações religiosas diferentes, na faixa etária de 15 a 24 anos. Os participantes da segunda etapa foram jovens dos cursos de graduação, de *lato sensu* e *stricto sensu*, entre 18 e 24 anos, de uma instituição de ensino superior na cidade de Joinville (SC). O método de coleta de dados foi a observação participante, seja em atividades cotidianas de caráter religioso ou não, e entrevistas semiestruturadas com a aplicação online e presencial de questionários com questões previamente estabelecidas a partir dos seguintes temas: sentido da existência, alteridade, fé, crenças, pertença, experiência religiosa, religiões e rituais, trânsito religioso, protagonismo, dentre outros (PERRETTI, 2015, p. 431).

abranger todas as realidades da juventude atual, definir que são aqueles nascidos há 14 ou 24 anos, não englobariam aqueles que muitas vezes não são alcançados pelas estatísticas do mercado de trabalho, outros alargam a juventude até os 30 anos, “qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais” (NOVAES. *In*: ALMEIDA, 2006, p. 105).

3 | O CONTEXTO DE INSERÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE ATUAL

De acordo com o Projeto Juventude do Instituto Cidadania (2004)², a juventude é uma realidade que o indivíduo vivencia num determinado momento histórico, é um cenário cultural, inserido em uma realidade, a juventude seria determinada diante de várias dimensões da vida humana, e não simplesmente uma realidade somente “este período corresponde, idealmente ao tempo em que se completa a formação física, intelectual, psíquica, social e cultural, processando-se a passagem da condição de dependência para a de autonomia em relação à família de origem” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 10). A partir dessa etapa de vivência, emerge a capacidade de produzir e de assumir variadas responsabilidades, através de uma participação na atividade social. Nessa etapa que foi experimentada nas várias dimensões da pessoa, o indivíduo amadurecido é capaz de assumir funções de trabalho e de busca de subsistência e, conseqüentemente, a capacidade de reproduzir-se, ou seja, a condição de ter filhos e ser capaz de mantê-los e provê-los de suas necessidades básicas. A partir desse processo que foi garantido por várias instituições sociais, o jovem tem a capacidade de ser inserido em várias dimensões da sociedade, essa é uma fase marcada por várias formas de desenvolvimento e definições, é um período de marcação e definição de identidades, “essa fase do ciclo de vida não pode mais ser considerada, como em outros tempos, uma breve passagem da infância para a maturidade, de isolamento e suspensão da vida social, com a ‘tarefa’ quase exclusiva de preparação para a vida adulta” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 10). No tempo atual, o jovem encontra algumas dificuldades, as quais tornam a demarcação desse tempo, ou seja, a delimitação da fase juvenil, um pouco relativizada. A grande parte da juventude tem a necessidade de estender o período de sua formação escolar, mas, por outro lado, encontra grande dificuldade para ingressar e ser inserido no trabalho, “nos tempos atuais, esse período se alongou e se transformou, ganhando maior complexidade e significação social, trazendo novas questões para as quais a sociedade ainda não tem respostas integralmente formuladas” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 10).

O desenvolvimento da condição juvenil se dá em múltiplas dimensões, são variados

² Instituto Cidadania promoveu, entre agosto de 2003 e maio de 2004, um amplo programa de estudos, pesquisas, discussões e seminários em vários Estados sob o nome Projeto Juventude. As conclusões desse trabalho estão reunidas no presente documento. A redação final, seguindo a metodologia dos projetos já desenvolvidos no Instituto, foi aperfeiçoada com as observações críticas oferecidas pelos movimentos de juventude, organizações não governamentais (ONGs), especialistas, parlamentares e gestores públicos que contribuíram nas várias etapas do Projeto (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 07).

os processos constitutivos da condição juvenil, os quais são marcados pela desigualdade de classe social, renda familiar, região do país, condição de moradia rural ou urbana, no centro ou na periferia, de etnia, gênero; a partir dessas relações de diferenças, são capazes de demonstrar a distinção do desenvolvimento e inserção social e de trabalho, “o reconhecimento da especificidade da juventude tem de ser feito num duplo registro: o da sua singularidade com relação a outros momentos da vida; e da sua diversidade interna, que faz com que a condição juvenil assuma diferentes contornos” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 11). Na contemporaneidade o jovem tem a possibilidade e a liberdade de fazer suas escolhas e práticas comportamentais pessoais sem qualquer imposição, liberdade de participação cultural e política na sociedade, tudo isso resulta em potencialidades para a definição de suas práticas futuras, é um momento importante para que o jovem possa assumir posições ideológicas, políticas, sociais que levem a construção de uma ampla possibilidades igualitárias a todos e, não somente para determinadas classes sociais e/ou pessoas.

A Modernidade trouxe alguns aspectos importantes para a compreensão do período contemporâneo em que o jovem atual está inserido. A secularização é o desenraizamento pelo qual passa o indivíduo, é a dessacralização da cultura, é a libertação de toda forma tradicional, é o momento que a pessoa tem a capacidade de buscar conscientemente fazer suas definições individuais, mas essas escolhas precisam ser discernidas em vista do Outro, do bem comum e da sociedade. A Modernidade lança o indivíduo no pós-tradicional, na apostasia, que é a liberdade de escolher em pertencer ou não a uma experiência de fé, fazer uma adesão pessoal e livre de sua espiritualidade. A transformação que ocorreu nesse período moderno foi uma radicalidade na vivência de todos os seres humanos em seus variados meios de relacionamentos, com o seu semelhante e no meio onde vive “a secularização pode ser definida como processo desencadeado pela Modernidade em que a religião perde o lugar de referência primordial para a compreensão do mundo” (SANCHES, 2010, p. 30), em análise da civilização de alguns séculos anteriores, poderia notar essa grande diferença, em que a grande maioria das sociedades era regida pela fé e pela autoridade eclesial religiosa, em quase tudo que experimentavam encontravam a orientação do dado religioso “naquelas sociedades, as pessoas não podiam engajar-se em nenhum tipo de atividade pública sem ‘encontrar Deus’” (TAYLOR, 2010, p. 14). Duas realidades se fizeram presentes na história da espiritualidade cristã, uma mais antiga e outra mais próxima, a atual moderna. A antiga estabeleceu o domínio do cristianismo sobre quase todas as realidades universais, como foi o ocorrido na época da expansão de todo império político, econômico e cultural do início do cristianismo, nos primeiros séculos da Era Cristã. Assim, a fé cristã se estabeleceu no mundo inteiro, inclusive com o descobrimento das Américas a expansão ainda foi maior. Mas essa realidade mudou por completo, ela se transformou em uma segunda realidade, a atual e moderna com a novidade da globalização trazida pela secularização. A globalização ocorreu pelo desenvolvimento

da telecomunicação e informatização através da evolução dos sistemas computacionais. Uma intercomunicação mundial ocorreu, várias foram as transformações trazidas pela globalização, dentre elas a possibilidade da pessoa fazer experiências religiosas e de espiritualidades que não sejam aquelas tradicionais, hoje tem a possibilidade de fazer a experiência de espiritualidades laicas.

4 | A CONCEITUAÇÃO

4.1 Juventudes

Para conceituar juventude de acordo com Regina Novaes (2009) não se deve ater somente ao termo juventude no singular, mas sim juventudes, no plural, pois existe uma multiplicidade de identidades, posições e vivências de um mundo globalizado, marcado por rápidas mudanças nos padrões de sociabilidade e também no modo de vivência do espaço público. Em épocas passadas, se vivia uma homogeneidade nas condições de vida; atualmente, há uma heterogeneidade na maneira de viver, uma pluralidade de expressões e sentimentos, são os chamados grupos geracionais. Definições atuais sobre juventude estão associadas a cada momento e ao lugar que cada um dos diferentes grupos define o termo. A juventude é percepção e expressão de ações gerais de toda a sociedade. A juventude moderna é marcada pela diversidade, várias são as formações de grupos, como os grupos culturais, grupos religiosos, grupos de afirmação sexual entre outros; “desta forma, para além das desigualdades e diversidades presentes entre os/as jovens, torna-se possível pensar juventudes, no plural, sem abrir mão de buscar sua singularidade” (NOVAES, 2009, p. 19). A diversidade da categoria juvenil se forma com a transição do momento histórico, social e econômico, os quais são responsáveis pela mudança do modo de viver do ser humano, há um “alargamento” da ideia de juventude “uma intensificação da comunicação de identidades, realidades sociais e culturais e experiências geracionais, tornando bastante complexo o fenômeno da(s) juventude(s) na interface com a(s) religião(ões)” (TAVARES; CAMURÇA, 2004, p. 23).

4.2 A característica de pluralidade na Modernidade

O pluralismo é um fenômeno presente nas sociedades modernas, nesse contexto, uma característica forte e marcante é a não submissão das populações ao modelo do monopólio institucional que existia em tempos anteriores. A universidade é onde a cultura é experimentada, na expressão de cada docente e discente presente no âmbito universitário, pode-se perceber a realidade da sociedade e da cultura inserida em suas expressões verbais e corporais, as atitudes e coletivas revelam aquilo que se experimenta fora desse ambiente, “as universidades não ficaram imunes diante do aumento do número de igrejas e dos movimentos religiosos. Afinal, docentes e discentes não estão distantes e isolados da

sociedade, muito menos alheios a sentimentos em relação a situações que envolvam dor, tristeza...” (SILVA; MORI, 2016, p. 440).

A Universidade busca levar e aprofundar a pessoa no conhecimento e na busca das verdades científicas; é missão descobri-las e comunicá-las, muitas das vezes o conhecimento científico está inserido em uma pluralidade de sentidos, “essa busca da verdade implica uma pluralidade de conhecimentos, ela está de forma inalienável comprometida com a busca da verdade acerca da natureza humana, a fim de mostrar o significado da existência humana” (FRIZZO, 2012, p. 39). A juventude é marcada pela pluralidade de sentidos e valores, é a etapa caracterizada por variadas mudanças. Muitas rupturas e inauguração de uma fase diferente que se distancia das fases anteriores, de uma realidade infantil e familiar. É o descobrimento de um novo universo de sentidos e realizações, é o momento libertador de várias situações que em outros momentos da história, foram primordiais, mas na atualidade algumas realidades não fazem mais sentido para o indivíduo moderno “essa condição se reveste de dramaticidade quando se considera que o experimentador é um ser inexperiente, a que falta clareza quanto ao resultado de seus ensaios” (RIBEIRO, 2009, p. 110). O jovem está situado em um ambiente marcado fortemente pelo secularismo, mas ele encontra em sua religiosidade uma preciosa fonte de energia para enfrentar essas mudanças que são inerentes a essa fase da vida.

4.3 A pluralidade do conceito e sentidos

A pluralidade de realidades e de sentidos da juventude influencia seu modo de ser no mundo, inclusive a realidade do mundo secular, o qual é fortemente marcado por suas escolhas pessoais da religiosidade. É na juventude que a pessoa toma o direcionamento de suas escolhas pessoais, são escolhas que farão parte por toda vida.

O contexto cultural e social tem um peso muito grande na definição da religiosidade da juventude, “o perfil de uma juventude plurirreligiosa, urbana, secularizada, hipercrítica da cultura atual, moderna e globalizada pesa na transformação da experiência religiosa e de fé dos jovens” (PERRETTI, 2015, p. 431). A pluralidade de cosmovisões é a base para que a juventude na contemporaneidade possa experimentar e definir a sua experiência religiosa. O jovem tem um entendimento acelerado de vários fatores e acontecimentos sociais que estão à sua volta, há uma diversidade de visões dos vários âmbitos da sociedade. A dimensão tradicional da religião não é mais homogênea, ela se tornou uma realidade entre as várias realidades presentes na sociedade e que estão à disposição para o indivíduo social fazer a escolha que ele deseja, ou ainda não escolher nenhuma das vertentes religiosas da sociedade moderna, há uma transformação acelerada em fatores políticos, econômicos, sociais, históricos e culturais, “diante deste tema tão vasto e rico, as representações do transcendente são as mais variadas e a vivência do sagrado não só se fecunda dentro da religião, mas em todos os âmbitos da vida com uma diversidade de possibilidade de manifestação” (PERRETTI, 2015, p. 431).

5 | AS MUDANÇAS CULTURAIS DA ATUALIDADE

Há uma nova configuração da realidade cultural na qual a juventude universitária está inserida. Neste novo modelo a pessoa deixa a sua fase de juventude para assumir a suas responsabilidades de adulto, uma nova caracterização da transição desta fase, “podemos estar mesmo falando de um novo modelo cultural de transição para a idade adulta, em que (inclusive pelas razões econômicas) o fim da juventude não implica independência financeira dos pais” (ABRAMO, 2011, p. 60), para muitos dos jovens que a pesquisadora entrevistou e para a maioria da população nesta fase da juventude, a família é o lugar necessário para experimentar as variadas situações humanas, é uma estrutura importante para as tomadas de decisões no decorrer do processo da vida humana, o jovem tem a família “como referência afetiva, como referência ética e comportamental e para o próprio processo de amadurecimento” (ABRAMO, 2011, p. 60).

6 | A CARACTERIZAÇÃO DO TERMO ESPIRITUALIDADE NA MODERNIDADE

A espiritualidade é uma parte essencial ao ser humano, é a interpretação da ação humana frente ao que lhe transcende, seja considerado Deus ou outro ser denominado ou não. A espiritualidade dá ao ser humano a possibilidade de compreender sua realidade e refletir sobre o que lhe ocorre. A Modernidade traz a oportunidade de experimentar uma transcendência que é mais pessoal, uma espiritualidade voltada para o individualismo, seria uma nova consciência espiritual para os dias atuais, que é uma mudança radical frente a algumas concepções anteriores de espiritualidade. A Modernidade trouxe uma realidade pluralista que atinge todas as sociedades, inclusive as mais distantes, como Peter Berger (2017) cita exemplo, que algumas tribos do interior da Amazônia ainda vivem em realidades diferentes das características modernas, “mais cedo ou mais tarde, eles serão mergulhados no vórtice da dinâmica pluralista” (BERGER, 2017, p. 44). É o momento das grandes transformações e mudanças de paradigmas, há uma nova compreensão da realidade humana nos dias atuais, houve uma quebra de pensamento do ser humano e do modelo antropológico da Modernidade, “em nossos dias se pensa e se concebe mais o ser humano como ser relacional e aberto a uma autonomia heterônoma, ou seja, uma autonomia regida pela alteridade, pelo outro” (BINGEMER, 2004, p. 05). O termo espiritualidade é polissêmico. A definição ocorre somente por aproximações, não há definição única. O termo espiritualidade é carregado de uma conotação de pluralidade, o qual pode, até mesmo, ser usado no plural *espiritualidades*. Muitas são as tentativas de definir a espiritualidade, mas ela se pauta na busca de cada indivíduo por respostas aos seus anseios mais profundos, são necessidades humanas, vinculadas à realidade de cada indivíduo. A espiritualidade encontra o seu fundamento no espírito, que é a realidade mais profunda da personalidade humana, é onde ocorrem os sentimentos humanos. As atitudes humanas e pessoais marcam essa profundidade. O ser humano retira desta transformação

algo que pode modificar a sua vida e o meio onde está inserido, “a espiritualidade é aquela atitude que põe a vida no centro, que defende e promove a vida contra todos os mecanismos de diminuição, de estancamento e de morte” (BOFF, 2009, p. 84); de acordo com esta caracterização, o que opõe ao espírito não é o corpo, mas sim a morte. Todas as atitudes que levam a morte estão opostas à vida do ser humano e, do meio onde ele está inserido, atualmente nos deparamos com várias realidades de morte em nossa sociedade, são realidades opostas à vida, ao espírito.

São diversas as áreas do conhecimento humano que buscam compreender e definir o termo espiritualidade e seu sentido mais profundo, esta busca ocorre na intenção de encontrar as respostas para os anseios mais profundos do ser humano. Em muitas das definições, pode-se notar que a espiritualidade em sua diversidade está vinculada às ações humanas, na transformação de suas realidades, enquanto ainda estão presentes em um contexto histórico, “a palavra espiritualidade encontra sua raiz no espírito, ou seja, naquele nível da personalidade humana onde se dão e se encontram os sentimentos mais profundos, as experiências que marcam e configuram a pessoa em sua totalidade e radicalidade” (BINGEMER, 2004, 04). Espiritualidade muitas vezes foi definida como um termo que apreze em relação ao espírito, seria algo pertencente às realidades espirituais e que estão em oposição à matéria, a teóloga afirma que em termos religiosos a definição de espiritualidade aparece como qualidade e/ou caráter espiritual, aparece como doutrina que vem orientar e tratar de assuntos no progresso metódico na vida espiritual do ser humano.

6.1 A pluralidade da espiritualidade do jovem universitário

O jovem universitário que está inserido completamente na cultura e na experiência da Modernidade, sua experiência religiosa provém daquilo que a Modernidade e a globalização norteiam os rumos de toda a sociedade, uma espiritualidade muitas das vezes pessoal e laica “não obstante, em muitos aspectos as análises sobre a Modernidade e a globalização são aplicáveis aos universitários de nossa pesquisa, pelo fato de integrarem uma classe média mundializada” (RIBEIRO, 2009, p. 59),

Na contemporaneidade a espiritualidade é plural. A liberdade é um aspecto positivo que a pessoa encontra nesta nova compreensão espiritualidade moderna. A pessoa não ficará mais presa a uma realidade doutrinária ou institucional, ela é capaz de encontrar a sua experiência mais profunda e humana sem interferências externas. Cada pessoa tem a sua individualidade, e cada um se sente livre para buscar e expressar a sua espiritualidade da forma como se sente bem. A grande novidade é a liberdade que a pessoa tem para decidir e se quiser buscar absolutamente nada, e, não ser condenada ou julgada por instituições religiosas ou outras e, muito menos por suas autoridades; torna-se relevante atualmente é a escolha livre que o indivíduo faz. A espiritualidade é uma proposta de abertura ao diálogo é um processo de alteridade. Essa abertura ocorre consigo mesmo, com o Outro que pode ser o Transcendente, e com a relação humana de escuta e abertura para a realidade

próxima. A espiritualidade contemporânea é oposta ao sentido dominante que imperou em vários momentos da história humana.

6.2 A abertura ao Outro

Nenhuma religião tem o monopólio da espiritualidade, pois ela é o caminho codificado por cada ser humano, é a capacidade que o ser humano tem de diálogo consigo, com o outro e com o Transcendente, “essa dimensão espiritual que cada um de nós tem se revela pela capacidade de diálogo consigo mesmo e com o próprio coração, se traduz pelo amor, pela compaixão, pela escuta do outro, pela responsabilidade e pelo cuidado como atitude fundamental” (BOFF, 2001, p. 80). A espiritualidade é oposta ao sentido dominante que sempre imperou em várias culturas e contextos diferentes, inclusive na contemporaneidade o que prevalece é o espírito do mercado, que é marcado fortemente pelas relações de consumo, pela concorrência e pelo negócio visando interesses e lucros, numa luta desenfreada do individualismo. No ambiente plural e diverso que é a universidade, percebe-se que há vertentes da religiosidade crente e secular entre os universitários. O jovem contemporâneo está imerso em um mundo secular, em uma fase de busca por conhecimento e de busca de sentido para a existência que enfrentará na fase adulta, por isso busca firmar estes sentidos em ambientes que lhes proporcione segurança, como a família e a religião; a religiosidade pode ser uma base de busca que a juventude faz para “guiar-se por alguma direção para tomar decisões estratégicas que serão determinantes para o resto de sua vida” (RIBEIRO, 2009, p. 110).

6.3 Os “sem-religião”

Historicamente no Brasil, há uma predominância do sincretismo religioso, desde o início da colonização do país, houve várias metamorfoses referentes às crenças religiosas. Ocorreu na história brasileira a sincretização de crenças indígenas e africanas ao catolicismo oficial oriundo da Europa pelos colonizadores, mais tarde o princípio da laicidade norteou a instauração da República brasileira, mas essa realidade se transformou na contemporaneidade, inclusive o surgimento de grupos e categorias que antes eram impensáveis de existirem “ficamos intrigados com o crescimento dos ‘sem religião’ e, ao mesmo tempo, do espiritismo; com o vigor e as combinações dos pentecostalismos cristãos, além das crises e renovações do catolicismo” (PANASIEWICZ, 2015, p. 1861). A realidade dos últimos censos demográficos que mais chamou atenção nos últimos anos foi a categoria dos chamados “sem religião”, todas estas categorias em unidade “somam hoje um terço da população brasileira, ou 60 milhões de pessoas” (RIBEIRO, 2013, p. 03). Esta nova categoria tornou-se um vasto campo de pesquisa, e entre a juventude universitária essa realidade é perceptível, isso é um indicador de uma sociedade secularizada. Entre os jovens essa categoria “sem religião” tem um destaque importante, ela se dá de forma mais abrangente que em outras faixas etárias, “somados onze países da Europa e mais os

Estados Unidos, essa categoria no grupo de 18-29 anos atingiu 29,8%, contra os 14,6% da população com mais de 60 anos” (RIBEIRO, 2009, p. 102). Há um movimento de mudanças fundamentais nas estratégias de apresentação social a partir dos dados dos censos demográficos; “o declínio histórico do catolicismo no Brasil, relacionado com o crescimento evangélico e com o aumento daqueles que se declaram ‘sem religião’” (NOVAES, 2004, p. 328).

Muitos jovens que se declaram “sem Deus”, “sem Religião”, desenvolvem, talvez, seu ateísmo ou seu agnosticismo como uma rejeição, não especificamente contra Deus, e sim contra as crenças que foram herdadas e as práticas das quais participavam anteriormente como a pertença familiar. Há um resíduo de crença em algumas frases pronunciadas pelos jovens universitários pesquisados, “‘percebo Deus como um ser pessoal’, ‘ter fé é mais importante que ter crenças e religiões’, ‘uma crença ou ritual são verdadeiros se produzem efeito positivo em minha vida’” (RIBEIRO, 2009, p. 162).

7 | CONSIDERAÇÕES

Com advento da Modernidade não ocorre o fim da religião e nem do cristianismo, mas a grande mudança é na sua posição de destaque para ser uma como as outras possibilidades de religião e espiritualidade. Cada uma das formas de espiritualidade é obrigada a encontrar o seu lugar, o qual nenhuma detém a sua superioridade sobre as outras realidades. Ser uma entre outras confissões religiosas, crenças e novas espiritualidades de diferentes matizes imbuídas de pluralidade e aberta ao diálogo permanente. A secularização mudou a vida do ser humano, principalmente a sua relação nos âmbitos culturais e sociais. A religião e a espiritualidade passam a ser ressignificadas, foi acoplada ao avanço técnico-científico e a autonomia do indivíduo são fatores influenciadores para que a secularização tenha o seu sucesso em todo o território ocidental.

A contemporaneidade traz os desafios para a definição tanto da juventude quanto da espiritualidade. Com a Modernidade o indivíduo ganhou uma autonomia em suas escolhas. No âmbito religioso os desafios se tornaram muito grandes. Todas as religiões, na contemporaneidade, realizam esse processo de contato com as variadas formas culturais e religiosas de variados contextos. Diante de toda essa realidade encontra-se a juventude universitária, a qual se pode perceber a sua desvinculação de pertença institucional, mas há uma grande busca por aquilo que transcende a sua realidade. O jovem universitário está inserido em um ambiente acadêmico científico, um ambiente onde a reflexão está vinculada a todos os aspectos da secularização e das características fortes da Modernidade, com isso é possível compreender que os jovens universitários buscam valores espirituais, mas estes, em grande parte são desvinculados de quaisquer instituições religiosas e de representações de autoridade religiosa. É a valorização pessoal e individual em detrimento da relação institucional. As instituições não são valorizadas como norteadoras

e reguladoras da conduta humana. Há uma maior valorização da forma de crer, e para isto o jovem não precisa se firmar em uma instituição religiosa, ou acadêmica para justificar o que ele acredita, de forma individual. Para os universitários, as instituições religiosas não são portadoras exclusivas da verdade religiosa, é uma justificação que nas reflexões acadêmicas os jovens universitários colocam em questão as decisões institucionais, sentem-se livres para criarem conceitos que são até mesmo contrários às doutrinas e posições religiosas. A juventude universitária está em busca de aprofundar o conhecimento científico, não tem preocupação primordial em buscar uma religião ou espiritualidade.

Portanto, o jovem universitário moderno tem a liberdade para fazer as escolhas que mais lhe convém. É uma liberdade na qual ele não precisa se sentir vinculado às suas escolhas. Ele não está obrigado a pertencer aquele grupo religioso no qual fez alguma experiência de espiritualidade, ele pode buscar em diversos grupos religiosos e espiritualidades para formar a sua espiritualidade diversa e plural, e/ou após essa procura chegar à conclusão que não quer seguir nenhuma delas, os jovens se sentem autônomos em suas escolhas pessoais, principalmente no que se refere à sua espiritualidade, e esta realidade é capaz de lhe proporcionar em meio ao pluralismo o diálogo com o Outro, e consequentemente este Outro pode ser também uma realidade transcendente.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2011.

BERGER, Peter. **Os múltiplos altares da Modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BINGEMER, Maria Clara. Teologia e espiritualidade. Uma leitura teológico-espiritual a partir da realidade do movimento ecológico e feminista. **Cadernos Teologia Pública**, São Leopoldo, ano 1, n. 2, 2004, p. 205-220.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade um caminho de transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOFF, Leonardo. **Ética da vida, a nova centralidade**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e intelectualidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 3, n. 1, jan./abril., 2016, p. 51-73.

FRIZZO, Edson Roberto Pedron. **A religião e a religiosidade dos universitários da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Teologia Sistemática) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 145, 2012.

HERVIEU-LÉGER, Daniele. **O peregrino e o convertido**. Petrópolis: Vozes, 2015.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto juventude. Documento de conclusão.** São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.

NOVAES, Regina. Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, 2004, p. 321-330.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas juvenis: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

NOVAES, Regina. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos juventude, **Revista de ciências sociais**, Universidad de la República - Uruguai, ano XXII, n. 25, jul., 2009, p. 10-20.

PANASIEWICZ, Roberlei; ARAGÃO, Gilbraz. Novas fronteiras do pluralismo religioso sobre o pós-religional e o transreligioso. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 40, out./dez., 2015, p. 1841-1869.

PERRETTI, Clélia. Religiosidade e protagonismo das juventudes universitárias. **Paralellus**, Recife, v. 6, n. 13, jul./dez., 2015, p. 429-444.

RIBEIRO, Jorge Cláudio. **Religiosidade jovem: pesquisa entre universitários.** São Paulo: Loyola: Olhos D'agua, 2009.

RIBEIRO, Jorge Cláudio. Sem-religião no Brasil, dois estranhos sob o guarda-chuva. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ano 11, n. 198, 2013, p. 03-12.

SANCHES, Wagner Lopes. **Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SILVA, Cláudia; MORI, Vanessa. A religiosidade dos estudantes de uma universidade pública: considerações a partir do curso de Serviços Social. **PLURA - Revista de Estudos de Religião**, ABHR, v. 7, n. 1, 2016, p. 439-457.

TAVARES, Fátima Regina Gomes; CAMURÇA, Marcelo Ayres. “Juventudes” e religião no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, 2004, p. 11-46.

TAYLOR, Charles. **Uma era secular.** São Leopoldo: Unisinos, 2010.

DIREITO RELIGIOSO: ANÁLISE DA ABORDAGEM RELIGIOSA NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO E A CORRELAÇÃO DA LIBERDADE RELIGIOSA COM OS DEMAIS DIREITOS E GARANTIAS CONSTITUCIONAIS

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 26/01/2021

Beatriz Cunha Duarte

Ceres/GO

<http://lattes.cnpq.br/1073272895956806>.

RESUMO: como cidadão pertencente a um Estado Democrático de Direito e Laico, o brasileiro tem a faculdade de determinar suas ações de acordo com sua convicção religiosa. A liberdade religiosa em muitos outros direitos e liberdades se desdobra e de tal modo com eles se relaciona, o que configura o objeto de estudo do presente trabalho. O objetivo sustentou-se no ideal de perceber a liberdade religiosa como sendo a liberdade mais intrínseca ao ser humano, uma vez que essa se desdobra em tantas outras. Ademais, procurou-se conhecer as bases da liberdade religiosa, seus princípios orientadores e a legislação que a ela é aplicada, como também identificar sua correlação com os direitos fundamentais consolidados na Constituição. Como método de construção do trabalho, adotou-se a perspectiva qualitativa e hipotético-dedutiva, quer dizer, os resultados alcançados foram apresentados mediante análises e interpretações de aspectos imateriais, como a legislação pátria vigente e posicionamentos de estudiosos quanto à temática. Obteve-se como resultado a percepção de que há que se considerar ainda presente a influência da religião no âmbito jurídico brasileiro. À vista disso, pode-se considerar o aspecto religioso como um dos

mais notórios reflexos da instituição do Estado Democrático de Direito, já que a liberdade religiosa tem como fundamento a garantia da dignidade da pessoa humana, princípio esse pilar do arcabouço legal.

PALAVRAS - CHAVE: Liberdade religiosa; Ordenamento jurídico; Garantias.

RELIGIOUS LAW: ANALYSIS OF THE RELIGIOUS APPROACH IN THE BRAZILIAN LEGAL SYSTEM AND THE CORRELATION OF RELIGIOUS FREEDOM WITH OTHER CONSTITUTIONAL RIGHTS AND GUARANTEES

ABSTRACT: As a citizen belonging to a Democratic State of Law and Laico, Brazilians have the power to determine their actions according to their religious conviction. Religious freedom in many other rights and freedoms unfolds and in such a way relates to them, which configures the object of study of the present paper. The objective was based on the ideal of perceiving religious freedom as the most intrinsic freedom to the human being, since it unfolds in so many others. In addition, we sought to know the bases of religious freedom, its guiding principles and the legislation that is applied to it, as well as identifying its correlation with the fundamental rights consolidated in the Constitution. As a method of construction of the work, the qualitative and hypothetical-deductive perspective was adopted, i.e. the results achieved were presented by means of analyses and interpretations of immaterial aspects, such as the current national legislation and positions of scholars on the

subject. The result was the perception that the influence of religion in the Brazilian legal sphere must still be considered present. In view of this, one can consider the religious aspect as one of the most notorious reflections of the institution of the Democratic State of Law, since religious freedom is based on the guarantee of the dignity of the human person, a principle this pillar of the legal framework.

KEYWORDS: Religious freedom; Legal order; Guarantees.

1 | INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos, o nexo existente entre a religião e a formação das sociedades é demasiadamente percebido na história, de tal modo que os seguimentos religiosos inclusive nortearam disposições legais pátrias. Quer dizer, o pensamento religioso vem sendo elemento essencial para a compreensão que o homem tem de si mesmo e da sociedade e realidade que o norteia. Não obstante a essa verdade, e mesmo com a metamorfose ocorrida na relação entre Estado e Igreja, hodiernamente, com o advento da Constituição Federal de 1988, o cidadão brasileiro tem a faculdade de determinar suas ações segundo as predileções de sua convicção religiosa, posto que sujeito pertencente a um Estado Democrático de Direito e Laico.

Justamente por isso, positivamente encontra-se garantida a liberdade religiosa, liberdade essa que, destaca-se, em decorrência de sua significativa qualidade intrínseca ao ser humano, em muitos outros direitos e liberdades se desdobra e de tal modo com eles se relaciona, o que configura o objeto de estudo do presente trabalho. Para tanto, procurou-se conhecer as bases da liberdade religiosa, a legislação que a ela é aplicada, como também identificar sua correlação com os demais direitos fundamentais consolidados na Constituição. Usando-se da perspectiva qualitativa e hipotético-dedutiva, os resultados alcançados restaram apresentados mediante análises e interpretações de aspectos imateriais, como a legislação pátria vigente e posicionamentos e reflexões de estudiosos quanto à temática.

2 | LIBERDADE RELIGIOSA E A CORRESPONDÊNCIA COM O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Como expressiva novidade normativa trazida quando da promulgação da Constituição Federal de 1988, o princípio da dignidade da pessoa humana é consagrado na vigente Carta Magna ostentando caráter de fundamento da República Federativa do Brasil. Isto implica afirmar que se tem, atualmente, um Estado enquanto organização cujo referencial é o ser humano¹. Referido princípio ainda se assenta em duas posições jurídicas conferidas ao indivíduo: uma de caráter de proteção individual em relação ao Estado e aos demais; e a

1 PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. Direito Constitucional Descomplicado, 2016, p. 90: "A razão de ser do Estado brasileiro não se funda na propriedade, em classes, em corporações, em organizações religiosas, tampouco no próprio Estado (como ocorre nos regimes totalitários), mas sim na pessoa humana. São vários os valores que decorrem diretamente da ideia de dignidade humana, tais como, dentre outros, o direito à vida, à intimidade, à honra e à imagem".

outra, constituindo um “dever de tratamento igualitário dos próprios semelhantes” (PAULO & ALEXANDRINO, 2016, p. 90).

Por gozar de status de fundamento da República Federativa do Brasil, o mencionado princípio será, com efeito, norte para aplicação do Direito, de sorte que “todos os princípios constitucionais devem se confrontar com a dignidade da pessoa humana, para, então, conformar-se com ela” (VIEIRA & REGINA, 2018, p. 94). Nessa mesma esteira, assim tratou Alexandre de Moraes

A dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos e a busca ao Direito à Felicidade. (MORAES, 2016, p. 74)

Mesmo que impossibilitada à definição específica que harmonize com a diversidade dos valores manifestos nas sociedades democráticas modernas, não há que se olvidar que a dignidade é uma qualidade intrínseca de cada cidadão. Além disso, consubstancia-se na derivação do simples existir do ser humano, sendo, portanto, irrenunciável, inalienável e de natureza jusnaturalista². Em miúdos, é valor jurídico fundamental, funcionando como diretriz para se legitimar a ordem legal, à medida que, também, assegura o respeito tanto da integridade física do indivíduo, como de sua integridade psíquica e identidade pessoal.

Diante das qualidades tantas do princípio da dignidade da pessoa humana, em especial o fato de esse funcionar como diretriz para se legitimar a ordem legal, não é de se contrariar a ideia de que o reconhecimento e efetividade da liberdade religiosa também experimenta reflexos desse princípio, sendo, como melhor exemplo, a existência de normas garantidoras desse direito³.

Que a liberdade religiosa desde os tempos do Império tem sido positivada constitucionalmente é fato. Entretanto, muito embora contasse com previsão legal na época, “não significa que esse direito foi amparado a contento pelo Estado” (SILVEIRA & FACHINI, 2019, p. 54). Por assim ter sido, observou-se também que, foi somente com o advento da Constituição contemporânea – quando efetivamente se teve um “reposicionamento das relações existentes entre o Estado e a Igreja” (SILVEIRA & FACHINI, 2019, p. 54) – que o cidadão brasileiro pôde contemplar de modo eficaz a sua liberdade de autodeterminação

2 Jusnaturalismo é o Direito Natural, ou seja, todos os princípios, normas e direitos que se têm como ideia universal e imutável de justiça e independente da vontade humana. De acordo com a Teoria do Jusnaturalismo, o direito é algo natural e anterior ao ser humano, devendo seguir sempre aquilo que condiz aos valores da humanidade (direito à vida, à liberdade, à dignidade, etc.) e ao ideal de justiça. Desta forma, as leis que compõem o jusnaturalismo são tidas como imutáveis, universais, atemporais e invioláveis, pois estão presentes na natureza do ser humano. (SIGNIFICADOS. Significado do Jusnaturalismo. 2017. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/jusnaturalismo/>>. Acesso em: 25 jan. 2021)

3 Como se observa, a exemplo, nos incisos VI e VIII do art. 5º da Constituição Federal de 1988.

em relação à religião.

Quando, portanto, da observância dos reflexos do princípio aqui em comento no direito do cidadão ao exercício da liberdade religiosa, esses significam o reconhecimento de que

[...] o direito internacional dos direitos humanos promove um direito compreensivo relativo ao exercício da religião, que não se limita à liberdade de crença e religião. Existem ao menos nove liberdades que, juntas, promovem a ampla proteção da liberdade no campo da religião, a saber: liberdade de crença, pensamento e investigação; liberdade de comunicação e expressão; liberdade de associação; liberdade de reunião pacífica; liberdade de participação pacífica; liberdade de locomoção; liberdades econômicas; privacidade e autonomia com relação ao domicílio, família, sexualidade e reprodução; e, liberdade de adotar um modo de vida conforme preceitos éticos ou tradicionais. A este conjunto acrescenta-se os direitos decorrentes da igualdade também exigidos pelo direito internacional, em especial, o direito ao igual tratamento e à não-discriminação. (SANTANA, MORENO, & TAMBELINI, 2014, p. 32)

Isto é, a repercussão do princípio da dignidade da pessoa humana – constatado que inclusive internacionalmente, uma vez também sendo parâmetro para concepção dos Direitos Humanos – é de tal modo pertinente que não se quedou a legislação brasileira em deixar de testificar sua observância quando do tratamento da liberdade religiosa de modo positivado na Carta Magna. Prova, então, da correspondência entre os dois institutos é o desdobramento dessa em tantos outros direitos consolidados, todos fundamentados pelo dever de obediência e garantia da aplicação ao princípio norteador: dignidade da pessoa humana.

3 | LIBERDADE RELIGIOSA E A CORRESPONDÊNCIA COM A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E PENSAMENTO

Não são todos os discursos de cunho religioso que se veem amparados pelos parâmetros do livre exercício da liberdade religiosa imbuído a todo e qualquer cidadão. Indubitavelmente, aqueles discursos cujo conteúdo incitam o ódio, o repúdio ou a discriminação à crença que não aquela adotada pelo grupo insultador, são certamente reprovados e não passíveis de proteção normativa. Ou seja, havendo discursos que manifestamente incitam o desrespeito à essa ou àquela crença, devem eles ser passíveis de restrição a fim de que se vejam assegurados os direitos de igualdade e não-discriminação.

Em se tratando do âmbito do discurso, a vigente Constituição traz em seu extenso rol de direitos e garantias fundamentais a “liberdade de expressão” e a “liberdade de pensamento”, cujas previsões encontram-se nos incisos IX e IV, respectivamente, do art. 5º da Carta Magna. Acerca da relação existente entre as duas formas de liberdade

A liberdade de expressão de atividade intelectual, artística, científica e de comunicação tem fundamento na liberdade de pensamento, da qual é uma decorrência lógica. Enquanto o direito de opinião consiste na liberdade de manifestação do pensamento, ou seja, de externar juízos, conceitos, convicções, e conclusões sobre alguma coisa, o direito de expressão é o direito de manifestação das sensações, sentimentos ou criatividade do indivíduo, tais como a pintura, a música, o teatro, a fotografia, etc. (CUNHA JÚNIOR, 2009, p. 666)

Diante dos sucintos conceitos e exemplificações práticas das liberdades aqui em comento, facilmente pode-se perceber a estreita relação existente entre essas e a liberdade religiosa, aqui objeto de estudo. Isto é, atentando-se demasiado ao “forum externum”⁴ da liberdade religiosa, que significa o componente ativo dessa, ou seja, é a manifestação propriamente dita da crença, ele se vale do discurso, da arte, da argumentação, para se concretizar no ambiente social. Uma vez então apresentado no ambiente, “pode vir a afetar direitos alheios, razão pela qual essa liberdade não pode ser protegida de forma absoluta” (SANTANA, MORENO, & TAMBELINI, 2014, p. 40) quando o cidadão se vale de sua liberdade de expressão e pensamento para denegrir as convicções religiosas de outrem.

As liberdades públicas, então, não estão suscetíveis de serem exercidas de modo incondicional e irrestrito. Antes, devem essas funcionarem em harmonia aos limites morais e jurídicos estabelecidos. Nesse viés, assim traz o Artigo 18 do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, *in verbis*

1. Toda pessoa terá direito a liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Esse direito implicará a liberdade de ter ou adotar uma religião ou uma crença de sua escolha e a liberdade de professar sua religião ou crença, individual ou coletivamente, tanto pública como privadamente, por meio do culto, da celebração de ritos, de práticas e do ensino. 2. Ninguém poderá ser submetido a medidas coercitivas que possam restringir sua liberdade de ter ou de adotar uma religião ou crença de sua escolha. 3. A liberdade de manifestar a própria religião ou crença estará sujeita apenas à limitações previstas em lei e que se façam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral públicas ou os direitos e as liberdades das demais pessoas.

Tendo em vista que o Brasil é signatário do referido Pacto Internacional, não há que se discordar que o país, enquanto Estado laico que “relaciona-se com a religião com neutralidade positiva, garantindo que todas as modalidades de expressões religiosas se manifestem livremente em seu território nacional” (VIEIRA & REGINA, 2018, p. 113), cuide de devidamente observá-lo, especialmente o Artigo 18 supra transcrito. Para tanto, pois, sendo dever do estado a garantia de observância à determinação legal,

⁴ Termo adotado por SANTANA, Uziel; MORENO, Jonas; TAMBELINI, Roberto, *O direito de liberdade religiosa no Brasil e no mundo: aspectos teóricos e práticos para especialistas e líderes religiosos em geral*, 2014, p. 40.

[...] essa liberdade de crer e manifestar-se sobre uma religião impõe uma conduta obrigacional positiva e negativa tanto ao Estado quanto a terceiros. A obrigação positiva, de acordo com Reimer, consiste no “dever do Estado de proteger esse direito individual em face de eventuais violações por parte de particulares e até por autoridades, servidores, empregados ou agentes públicos” (2013, p. 29). Essa obrigação positiva relaciona-se também com terceiros, determinando que estes respeitem as crenças religiosas, suas manifestações e liberdade das pessoas de não professar uma religião, pois, conforme argumenta Ribeiro, “a liberdade religiosa compreende até mesmo a liberdade de não crer, de não ter uma religião” (2002, p. 13). Já a obrigação negativa, ao revés, prega que o Estado não deve discriminar os que creem dos que não creem, buscando, quando possível, em produção normativa situar-se nas generalidades que permitem abranger e tutelar atividades ou comportamentos religiosos e não religiosos (BASTOS; MARTINS, 1988). (SILVEIRA & FACHINI, 2019, p. 55)

Desse modo, em que pese o fato de que “o modelo brasileiro de laicidade não significa ausência da religiosidade na esfera pública, mas a garantia e a salvaguarda de todas as suas expressões” (VIEIRA & REGINA, 2018, p. 135), faculta-se ao Estado, com supedâneo nas disposições do Pacto Internacional, o poder-dever de restringir aqueles discursos proferidos com o único fim de discriminar. Melhor dizendo, as disposições legais, bem como o posicionamento estatal frente à religião, não impõem ao Estado a faculdade de limitar a decisão do cidadão – conforme sua íntima consciência – em aderir a essa ou àquela crença, ou mesmo nenhuma. Antes, pressupõe a incumbência daquele em reprimir o exercício irrestrito e desrespeitoso da liberdade religiosa quando essa fere crença diversa⁵, para que, com a necessária restrição, vejam-se protegidos os direitos de igualdade e não-discriminação.

4 | LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA, DE CRENÇA, DE CULTO E A ESCUSA DE CONSCIÊNCIA – UMA GARANTIA CONSTITUCIONAL

A liberdade religiosa positivada na Constituição Federal de 1988 proporciona ao cidadão a faculdade de determinar suas condutas – sejam positivas, sejam negativas – de acordo com suas convicções religiosas. Isso de tal modo é, em contrapartida, um dever do Estado e dos demais particulares de exercerem o respeito frente à autodeterminação daquele cidadão que optou por essa ou aquela crença, ou mesmo nenhuma. Por assim ser, pode-se perceber a liberdade religiosa como resultante da instituição do Estado Democrático de Direito e Laico, dado que esse objetiva uma sociedade plural distante dos fundamentalismos religiosos e um relacionamento com a religião dotado de neutralidade

⁵ Importante ressaltar, para tanto, os apontamentos de SANTANA, Uziel; MORENO, Jonas; TAMBELINI, Roberto, 2014, p. 41, quando da análise do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de que: “A imposição de restrições deve ser prevista em lei e não pode ser procedida de modo a viciar os direitos assegurados no próprio Artigo 18, tratando-se de rol taxativo, de forma que somente as restrições especificamente previstas na referida cláusula é que estão autorizadas, respeitando-se também a relação de proporcionalidade entre as medidas restritivas e o fim pretendido”.

positiva⁶ para que, assim, haja salvaguarda do princípio da dignidade da pessoa humana e da justiça social.

Por ter-se preservado a separação outrora estabelecida entre Estado e Igreja (mais especificadamente, com a inauguração da Constituição de 1891), a nova Constituição de 1988 “protege todas as crenças, consagrando uma era de profundo respeito à liberdade religiosa” (CUNHA JÚNIOR, 2009, p. 673). Sendo desta maneira, não haveria de se olvidar que a proteção constitucional às convicções religiosas não se limita a uma corrente ou denominação específica. Para tanto, traz a Constituição em seus dispositivos normativos do Artigo 5^{o7} as garantias de liberdade de consciência, de crença e de culto, materializando, então, os ideais de um reconhecido Estado Democrático de Direito e Estado Laico.

Tem-se, então, a liberdade de crença como “garantia que qualquer cidadão tem, brasileiro ou não, de optar por professar qualquer religião que assim escolher, assim como, em razão da liberdade de consciência, também, optar por não escolher nenhuma” (VIEIRA & REGINA, 2018, p. 86 e 87). Doutra sorte, “a liberdade de culto está relacionada à manifestação exterior da crença, ou seja, da manifestação de atos que são próprios a essa religião” (COSTA & MOLINARO, 2018, 266). Dessa forma, constata-se “a liberdade religiosa dividida em dois aspectos, um interno, que seria a liberdade de crença, e outro externo, que seria a manifestação do culto, que pode ser no templo, mas também em grupos ou mesmo individualmente” (COSTA & MOLINARO, 2018, p. 266).

Ademais, vale o destaque de que as mencionadas liberdades, apesar de decorrerem mutuamente uma das outras, não se embaraçam no conceito e entendimento da liberdade de consciência. Essa, por sua vez, resguarda os conhecidos ateus⁸ e agnósticos⁹ que, pela liberdade de suas consciências, decidem por nenhuma crença adotar, como também outros cidadãos – aqui sem qualificação específica – que aderem valores de ordem moral, ou mesmo espiritual, que não consubstanciam religião determinada.

Discorrendo a despeito das distinções existentes entre as liberdades aqui em comento, Cunha Júnior (2009) traz a explanação do exercício dessas em tempos remotos, como

6 VIEIRA, Thiago Rafael; REGINA, Jean Marques. Direito Religioso: questões práticas e teóricas, 2018, p. 113.

7 “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva”;

8 Ateu é quem não crê em Deus ou em qualquer “ser superior”. A palavra tem origem no grego “atheos” que significa “sem Deus, que nega e abandona os deuses”. É formado pela partícula de negação “a” juntamente com o radical “theos” (Deus). (SIGNIFICADOS. Significado de Ateu. 2019. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ateu/>. Acesso em: 25 jan. 2021)

9 Agnóstico é aquele que considera os fenômenos sobrenaturais inacessíveis à compreensão humana. A palavra deriva do termo grego agnostos que significa “desconhecido” ou “não cognoscível”. SIGNIFICADOS. (Significado de Agnóstico. 2019. Disponível em: <https://www.significados.com.br/agnostico/>. Acesso em: 25 jan. 2021)

A Carta Imperial de 1824, por exemplo, admitia integralmente a liberdade de crença, porém apenas parcialmente a liberdade de culto, tendo em vista que esta última só podia ser exercida nos templos pelos católicos (a religião católica era a religião oficial do Império), enquanto relativamente às outras crenças, distintas da religião católica, somente se permitia o culto doméstico ou particular. (CUNHA JÚNIOR, 2009, p. 673)

Ainda acrescenta que,

Consciência e crença são sentimentos relacionados à compreensão acerca da fé e à convicção íntima sobre determinado assunto, doutrina ou diretriz. Culto é ato de veneração ou de homenagem que se presta a uma divindade em qualquer religião; corresponde aos rituais, às cerimônias e às manifestações na diretriz indicada pela religião escolhida, compreendendo a liberdade de orar e de pregar. (CUNHA JÚNIOR, 2009, p. 673)

Tendo isso posto, verifica-se que as liberdades decorrentes da liberdade religiosa “são algumas das reivindicações mais antigas dos cidadãos e alguns dos primeiros direitos a serem reconhecidos como direitos humanos e direitos fundamentais” (COSTA & MOLINARO, 2018, p. 265), posto que desde meados dos anos 1800 tratou-se do tema no cenário legislativo pátrio. Além do mais, apesar de singulares quanto as suas conceituações, as liberdades decorrentes da liberdade religiosa se escoram em dispositivos comuns que, em miúdos, exprimem a necessidade de que “deve haver uma convivência harmoniosa entre as religiões majoritárias com respeito às manifestações religiosas minoritárias” (COSTA & MOLINARO, 2018, p. 265), de maneira que todos os cidadãos possam exercer livremente seu direito de professarem sua fé.

Oportunamente agora tratando no tocante ao que se denomina “escusa de consciência”, essa encontra-se positivada no inciso VIII do Artigo 5º da Constituição Federal, que assim dispõe: “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”. Noutras palavras, o instituto da escusa de consciência – que é uma garantia constitucional, já que positivada no rol do Artigo 5º – viabiliza ao cidadão professante de uma fé desobrigar-se de agir na contramão de sua consciência e dos princípios morais estabelecidos pela crença que adotou.

Outro sustentáculo para o dever de observância à escusa de consciência encontra-se nos ditames do Pacto de São José da Costa Rica – Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969), mais especificamente em seu Artigo 12, veja-se

Artigo 12 - Liberdade de consciência e de religião

1.Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto

em público como em privado. 2. Ninguém pode ser submetido a medidas restritivas que possam limitar sua liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças. 3. A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita apenas às limitações previstas em lei e que se façam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral pública ou os direitos e as liberdades das demais pessoas. 4. Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Pelo fato de ser o Brasil signatário da referida Convenção, não é de se espantar que o arcabouço legal tenha se consolidado de maneira condizente aos seus ditames, razão pela qual verifica-se a previsão legal do inciso VIII do Artigo 5º da Carta Magna. Contudo, mesmo cuidando de assegurar esse direito fundamental aos cidadãos brasileiros, o constituinte tratou o instituto de maneira condicional: quer dizer, para se valer da desobrigação de determinada incumbência que a todos é direcionada, o fiel deve cumprir prestação alternativa prevista em lei. Sobre o tema, assim ressaltou CUNHA JÚNIOR (2009)

Mas é importante ressaltar que o cumprimento da prestação alternativa depende de sua previsão legal, só estando a pessoa obrigada ao seu cumprimento quando fixada por lei. Não é correto dizer que a escusa de consciência depende de lei, sobretudo em face da aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais (art. 5º, §1º). O que depende de lei é a fixação da prestação alternativa, não o exercício da escusa de consciência. Assim, fundada em suas crenças ou convicções, pode uma pessoa deixar de cumprir uma obrigação legal a todos imposta, sem, no entanto, se sujeitar a uma prestação alternativa, quando esta não estiver prevista em lei. (CUNHA JÚNIOR, 2009, p. 674)

Exemplo prático da situação delineada é o disposto nas linhas do Artigo 143 da Constituição Federal, as quais estabelece a obrigatoriedade do serviço militar, mas, em contrapartida, também delegando às Forças Armadas a necessidade de atribuir serviço alternativo àqueles que alegarem imperativo de consciência. Ou seja, apesar de ser uma imposição legal direcionada a todos, poderá um cidadão eximir-se da obrigação se esse invocar impedimento derivado de sua convicção religiosa. Para tanto, as Forças Armadas atribuirão serviço alternativo ao cidadão invocador, razão pela qual estabeleceu-se – tendo em vista a necessidade de fixação expressa em lei – a Lei nº 8.239, de 4 de outubro de 1991, que traz tratamento próprio ao que se refere à prestação de serviço alternativo ao serviço militar obrigatório.

Vale ressaltar, entretanto, que “o direito à escusa de consciência não está adstrito simplesmente ao serviço militar obrigatório, mas pode abranger quaisquer obrigações coletivas que conflitem com as crenças religiosas, convicções políticas ou filosóficas” (MORAES, 2016, p. 112). Por fim, pertinente é o instituto, devido ao fato de que “o constrangimento à pessoa humana de forma a renunciar sua fé representa o desrespeito à diversidade democrática de ideias, filosofias e a própria diversidade espiritual” (MORAES,

2016, p. 113), motivo suficiente para que seja esse devidamente honrado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado, tem-se a percepção de que, apesar de a exteriorização da fé encontrar-se inserida num contexto de secularização da sociedade, há que se considerar ainda presente a influência da religião no âmbito jurídico brasileiro. À vista disso, pode-se considerar o aspecto religioso como um dos mais notórios reflexos da instituição do Estado Democrático de Direito, já que a liberdade religiosa tem como principal fundamento a garantia da dignidade da pessoa humana, princípio esse pilar de todo o arcabouço legal vigente, e que pressupõe do Estado um relacionamento com a religião dotado de neutralidade positiva, significando profundo respeito às variadas expressões religiosas e aos direitos de dela decorrem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 jan. 2021.

_____. Decreto nº 592, de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. **Decreto Nº 592, de 6 de julho de 1992.** Brasília, 06 jul. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em: 25 jan. 2021.

_____. Decreto nº 678, de 06 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. **Decreto Nº 678, de 6 de novembro de 1992. Brasília, 06 nov. 1992.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm>. Acesso em: 25 jan. 2021.

COSTA, Sebastião P. Mendes da; MOLINARO, Carlos Alberto. CRENÇAS, RELIGIÕES E ESTADO DE DIREITO. **Revista Videre**, Dourados, v. 10, n. 20, p.262-276, 11 out. 2018. Semestral. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/9139>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de Direito Constitucional.** 3. ed. Salvador: Juspodivm, 2009. 1183 p.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** 32 ed. São Paulo: ATLAS LTDA., 2016.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Constitucional Descomplicado.** 15. ed. São Paulo: Método, 2016.

SANTANA, Uziel; MORENO, Jonas; TAMBELINI, Roberto. **O direito de liberdade religiosa no Brasil e no mundo: aspectos teóricos e práticos para especialistas e líderes religiosos em geral.** São Paulo: Anajure, 2014. 248 p. Prefácio de Augustus Nicodemus.

SILVEIRA, Daniel Barile da; FACHINI, Elaine. A EFETIVIDADE DA LIBERDADE RELIGIOSA COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL. **Revista Direito em Debate**, [s.l.], v. 28, n. 52, p.51-61, 20 dez. 2019. Editora Unijui. <http://dx.doi.org/10.21527/2176-6622.2019.52.51-61>. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/8871>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VIEIRA, Thiago Rafael; REGINA, Jean Marques. **Direito Religioso**: questões práticas e teóricas. Porto Alegre: Concórdia, 2018. 519 p.

CAPÍTULO 12

AS PERFORMANCES DO CARIMBÓ: CULTURA POPULAR PARAENSE E RELIGIOSIDADE

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 26/01/2021

Elyane Lobão da Costa

Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais - UFG
Goiânia, Goiás
<http://lattes.cnpq.br/9442905880440401>

RESUMO: O carimbó, enquanto Cultura Popular Paraense foi reconhecido em 2014 como Patrimônio Cultural Brasileiro. Terminologia indígena, que significa *Curi* “pau” *Imbó* “oco”, que leva o nome de um instrumento musical de percussão. Nasceu a partir do entrelaçamento da cultura dos povos negros, indígenas e europeus. Essa Manifestação Cultural é repleta de sentidos e significados, em que são transmitidos os saberes ancestrais. Constitui-se como: cultura popular, música, dança, trabalho, lazer e religiosidade. O objetivo do trabalho é compreender a importância do Carimbó enquanto Performance Cultural para o povo paraense, e a sua relação entre religiosidade e transmissão de saberes. Trata-se, portanto, de um estudo no campo das Performances Culturais, visto que, o carimbó apresenta múltiplas dimensões, sendo necessário várias áreas do conhecimento para a compreensão do objeto. Qual o sentido e significado dessa cultura popular para o povo paraense? Como o carimbó se constitui enquanto religiosidade e transmissão de saberes? Optouse por uma abordagem Qualitativa, tendo como procedimento de pesquisa um estudo de campo. O trabalho se constitui como pesquisa etnográfica

densa. Esses entrelaçamentos e conflitos religiosos, presentes nessa Manifestação Cultural, ora se complementam, ora se diferem, ora resistem e torna-se algo “novo”.

PALAVRAS - CHAVE: Performances Culturais, Cultura Popular, Carimbó, Religiosidade.

THE PERFORMANCES OF CARIMBÓ: PEOPLE'S PARÁ CULTURE AND RELIGIOSITY

ABSTRACT: Carimbó, as a Popular Culture in Pará, was recognized in 2014 as a Brazilian Cultural Heritage. Indigenous terminology, which means Curi “stick” *Imbó* “hollow”, which takes its name from a percussion musical instrument. It was born from the intertwining of the culture of black, indigenous and European peoples. This Cultural Manifestation is full of senses and meanings, in which ancestral knowledge is transmitted. It is constituted as: popular culture, music, dance, work, leisure and religiosity. The objective of the work is to understand the importance of Carimbó as a Cultural Performance for the people of Pará, and its relationship between religiosity and knowledge transmission. It is, therefore, a study in the field of Cultural Performances, since the carimbó has multiple dimensions, requiring several areas of knowledge to understand the object. What is the meaning and significance of this popular culture for the people of Pará? How is the carimbó constituted as religiosity and knowledge transmission? We opted for a Qualitative approach, with a field study as the research procedure. The work is constituted as dense ethnographic research. These intertwining

and religious conflicts, present in this Cultural Manifestation, sometimes complement each other, sometimes they differ, sometimes they resist and it becomes something “new”.

KEYWORDS: Cultural Performances, Popular Culture, Carimbó, Religiosity.

1 | INTRODUÇÃO

O Carimbó é uma Manifestação Cultural, típica do Estado do Pará, que no ano de 2014 tornou-se Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. A denominação dessa Cultura Popular é originária da junção dos termos indígena *Curi* “pau” *Imbó* “oco”, que é um instrumento musical de percussão fabricado a partir de um tronco de árvore, com cerca de um metro e meio de comprimento, que em uma das suas extremidades é afixado o couro de animal.

O Carimbó pode ser analisado a partir do campo das Performances Culturais, pois o mesmo pode ser apreendido enquanto cultura popular, religiosidade, música, dança, trabalho e lazer. Os Estudos a partir das Performances Culturais permitem enxergar esse objeto a partir de suas múltiplas dimensões. Robson Corrêa de Camargo (2013, p.2) destaca que as Performances Culturais englobam uma proposta metodológica interdisciplinar, propiciando assim uma visão mais sensível e sistêmica do objeto, pois, diversas áreas do conhecimento (sociologia, teologia, antropologia, museologia) buscam analisar o mesmo objeto a partir de diferentes perspectivas.

As Performances estão presentes no cotidiano, ou seja, qualquer ação humana, rito, cultura popular, religiosidade. Richard Schechner (2006) conceitua as Performances como essas ações cotidianas que são vivenciadas, experimentadas por mais de uma vez. “Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são ‘comportamentos restaurados’, ‘comportamentos duas vezes experienciados’[...]” (2006, p. 29). Desse modo, o Carimbó pode ser percebido enquanto Performance, visto que, se trata de uma cultura que faz parte do cotidiano dos mestres e carimbozeiros, produzindo sentidos e significados. Contudo, o presente trabalho dará ênfase aos aspectos religiosos presentes no Carimbó.

No que concerne ao surgimento do Carimbó, há poucos registros escritos que comprovem com exatidão o seu lugar de nascimento e a sua temporalidade exata, porém, o Dossiê do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), os pesquisadores, os mestres, e os carimbozeiros, afirmam que essa cultura nasceu a partir da junção cultural dos povos indígenas, africanos e europeus. O carimbó é uma cultura centenária, típica do Estado do Pará, que continua sendo repassada por gerações.

Falar historicamente sobre o carimbó não é traçar uma narrativa unilinear encadeada de maneira harmônica com começo, meio e fim. Existem diversas histórias sobre o carimbó que singularizam a trajetória de cada município, ao mesmo tempo em que os interligam numa experiência comum cujo ponto de coesão é a identidade regional paraense. As diversas histórias do carimbó são todas contadas de forma qualitativa exercitando uma cronologia não

linear que não se remete necessariamente a uma sucessão de datas, mas a nomes de pessoas consideradas como referencial na história do carimbó em cada localidade, cada município ou no estado do Pará, como um todo. (IPHAN, 2013, p.80).

21 A RELIGIOSIDADE NO CARIMBÓ

O Carimbó enquanto cultura popular que surgiu a partir da interação dos diferentes povos. Desse modo, a contribuição cultural e religiosa desses povos foi sendo percebida no carimbó de diversas formas, através de disputas e processos de resistências. Essas diferentes religiões também podem ser observadas a partir de uma análise mais apurada das suas particularidades, percebendo esse entrecruzamento entre elas, que em determinados momentos se complementam e se atravessam, de forma que não podemos dizer tratar-se de uma ou outra religião.

A Religiosidade faz parte do cotidiano do ser humano desde o princípio, visto que, o mesmo sempre procurou relacionar-se com o desconhecido, com o ser transcendente, buscando dessa forma, uma maior aproximação entre o mundo físico, palpável e o mundo ainda não conhecido. Dessa forma, o ser humano busca explicações acerca de suas inquietações sociais e pessoais; tentando compreender a própria existência humana, ou seja, os mistérios da vida e da morte. O mesmo procura livrar-se dos males que sobrevêm sobre sua vida, ou dos futuros temores. Por meio da religiosidade, o ser humano também reconhece e agradece aquilo que ele considera ser uma dádiva. Esses são, portanto, apenas alguns dos fatores que fazem com que o homem busque se relacionar com algo que vai para além da racionalidade humana e do mundo físico.

Visto que a religião constitui, sem dúvida alguma, uma das expressões mais antigas e universais da alma humana, subentende-se que todo o tipo de psicologia que se ocupa da estrutura psicológica da personalidade humana deve pelo menos constatar que a religião, além de ser um fenômeno sociológico ou histórico, é também um assunto importante para grande número de indivíduos (JUNG, 1978, p.7).

O carimbó enquanto cultura popular paraense apresenta uma relação com a religiosidade. Há, portanto, um atravessamento cultural e religioso, na qual se percebe, os aspectos e as influências das religiões de matrizes africanas, indígenas e ibéricas. No carimbó, o santo padroeiro é um santo negro, São Benedito, sendo este, o mais reverenciado, porém, há devoção a outros santos católicos, bem como a presença de alguns rituais xamânicos.

Outra referência que unifica a memória do grupo acerca das origens é a correlação existente entre festa de santo e carimbó. Mais especificamente esse vínculo com o sagrado é construído através da experiência de etnicidade que vincula homens negros ao santo negro. Conforme se observou, a relação

entre o carimbó e as festividades de santo é notadamente irredutível do ponto de vista de sua reprodução, sobretudo, nas localidades interioranas, e este fato se torna mais significativo ao se levar em consideração as celebrações em devoção a São Benedito muitas vezes referenciado como o “santo do carimbó” (IPHAN, 2013, p.81).

Zeca Ligiéro (2011) destaca a importância da cultura dos africanos para as diferentes performances presentes em território brasileiro, pois, os povos africanos ao serem trazidos forçados para trabalharem como escravos no Brasil, trouxeram consigo seus costumes e crenças religiosas. Por mais que vivessem uma vida dura, sem liberdade, sem autonomia, longe de sua terra, eles tinham os seus raros momentos de descanso, necessários à produtividade. Nesses momentos eles aproveitavam para adorar os seus deuses, para seus momentos de lazer com suas músicas, batuques, danças e esportes, não abandonando assim sua cultura, mas entrecruzando com outras aqui existentes.

Os africanos trouxeram para o Brasil formas celebratórias originais de suas etnias e utilizaram a performance das mesmas como forma de “recuperar um comportamento”, o qual eles haviam sido forçados a abandonar pela própria condição de escravos longe de sua cultura. Inicialmente, suas formas celebratórias (dança/canto/batuque) foram duramente perseguidas, aos poucos, passaram a ser toleradas e em alguns casos incentivadas pelo poder local e pela Igreja. Vamos perceber que esse processo de transformação e negociação foi longo e gerou tipos diferentes de performances não só devido ao número extenso de etnias provenientes do antigo continente como pela própria interação criada com o contexto local. (LIGIÉRO, 2011, p.136).

Em relação à religiosidade, os negros preferiam adorar os santos de sua cor, por acreditar que eles poderiam compreender melhor a sua vida dura, as suas angústias, aproximando-se assim com mais facilidade dos santos de sua etnia. Conforme destaca Vanildo Palheta Monteiro (2016, p.101) “Desse modo, as invocações dos santos negros não o eram apenas pela afinidade epidérmica ou pela identidade de origem geográfica, mas também pela identidade com suas agruras”.

O santo padroeiro do carimbó é São Benedito. Maria Cristina Caponero (2009, p.119), destaca que ele era filho de escravos, e um cozinheiro no Convento próximo a Palermo, na Itália. Esse Santo é reverenciado em diversas culturas populares. Desse modo, percebe-se o sincretismo religioso, pois, observam-se aspectos das religiões de matrizes africanas, bem como aspectos da religião católica, visto que esse santo foi beatificado pela Igreja Católica em 25 de maio de 1807.

Esse sincretismo é denominado de “catolicismo popular”, na qual a religião dominante engloba elementos de outras religiões populares, como práticas, costumes, rituais e símbolos. Essa mistura de crenças vai se complementando e se mesclando, surgindo assim “algo novo”, não podendo ser considerada tipicamente de uma ou outra religião. Brandão (1986) destaca que a cultura popular adere aos símbolos e rituais da religião erudita, no entanto, traz em seu bojo seus próprios significados.

O catolicismo pressupõe valores e costumes que, quando confrontados com etnias de origens diversas, acaba se mesclando com novas culturas. Apesar de hegemônico na colônia, o catolicismo não conseguiu se impor plenamente. Houve espaço para o sincretismo à medida que não se conservou a religiosidade como nos locais de origem, mas ganhou novas características ao se defrontar uma com as outras formas religiosas, transcendendo a configuração anterior ao contato. Entre as heranças culturais portuguesas na religiosidade brasileira está o forte apego aos santos, criando vínculos íntimos e até carnavais com alguns deles (SOUZA, 2002). Nesse caldeirão religioso, os afrodescendentes participavam de certas irmandades em devoções a determinados santos utilizados para catequizá-los como Santa Efigênia, Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, São Elesbão, São Bento, como já citado. E dessas irmandades surgiram as Folias, as Congadas, as procissões, os folguedos, que consistiam em manifestações coletivas de louvores aos santos negros. Nessas festas religiosas, a posição predominante apontava para suas raízes africanas, evidentes na dança e nos ritmos, embora fossem importantes veículos de cristianização dos africanos e seus descendentes. (SIMONI, 2017, p.65).

Na cidade de Santarém Novo (PA), o Carimbó da Irmandade de São Benedito é uma festa bastante prestigiada, apesar de não ter registros escritos sobre a temporalidade exata do surgimento da Irmandade e da Festividade de São Benedito, os relatos orais e alguns documentos apontam ser uma festa centenária. Conforme destaca Gleidson Wirllen Bezerra Gomes; Fábio Fonseca de Castro (2016, p.36) “De acordo com essas informações, estima-se que a Irmandade teria cerca de 150 anos. Ela possui cerca de 170 integrantes, indivíduos formalmente inscritos no seu livro de registro”.

Essa festa ancestral, repleta de simbolismo cultural e religioso, acontece anualmente nos dias 21 a 31 de dezembro. É eleito um responsável pela decoração do mastro e confecção da bandeira de São Benedito, geralmente esse mastro é decorado com elementos da natureza, que representam as colheitas. O Carimbó é oferecido todos os anos como uma forma de agradecimento ao santo pela colheita realizada. Essa festa é organizada da seguinte forma “Em sua estrutura, a festividade pode ser dividida nos seguintes momentos: as alvoradas, o carregamento do mastro, as ladainhas, as festas no barracão, o pilouro e a varrição do mastro” (GOMES; CASTRO, 2016, p.37).

Com o término da alvorada, no primeiro dia da festividade, também é feito o “carregamento” do mastro de São Benedito pelas ruas da cidade. O festeiro do primeiro dia, conhecido como o juiz do mastro, é o responsável pela confecção da bandeira de São Benedito, que fica na ponta do mastro, além de ser responsável pela decoração, pela ordenação, pelo carregamento e pelo ato de erguer o mastro em frente ao barracão da irmandade. O mastro é enfeitado com folhas de açai e de várias frutas, como banana, coco, jaca e mamão. Um dos integrantes da irmandade comentou que essa forma de enfeitar o mastro vem desde muito tempo, e deve-se à presença de lavradores na irmandade. As frutas representariam a boa colheita, a fartura, e o mastro seria carregado em agradecimento a São Benedito pelas colheitas feitas no ano. O trajeto realizado com o mastro se dá ao som do carimbó, e o momento é de descontração entre os participantes. (GOMES; CASTRO, 2016, p.37).



Figura 2: Mastro de São Benedito no Barracão de Carimbó da Irmandade de São Benedito – Santarém Novo – PA¹.

Por ser o padroeiro do carimbó, existem outros municípios no Pará que realizam festividades de Carimbó em homenagem a este Santo, com levantamento e cortejo do mastro de São Benedito. Dentre as principais festas, destaca-se o “Festival de Carimbó de Marapanim²”, uma grande festa tradicional no município de Marapanim, localizada na Região Nordeste do Pará. Em 2019 realizou-se a sua 10.^a Edição, ela aconteceu no final do mês de novembro e início de dezembro. Essa festa conta com diversas atrações que vão desde os aspectos da religiosidade, com a devoção a São Benedito; os aspectos artísticos e culturais, a partir das apresentações de Carimbó; gastronomia, com vendas de comidas e bebidas típicas da Região Amazônica.

Essa cidade é conhecida como a terra do carimbó, e possui outra festividade denominada de “Zimbarimbó³” que se assemelha ao Festival citado anteriormente. Ela também é realizada por três dias consecutivos. No início de dezembro de 2019, contou com a sua 7.^a Edição. No primeiro dia de festa acontece a alvorada com um café da manhã para os mestres e mestras de carimbó, posteriormente realiza-se o cortejo e o levantamento do mastro a São Benedito. O responsável pelo cortejo e levantamento do mastro, é o mestre de carimbó homenageado naquele ano. A festa só é oficialmente iniciada após o levantamento do mastro. Nota-se, portanto, a intrínseca relação dos aspectos religiosos presentes nessa cultura popular.

1 Disponível em: Foto:<http://campanhacarimbo.blogspot.com/2008/12/o-carimbo-de-sao-benedito-de-santar-em.html> (Acesso: 03/08/2020).

2 Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/11/28/em-marapanim-10a-edicao-do-festival-do-carimbo-comeca-nesta-sexta-feira.ghtml>. Em: 31/37/2020.

3 Disponível em: https://m.facebook.com/campanhadocarimbo/photos/a.233151966868140/1260045240845469/?type=3&__tn__=-R. (Acesso em: 31/07/2020).

Muitos negros optaram pela devoção aos santos de sua cor, sendo São Benedito o mais reverenciado, principalmente em algumas irmandades e culturas populares. A escolha pelos santos negros deu-se em grande parte por encontrar nesses santos uma identidade, uma afinidade étnica, e por considerar que estes poderiam compreender melhor os sofrimentos diários advindos durante o regime de escravidão.

Nessa perspectiva, São Benedito foi, no Brasil, adotado como santo padroeiro, principalmente das irmandades de escravos, sendo, entre os santos negros, o mais cultuado. O seu culto no Brasil data do início do século XVII, “quando lhe foi atribuída a cura do filho de uma escrava no Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro” (ALVES, 2006, p.19), época em que Portugal se encontrava ainda sob domínio da Coroa espanhola. Esse santo, alcunhado, segundo Caponero (2009), de “o preto”, “o moreno” ou “o mouro” nasceu na Sicília, em Sanfratelo, ilha ao sul da Itália, em 3 de abril de 1524. (MONTEIRO, 2016, p.101).

A performance do carimbó, no que tange aos aspectos religiosos, pode ser percebida a partir da relação e interação dessas diferentes religiões. O catolicismo, enquanto religião dominante no país, buscou por meio da catequização impor a religião cristã para os diferentes povos que habitavam o Brasil. Contudo, as religiões de matrizes africanas com suas divindades, e devoção à ancestralidade, bem como, as religiões dos povos indígenas, com suas crenças e rituais de devoção à natureza contribuíram significativamente para a diversidade religiosa no Brasil. “A cultura negra, que se aclimatava nos trópicos e se irradiava para toda a região, passaria por um duplo processo, influenciando e sendo influenciada, gerando, assim, o que viria a ser depois o carimbó”. (COSTA, 2015, p. 7).

As religiões exprimem uma maneira de enxergar e de se relacionar com o outro, e com o ser transcendente. No Carimbó a ancestralidade está presente, sendo transmitida por gerações. Ao ser analisado a partir do viés religioso, volta-se para a sensibilidade humana, através de um sentimento de coletividade e gratidão. Constitui-se, portanto, uma identidade cultural e religiosa, que deve ser preservada e transmitida à posteridade. Sebastião Rios destaca que a cultura popular relaciona-se em grande parte com o sobrenatural, com a ancestralidade, diferentemente da cultura erudita, que tenta dicotomizar a fé da razão.

A cultura ocidental erudita, caracterizada por um pensamento dualista, separa rigidamente a matéria do espírito – o barro do sopro divino, na interpretação do Gênesis – a essência da existência, o fenômeno do conceito. Separa fenômeno físicos visíveis e mensuráveis, ditos naturais, de outros, invisíveis, não mensuráveis e, portanto, ditos sobrenaturais. A tradição da cultura popular, ao contrário, vem em grande parte de uma matriz não européia, e não se separa tão rigidamente essas esferas (RIOS, 2014, p. 797).

O carimbó em algumas regiões interioranas é oferecido como agradecimento pela colheita dos frutos, por uma pesca bem sucedida, ou pelas bênçãos alcançadas, tornando-se, portanto, uma espécie de oferenda. Ele é muito associado a alguns santos católicos. Os pagadores de promessas em sua maioria oferecem uma festa de carimbó todos os anos

como agradecimento, e buscam dar continuidade na tradição ou nas promessas realizadas por seus ascendentes.

Como destaque da relação entre o carimbó e as religiões de matrizes africanas, temos os tambores, os batuques, e algumas letras de canções de carimbó, como “Chama Verequete”. O rei do carimbó “pau e corda”, Augusto Gomes Rodrigues (1916-2009), recebeu esse batismo de nome “Mestre Verequete”⁴, em um terreiro, no qual se refere ao nome de uma entidade.

Chama Verequete

Chama verequete, ô,ô,ô,ô

Chama verequete, ô,ô,ô,ô

Chama verequete, ô,ô,ô,ô

Ô chama verequete

Ogum balailê, pelejar, pelejar

Ogum balailê, pelejar, pelejar

Ogum, ogum, tatára com deus

Guerreiro ogum tatára com deus

Papai ogum, tatára com deus

Tambor ogum...

(VEREQUETE, Uirapuru Chama Verequete, Na Music, 2011).

No Carimbó também há uma forte presença da pajelança indígena e cabocla, podendo ser percebida em algumas regiões do Pará, em especial na Região Nordeste. Na pajelança o líder religioso é o pajé, ele possui um amplo conhecimento com plantas, e desenvolve um papel central na religião indígena. Ele desempenha grandes habilidades no curandeirismo. Trata-se de uma espécie de xamanismo, onde os rituais acontecem através de transe com espíritos de ancestrais indígenas, a partir do uso das plantas medicinais.

No entanto, a pajelança cabocla, mesmo apresentando as mesmas especificidades da pajelança, diferem entre si, pois, a primeira apresenta um sincretismo de diferentes religiões (xamanismo, catolicismo e religiões africanas). A pajelança cabocla não é realizada por um pajé, mas por caboclos da região. Desse modo, observa-se que há uma interação entre as diferentes religiões e culturas que deram origem ao carimbó.

Na Zona do Salgado, como em grande parte da região amazônica, além das religiões comumente encontradas nas outras partes do país, como o catolicismo, o protestantismo, a umbanda e o candomblé, existem a pajelança cabocla e a encantaria amazônica. De maneira resumida pode-se dizer que a pajelança apresenta-se como uma forma de xamanismo na qual o pajé (curandeiro) incorpora (através de um ritual de transe) as entidades conhecidas como encantados ou caruanas. Através desta incorporação, o curandeiro realiza processos de curas físicas e espirituais. A pajelança engloba todo um conhecimento sobre as plantas medicinais, fórmulas

4 Disponível em: <http://mimcomigomesmo.blogspot.com/2011/08/salve-mestre-verequete.html>. Acesso em: 215/01/2021.

curativas, regras e abstenções alimentares, rituais e a crença em inúmeros encantados (MAUÉS, 2005). A pajelança cabocla diferencia-se da indígena por corresponder àquela que é feita pelas comunidades rurais e ribeirinhas não indígenas, sofrendo um maior processo de sincretismo. Não raro, os moradores das comunidades visitadas realizam, simultaneamente, processos de cura através da pajelança, creem nos encantados e possuem um altar para São Benedito na sala de estar... (FUSCALDO, 2015, p.90).

Percebe-se, portanto, que os estudos no campo das Performances Culturais permitem uma melhor percepção do carimbó enquanto religiosidade, analisando assim, as suas relações, interações e contradições. Dessa maneira, podem-se destacar algumas características das religiões de matrizes africanas, no carimbó, tais como: os rituais de reverência aos ancestrais; devoção a santos negros; os batuques dos tambores; as vestimentas das dançarinas de carimbó (saias longas rodadas); algumas letras de canções de carimbó e o batismo de nome (Mestre Verequete), citado anteriormente.

Dentre as características da religião católica, que podem ser observadas no carimbó, está a devoção aos santos, as promessas, as ladainhas, as procissões terrestres e fluviais, e os banquetes oferecidos. Algumas dessas festividades, inicia-se com a devoção a algum santo, e encerra-se com muito carimbó, misturando os aspectos pertinentes à fé, ao lazer e à socialização.

Já os aspectos da religião indígena, pode-se destacar as maracás, que são instrumentos musicais feitos de cabaças. Esses instrumentos são utilizados tanto nas rodas de carimbó, como nos rituais xamânicos. Algumas letras de carimbó fazem menção às lendas e mitos da Amazônia, que falam dos seres encantados, como: a “Lenda da Princesa”, do “Boto cor de Rosa”, da “Cobra Grande”, e da “Matinta Pereira”. Boa parte dos ribeirinhos e moradores da Zona do Salgado acreditam nos encantados; apresentam profundo respeito e devoção à natureza; e praticam a pajelança cabocla, a partir do tratamento de doenças físicas e espirituais.

Os encantados são seres sobrenaturais que se manifestam na natureza e podem ser incorporados nos pajés, em algumas pessoas com dons naturais, ou pessoas da qual os encantados se agradem. São espíritos que possuem relação com a natureza, sendo capazes de transitar por dois mundos, o mundo físico e o mundo sobrenatural. A natureza é considerada encantada e viva, com sentimentos e vontades, parecidas com as humanas (alegria, tristeza, ira). Por esse motivo, há nessas regiões, grande respeito pela natureza, uma verdadeira sacralização e temor frente a ela. A poética das canções de carimbó mostram algumas das lendas e mitos mais presentes no cotidiano da Região Nordeste do Pará.

De acordo com o antropólogo Raymundo Heraldo Maués, os encantados chamados também de Caruanas, são entidades espirituais que se manifestam principalmente na pajelança cabocla, ainda segundo o autor, são pessoas comuns que sem passar pelo processo de morte material de seu corpo, vão

para um mundo espiritual, não o mundo dos espíritos da crença cristã, mas um mundo encantado subaquático ou lugares encantados, escondidos nas matas , ou seja, um plano espiritual e ao mesmo tempo natural. Nesse caso os elementos da natureza terra, flora e água, estão intimamente ligados às representações das moradas desses seres espirituais. (SILVA, 2014, p.1).

A LENDA DE MAIANDEUA

A lenda de Maiandeuá
É da princesa e da sereia
Que canta de madrugada
Em noite de lua cheia (2x)

Canta sereia
Canta sereia
A linda princesa
Em cima da areia (2x)

Mas é de madrugada
Que ela sai a passear
Na praia a princesa
Canta na beira do mar (2x)
(Carimbó Frenético Filhos de Maiandeuá, 2018).

MATINTA PEREIRA

Ela piou, piou
Piou lá na beira
Ela é um mito
Matinta Pereira (2x)

Não duvide, não duvide
Ela pode te pegar
Não duvide, não duvide
A Matinta Pereira vai assoviar (2x)

Piou, piou
Matinta Pereira
Piou, piou
Assoviou lá na beira (2x)
(Carimbó Frenético Filhos de Maiandeuá, 2018).

BOTO NAMORADOR

Onde é que boto mora?
Mora nos rios, mora no mar
Onde é que boto mora?
Mora nos rios, mora no mar
Boto faz o seu bailado
Nas águas de preamar
Boto faz o seu bailado
Nas águas de preamar
Na hora da maresia
Boto faz fuá, fuá
Na hora da maresia
Boto faz fuá, fuá
Contam que um moço bonito
Saltava pra namorar
Contam que um moço bonito
Saltava para dançar
Todo vestido de branco
Pra dançar com a cabocla Sinhá
Todo vestido de branco
Pra dançar com a cabocla laiá
Todo vestido de branco
Pra dançar com a cabocla Mariá
Foi lenda bonita que alguém me contou
Do boto pintado namorador
Foi lenda bonita que alguém me contou
Do boto pintado namorador
Que saltava pra namorar
Das águas do Maiuatá
Saltava para dançar
Das águas do Maiuatá
Que saltava pra namorar
Das águas do Maiuatá (...)
(Dona Onete)⁵.

Diferente das demais religiões apresentadas anteriormente, que conseguem se relacionar de maneira harmônica com o carimbó. As religiões evangélicas pentecostais e neopentecostais não compartilham da cultura do carimbó, apresentando alguns atritos

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_mbhUFdQn6c&t=13s (Acesso: 06/08/2020).

em relação à visão de mundo. Essas religiões buscam distanciar-se de comportamentos considerados “carnais”, ou seja, os membros buscam evitar o uso de bebidas alcoólicas, de drogas, de músicas consideradas profanas, e comportamentos lascivos. O carimbó é uma cultura popular alegre que regada a muita dança, bebida, e diversão. Esses conflitos, comprovam que as religiões trazem uma visão de mundo, ou seja, a forma que o ser humano se relaciona com o mundo, com o ser transcendental, e com o outro. O carimbó é uma cultura repassada por ancestrais, necessitando que as novas gerações deem continuidade para que ela não venha a desaparecer, contudo, com a conversão de novos membros, há o afastamento desses carimbozeiros.

Os processos de conversão nas comunidades amazônicas são cada vez mais comuns. Muitas vezes eles estão relacionados à tentativa de o nativo deixar “o mundo das drogas”, o “mundo da perdição”. Para os membros da igreja que predomina em Fortalezinha, o carimbó está inserido em um universo que deve ser evitado, ao potencializar o desejo pelo uso de entorpecentes, demonstrando o caráter “pecador” daqueles que buscam a diversão tocando, dançando e cantando o carimbó. (FUSCALDO, 2015, p.93).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O carimbó é uma cultura popular ancestral que traz sentido e significado na vida dos carimbozeiros. Ele apresenta aspectos religiosos entrelaçados com diferentes religiões. Considera-se, portanto, que algumas religiões convivem de forma harmoniosa com essa cultura popular, enquanto outras consideram certos comportamentos desaprovados. Desse modo, as Performances Culturais nos permitem olhar para o cotidiano, para os rituais, para determinada cultura a partir de um olhar diferenciado, de modo a compreender determinada realidade. Percebendo que o ser humano, a cultura, a religião e as performances estão em constante movimento de interação, transformação e fricção.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os deuses do povo: um estudo sobre a religião popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna: 1500-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Robson Corrêa de. *Milton Singer e as Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise*, Publicado em: <http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/KARPA6.1.html> 2013 - California State University, p.1-27.

CAMPOS, Leonildo Silveira. *Teatro Templo e Mercado: organização e Marketing de um empreendimento Neopentecostal*, Editora Vozes: São Paulo, 1997.

CAPONERO, Maria Cristina. *Festejando São Benedito: a congada em Ilhabela, recurso cultural brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

COSTA, Tony Leão da. *Carimbó - negritude, indianeidade e caboclice: debates sobre raça e identidade na música popular amazônica (década de 1970)*. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis: Santa Catarina, 27 a 31 de julho de 2015.

DOSSIÊ DO IPHAN. *Inventário Nacional de Referências Culturais: Carimbó*. Belém, 2013.

FUSCALDO, Bruna Muriel Huertas. O carimbó cultura tradicional paraense, patrimônio imaterial do Brasil. *Revista CPC, São Paulo*, n.18, p. 81–105, dez. 2014/abril 2015.

GOMES, Gleidson Wirllen Bezerra; CASTRO, Fábio Fonseca de Castro. A natureza comunicativa da cultura: a Festividade de Carimbó de São Benedito de Santarém Novo - Pará. *Revista Fronteiras - estudos midiáticos*. Vol.18, n.º1, jan./abr. 2016.

JUNG, Carl Gustav. *Obras Completas. Volume XI/1 Psicologia e Religião*. Petrópolis: Vozes, 1978.

LIGIÉRO, Zeca. *Batucar - Cantar - Dançar: desenho das performances africanas no Brasil*. Rio de Janeiro: ALETRIA, jan.- abr, n.º1, v.º21. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, p.133-146, 2011.

MONTEIRO, Vanildo Palheta. *Carimbó do Santo Preto: A presença negra na performance musical da Festividade do Glorioso São Benedito em Santarém Novo (PA)*. Tese de Doutorado em Música do Instituto de Artes da UNESP. São Paulo, 2016.

RIOS, Sebastião. *Cultura Popular: Práticas e Representações*. Revista Sociedade e Estado, vol. 29, Número 3, Setembro/Dezembro: 2014.

SCHECHNER, Richard. 2006. *“O que é performance?” em Performance studies: an introduccion, second edition*. New York & London: Routledge, p. 28-51.

SILVA, Gerson Santos e. Encantados da Amazônia; os espíritos da natureza. *Anais do XVI Encontro Regional de História, ANPUH - RIO*. Rio de Janeiro, 28 de julho - 1 de agosto de 2014, p.1-18.

SIMONI, Rosinalda Corrêa da Silva. *A Congada da Vila João Braz em Goiânia (GO): Memória e Tradição*. Goiânia: Tese em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2017.

CAPÍTULO 13

PROFETA-SERVO/PROFETA-ESCRAVO: LIBERTAÇÃO/SALVAÇÃO DO POVO DE DEUS POR MEIO DA JUSTIÇA, DA SOLIDARIEDADE E DA MÍSTICA

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Karine Marques Rodrigues Teixeira

PUC Goiás - PPGCR/Bolsista CAPES
Goiânia - Goiás

<http://lattes.cnpq.br/6952087351228167>

Rosemary Francisca Neves Silva

PUC Goiás - PPGCR/GEMUNA/GRT
Goiânia - Goiás

<http://lattes.cnpq.br/1440663724607422>

Parte do trabalho aqui apresentado já foi publicado como artigos de revistas e de livro nos anos de 2007, 2014 e 2020.

RESUMO: O artigo tem como objeto de estudo a análise da perícopes de Isaías 49,1-6, o Segundo Canto do Servo de Yhwh, que narra a missão profética do Servo de reunir o povo de Deus no contexto do exílio babilônico, em que a opressão, o sofrimento e a dor eram presentes. Mas não somente! A condição de escravos em terra estrangeira intensificava o sofrimento e, neste contexto, o povo de Deus sonhava com a libertação/salvação. Neste estudo, com base na perícopes mencionada, a partir do método histórico-crítico e da leitura conflitual, demonstraremos que o Servo, um profeta anônimo, descrito pelo Dêutero-Isaías, tem a missão de proclamar a libertação/salvação do povo de Deus por meio da justiça, da solidariedade

e da mística, considerando, sobretudo a sua própria experiência de sofrimento, de servo e de escravo, portanto, de alguém que conhecia a dor do outro não somente de ouvir dizer, mas de experimentar. Um profeta que nasce em meio ao sofrimento do povo escravo. Esse profeta anônimo surgira no contexto do exílio Babilônico e recebeu a alcunha de profeta-servo (SILVA, 2007) e profeta-escravo (SILVA, 2014), cuja origem da sua vocação tem início no “seio, no ventre de minha mãe” (Is 49,1), lugar de aconchego, segurança, de sentir-se amado e amar. É deste lugar íntimo, que Deus chama e modela o seu profeta-servo/profeta-escravo. De forma que profeta-servo (SILVA, 2007) e profeta-escravo (SILVA, 2014) são duas categorias, cunhadas pela exegese bíblica, que contribuem, significativamente, para a hermenêutica do texto sagrado, a partir da análise da perícopes.

PALAVRAS - CHAVE: profeta-servo, profeta-escravo, justiça, solidariedade, mística.

PROPHET-SERVANT/SERVANT- PROPHET: DELIVERANCE OF GOD'S PEOPLE BY THE MEANS OF JUSTICE, SOLIDARITY AND MYSTIQUE

ABSTRACT: This article study's objective is to analyze the pericope in the Book of Isaiah 49, 1-6, the Second of the Servant Songs, which narrates the prophetic mission of the Servant of Yahweh to gather the people of God during the Babylonian Exile, when oppression, suffering and grief were present. But not limited only! The slave condition in foreign land increased significantly their suffering, making this context a time when the people of God was dreaming with deliverance.

In this study, based in the forementioned pericope, from the historical-critical method and the perspective of the confictual reading, we aim to demonstrate that the Servant, the anonymous prophet described by the Deutero-Isaiah Book, have himself the mission to bring deliverance of God's people by the means of justice, solidarity, and the spiritual mystique, considering his own experience with suffering, as a servant and slave, as someone who knew the grief of others. The Servant is a prophet born admist of his enslaved people's sufferance. This anonymous prophet from the Babylonian Exile received the cognomen of prophet-servant (SILVA, 2007) and servant-prophet (SILVA, 2014), with his calling starting "from my mother's womb" (Is. 49, 1), a place of care, safety, and where one feels loved. It is from this intimate place that God called and create his prophet-servant/servant-prophet. Therefoe, prophet-servant (SILVA, 2007) and servant-prophet (SILVA, 2014) are two categories placed by the Biblical exegesis which contribute greatly with the hermeneutics of the sacred text, from the analysis of this particular pericope.

KEYWORDS: prophet-servant, servant-prophet, justice, solidarity, mystique.

1 | A EXPERIÊNCIA DO PROFETA

A experiência que o profeta fazia de Deus era sempre relacionada com o Deus de seus pais, que trazia consigo a lembrança de tudo o que fez no passado e oferecia olhos para entender e atualizar o seu sentido. O profeta, nesse contexto, tornou-se a memória do povo, que lhes recordava as coisas que incomodava, o que o povo sofrido, oprimido, escravizado, o povo escolhido do Deus de Israel, gostaria de nunca se lembrar, como, por exemplo, o Êxodo (Ex 22,20). Faziam memória também da presença carinhosa do Deus libertador que conduziu o povo para uma nova terra, que fez, com eles, Aliança (Dt 32,10-11). Essas memórias que o profeta trazia consigo eram as que ajudavam o povo a identificar, se de fato, era um verdadeiro ou um falso profeta.

Esse profeta, por meio da experiência de Deus, tornou-se o defensor da Aliança, alguém que cobrava do povo um compromisso, uma postura de fidelidade a esse pacto. Ele encarnava as exigências da Aliança ou da Santidade de Deus, exigia fidelidade e pedia a observância prática da Lei de Deus.

A experiência feita pelo profeta era norteadada pela Santidade de Deus, pois experienciava aquilo que o povo deveria ser e não era. Por meio dessa experiência, o profeta percebia quando o povo agia contra a Aliança e, deles, exigia uma mudança de vida. Foi a partir dessa experiência do Deus do Povo e do Povo de Deus que nasceu, no profeta, a consciência de sua missão. Nesse momento, ele começou a gritar e a anunciar a profecia de Deus, denunciando as injustiças, apregoando o amor e o apelo à conversão.

A realidade era a fonte de onde os profetas retiravam os elementos que comporiam o seu discurso. As mensagens dos profetas sempre eram endereçadas a seus contemporâneos, homens e mulheres da sua própria geração, neste caso, o povo escravizado, e o conteúdo de seus discursos relacionavam-se com os acontecimentos que os rodeava com a preocupação final de denunciar a precariedade de vida imposta à

sociedade (ROSSI, 2008).

A interpretação da história que eles apresentam não era inventada por um processo de pensamento, e sim algo que possibilitava expor o sentido que eles experimentavam no evento vivido. Pode-se dizer que os profetas tinham a mente aberta para Deus e também para os eventos externos (ROSSI, 2008, p. 34).

O povo, no convívio com o profeta que nascia no meio deles, e fazia a experiência de Deus, a partir de sua realidade de sofrimento, identificava-se com esse profeta, pois reconhecia nele o ideal que carregava dentro de si. Era o povo que, por meio da fé, reconhecia o verdadeiro profeta (CRB, 1994, p. 20-1).

Profetas eram pessoas que viviam uma grande experiência de Deus e não se apoderavam dessa experiência para o bem próprio, mas faziam dela uma doação de sua vida à vontade de Deus. Os profetas, ao anunciarem a profecia de Deus, faziam-no a partir da experiência que tinham de Deus no convívio com o sofrimento e as injustiças vividas pelo povo.

A bíblia nos apresenta profundas desigualdades. Há sempre um grupo que explora outro e é clara a opção de Deus pelos pobres (FERREIRA, 2009). Jeremias, Isaías, Ezequiel são alguns exemplos de profetas que praticaram o direito, a solidariedade, a justiça em favor dos marginalizados da sociedade da época.

A realidade não passava despercebida aos profetas que a olhavam de uma forma meticulosa, muito atentos aos detalhes, sobretudo, às diferentes formas de opressão sofrida pelos pobres. Por este motivo, os profetas eram fieis em suas colocações sempre alinhadas com a realidade social vivida.

Para eles a precariedade da vida não era coisa do destino, mas era consequência do não cumprimento da aliança com Javé, cujo desdobramento implica na omissão dos reis e de toda a sua casa real, portanto, dos agentes sociais da época, responsáveis pela economia, pela política, pelo sacerdócio.

Os textos proféticos precisam ter sentido para os contemporâneos do profeta, caso contrário, é certamente uma falsa interpretação enfatiza Rossi (2008).

Sendo assim sua posição é repleta de sentido. São considerados intérpretes da palavra de Deus a partir da vida do povo. Levavam seus contemporâneos a sério. Assumiam a crise instalada em seu tempo que talvez fosse a sua própria crise. Estavam inseridos no centro de um tempo de precariedade e é a partir da precariedade das relações sociais e fraternas que já não existiam que eles apresentavam a palavra de Javé (ROSSI, 2008, p. 34).

Os profetas de Israel devem ser compreendidos como pessoas inseridas no contexto social a partir do qual profetizavam, portanto, conhecedores da realidade social, política, econômica e cultural da sociedade. Desse modo, não “apenas imaginavam profeticamente seus discursos”, inventando sua mensagem. Ao contrário, “os profetas tinham hora e local”

e “interpretavam os sinais dos tempos que atingiam a si mesmos bem como ao seu povo. Profeta bíblico algum vivia sua vocação profética alienado da realidade” (ROSSI, 2008, p. 34).

21 O PROFETA-SERVO/PROFETA-ESCRAVO DE DEUTERO-ISAÍAS

O profeta-servo/profeta-escravo no período exílico (séc. VI a.C.) da Babilônia também fez a experiência de Deus no meio do povo sofrido, pois tornou-se sofredor com os sofredores. O profeta-servo/profeta-escravo foi chamado do meio do povo para anunciar a libertação e a esperança que Deus reservou àqueles escravizados em terra estrangeira.

Foi através da convivência com os escravos e escravas na Babilônia que o profeta-servo/profeta-escravo experienciou a dor e a humilhação que o povo de Deus estava vivendo. Com essa experiência de injustiça e de dor, o povo de Deus fez a experiência do Deus pai-mãe ao seu lado, pois viu no profeta-servo/profeta-escravo a presença do Deus libertador (NAKANOSE; PEDRO, 2004, p. 43).

Por meio da experiência de dor, mas, também, do carinho paterno-materno de Deus, na pessoa do profeta-servo/profeta-escravo, o povo sofrido acreditou no anúncio profético de restauração da Aliança de Deus consigo. Acreditou também que a unção do Espírito Santo não era exclusividade do rei, mas pertencia ao povo e sempre vinha acompanhada da promessa de vida: “E assim diz Deus, YHWH, que criou os céus e os estendeu, e fez a imensidão da terra e tudo o que dela brota, que deu o alento aos que a povoam e o sopro da vida aos que se movem sobre ela” (Is 42,5) (NAKANOSE; PEDRO 2004, p. 45).

Nesse sentido, o profeta-servo/profeta-escravo, ao fazer a experiência do Deus libertador no meio do povo sofrido e anunciar essa libertação, despertava nesse povo a experiência carinhosa de um Deus que declara seu amor e os chama pelo nome (NAKANOSE; PEDRO, 2004, p. 45).

Afirmamos, então, que o profeta-servo/profeta-escravo da comunidade do Dêutero-Isaías era usado por Deus para refazer a Aliança que outrora firmou com os pobres, oprimidos e escravizados pelo rei Nabucodonosor no exílio da Babilônia. Foi com esse povo e com esse profeta-servo/profeta-escravo que Deus contou para dar cumprimento à sua vontade na realização do projeto de salvação.

O profeta, portanto, era aquele que anunciava um deus e a sua vontade. Por isso, em virtude do encargo divino, ele exigia a obediência como dever ético. O profeta pode também ser um homem ou uma mulher que, com seu exemplo, mostra o caminho para a salvação religiosa (WEBER, 1991, p. 305-6).

Nesse sentido, a missão do profeta estava vinculada à gratuidade e não era exercida como uma profissão. Era simplesmente o colocar-se a serviço de Deus, atender ao chamado divino, para a realização de sua missão que se concretizava no anúncio da profecia por meio de três caminhos, que se encontram interligados: da justiça, da solidariedade e da

mística (CRB, 1994, p. 21-5).

2.1 A Justiça

Os profetas bíblicos não estão presentes fisicamente, mas suas palavras guardadas na Bíblia Sagrada ecoam em alto e bom som para quem quiser ouvi-las e, sobretudo, com o dominante tema de praticar a justiça tão proclamado por Amós e Oséias (MOREIRA, 2012), Miqueias e Isaías (LÓPES, 1981) (Proto-Isaías), Jeremias (ROSSI, 2018), para citar somente alguns profetas.

A justiça é um dos pilares do ethos profético (MOREIRA, 2012) e vertebradora do agir ético (VITÓRIO, 2012).

Moreira (2012) tratou a justiça como ética profética, portanto, como norteadora das ações do profeta, isto é, de sua vida, sempre com seu valor referenciado em Deus. O Deus único da religião javista que o reconhece como ético e que, assim sendo, “a conduta humana deverá ser pautada por relações interpessoais de misericórdia e justiça, mais do que nas práticas culturais” (MOREIRA, 2012, p. 23).

A ênfase está nas práticas diárias da conduta humana que deverão refletir a ética de Deus, perpassando pela compaixão, misericórdia, justiça, solidariedade, defesa de direitos dos oprimidos.

“No âmbito do profetismo, a justiça vai além de dar a cada um o que é seu” (VITÓRIO, 2012, p. 29), tal que, uma outra face do termo justiça é o horizonte de sentido de toda a realidade, cuja fonte está, antes de tudo, na aliança entre Deus e a humanidade, centrada sobre o ser humano” (MARQUES e SILVA, 2018, p. 579). Nesta perspectiva, é notável, em diferentes contextos sociais, econômicos e políticos, o destaque que Deus dá aos pobres defendendo-os de toda injustiça.

O caminho da justiça acontecia quando tudo respondia à vontade de Deus. Nesse caso o profeta tinha como missão manter o povo organizado conforme a Aliança proposta por YHWH. Esse profeta denunciava bem claramente as injustiças, e ainda ousava apresentar as causas das injustiças. Os profetas são verdadeiramente fiéis à mensagem de Deus (CRB, 1994, p. 22).

Ao denunciarem as injustiças, criavam normas que favoreciam a vida do povo e a melhor observância da Aliança. Uma das leis criadas pelos profetas foi a do Ano Jubilar ou Sabático (Lv 25; Dt 15), que tinha como objetivo criar uma estrutura agrária justa.

A luta pela justiça sempre levava o profeta ao confronto com o rei, porque aquele cobrava deste a observância da Aliança, que devia ser cumprida dentro do território que lhe fora confiado, como a realização do Projeto de Deus.

O profeta do exílio tinha como missão anunciar a prática da justiça. A justiça para a comunidade do Dêutero-Isaías, relatada no Segundo Canto do Servo de YHWH (Is 49,1-6), do Servo Sofredor, envolvia a organização do povo sofrido e escravizado; deveria ser vivida pelos líderes do povo e expressa na realização de um projeto que propusesse uma nova

sociedade, na qual a justiça, os direitos e a igualdade fossem a prioridade.

Foi a partir dessa concepção de missão profética que o profeta-servo/profeta-escravo tentou reunir o povo disperso com o sofrimento vivido no exílio. Ele levou a comunidade a perceber que a catástrofe que os levava àquela situação não podia ser resolvida sem que eles se organizassem na prática da justiça. Esse profeta foi mais além, apontou os erros cometidos pelos reis. Ele conseguiu reunir o povo, sendo luz para aquela nação (Is 49, 1-6) (NAKANOSE; PEDRO, 2004, p. 47).

2.2 Solidariedade

Tendo o profeta a missão de anunciar a justiça e apontar caminhos para sua efetivação, concretizou-a por meio da solidariedade e da partilha com os membros da comunidade que estavam mais próximos. Essa prática da solidariedade surgiu no meio da comunidade organizada pelo profeta com base na prática da justiça (CRB, 1994, p. 22). O surgimento dessa solidariedade nasceu com o compromisso de vida entre os irmãos e irmãs. Nesse contexto, mais uma vez, Deus mostrou para o povo-sofrido que o seu compromisso foi com eles e não com os príncipes e reis dos palácios (NAKANOSE; PEDRO, 2004, p. 47).

A experiência que o profeta-servo/profeta-escravo do exílio fez da vivência da ternura de Deus junto com os oprimidos, pobres e escravizados despertou nessa comunidade a prática da compreensão e da solidariedade. O profeta mostrou, com seu testemunho, que a comunidade era capaz de viver unida e se ajudar com a partilha de seus dons.

E o profeta, mais uma vez compreendeu, na realidade dessa comunidade, qual era sua missão naquele exílio: apontar caminhos para a realização da solidariedade no meio do povo. O povo aprendia com o testemunho do profeta, o ser solidário, o partilhar o dom da vida, as alegrias e os sofrimentos.

Com o anúncio do profeta, aprendia-se que a comunidade do povo de Deus deveria ser uma amostra do que Deus queria para todos. A comunidade deveria ser a Aliança de Deus com os homens e mulheres no acolhimento do pobre, do marginalizado, na luta pela justiça. O anúncio do profeta deveria ser permeado pela prática da solidariedade (CRB, 1994, p. 22).

2.3 Mística

A ação do profeta não se limitava em apenas denunciar as injustiças e os erros, nem só estimular o povo para a solidariedade, mas também, e, sobretudo, anunciava o cerne da fé: o Deus que estava no meio do povo! O Deus que ouvia o grito do povo e que o escutava! Desse modo, o profeta contribuiu para que aparecesse no meio do povo uma nova consciência que já não dependia dos dominadores, mas que nascia diretamente da fonte da vida: do amor de Deus (CRB, 1994, p. 23).

Orar é inserir mais na realidade plena: a do ambiente de Deus e a do ambiente dos estrangulados. Ambas estão unidíssimas. A oração revela a vida nua e cruamente, clareada por Deus. Rezando, vê-se melhor a situação concreta. É neste contexto que vemos a mística impressionante dos perseguidos. Apesar da dor, vêem a Deus do lado deles. É por isso que a Igreja perseguida, na oração anterior, pediu ao Senhor vingança pelo sangue dos mártires. Os opressores precisam sumir para que a vida surja (FERREIRA, 2009, p. 218).

O profeta do exílio foi aquele que rezava com a comunidade, uma oração encarnada, de viver a dor do outro, que buscava a libertação e o sentido de ser comunidade, de partilhar e de festejar. Esse era de fato o verdadeiro profeta chamado por Deus, do meio do povo, para experimentar seu amor através do sofrimento desse povo escravizado.

Para anunciar a justiça e a solidariedade, o profeta foi perseguido, maltratado, humilhado e até torturado por seus inimigos. Esse profeta-servo/profeta-escravo suportou todas as perseguições, humilhações, encontrando forças no Deus libertador e ao mesmo tempo anunciando a construção do reino de liberdade, de fraternidade, igualdade, paz e comunhão (NAKANOSE; PEDRO, 2004, p. 50).

Nesse contexto, a justiça e a solidariedade eram resultados de uma prática mística de fé encarnada, que precisava estar intimamente ligada com a profecia e a revelação como meio de transformação social (CRB, 1994, p. 24).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação profética no Segundo Canto do Servo de Yhwh, protagonizada pelo profeta-servo/profeta-escravo, é corajosa e ousada na medida em que este profeta ouve e obedece ao chamado de Deus e se torna porta-voz deste Deus denunciando o sofrimento, a dor e a condição de escravidão do povo, mas também, proclamando a libertação/salvação deste povo.

O Servo, um profeta anônimo, descrito pelo Dêutero-Isaías, teve a missão de proclamar a libertação/salvação do povo de Deus por meio da justiça, da solidariedade e da mística, considerando, sobretudo a sua própria experiência de sofrimento, de servo e de escravo, portanto, de alguém que conhecia a dor do outro não somente de ouvir dizer, mas de experimentar.

O profeta-servo/profeta-escravo proclamou a libertação/salvação para o povo de Deus pelo anúncio profético interligando os três caminhos mencionados: da justiça, da solidariedade e da mística, sendo que a fé encarnada gerou a justiça e a solidariedade.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA DE JERUSALÉM – Nova edição revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2001.

CRB NACIONAL. **A leitura profética da história**. São Paulo: Loyola, 1994.

FERREIRA, Joel Antonio. **Paulo, Jesus e os marginalizados**: leitura conflitual do novo testamento. Goiânia: Ed. Da UCG, Ed. América, 2009.

LÓPES, Roland. Justicia, desarme y paz internacional. LATINOAMERICANA - **Ribla**, Ecuador, v. 8, p. 67-81, 1981. <https://www.centrobiblicoquito.org/images/ribla/8.pdf>. Acessado em 25 jun. 2020, às 18h27min.

MARQUES, Mariosan de Sousa e SILVA, Rosemary Francisca Neves. As múltiplas faces da justiça (גדקד) No Antigo Testamento. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 28, n. 4, p. 578-586, out./dez. 2018.

MOREIRA, Gilvander Luís. A Bíblia respira profecia: “Se calarem a voz dos profetas...”. **Estudos Bíblicos**, v. 29, n. 113, p. 37-56, 2012.

NAKANOSE, Shigeyuki; PEDRO, Enilda de Paula. **Como ler o Segundo Isaías 40-55**. Da semente esmagada brota nova vida. São Paulo: Paulus, 2004.

ROSSI, Luiz Alexandre Solano. **Cultura militar e de violência no mundo antigo**. Israel, Assíria, Babilônia, Pérsia e Grécia. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.

SILVA, Rosemary Francisca Neves. **Missão profética: uma experiência de libertação e esperança no exílio da Babilônia a partir do Segundo Canto do Servo de YHWH (Is 49,1-6)**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

SILVA, Rosemary Francisca Neves. Análise do Segundo Canto de Servo de YHWH. **Caminhos**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 85-106, 2013. Acesso: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/2470>.

SILVA, Rosemary Francisca Neves. **O servo de YHWH solidário com o povo escravo da Babilônia**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

VITÓRIO, Jaldemir. Nas sendas do direito e da justiça. Educação para uma vida ética no profetismo bíblico. **Estudos Bíblicos**, v. 29, n. 113, p. 23-36, 2012.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UNB, 1991.

CAPÍTULO 14

O PAROXISMO DOS EXTREMOS: A ASCENSÃO DO EXTREMISMO POLÍTICO E DO FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO NA SOCIEDADE INTERNACIONAL E OS RISCOS AO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Alexandre Nogueira Souza

Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), coautor dos livros “John Boyle: Viver para Empreender” e “Branding e Comunicação Empresarial”.

Cidade: Guará-SP

<http://lattes.cnpq.br/2963569278075577>

RESUMO: Os estudos sobre as formas de extremismo possibilitam a demonstração da realidade proporcionada pelas práticas de grupos e partidos extremistas. Desse modo, a sociedade ampliará seus conhecimentos acerca das ideologias e práticas extremistas. Em contrapartida aos extremos, o aprofundamento nas perspectivas do liberalismo político juntamente com a noções de democracia será de suma importância para demonstrar uma ideia moderada, a qual visa os direitos civis, sociais e as liberdades individuais. A necessidade de aprofundar em assuntos voltados aos extremismos é indispensável, visto que são fenômenos recorrentes no século XXI e implicam danos diretos nas estruturas políticas edificadas no formato do Estado Democrático de Direito.

PALAVRAS - CHAVE: Extremismo. Fundamentalismo. Estado. Liberalismo. Democracia.

THE EDGE OF THE EXTREME: THE RISE OF POLITICAL EXTREMISM AND RELIGIOUS FUNDAMENTALISM IN INTERNATIONAL SOCIETY AND THE RISKS TO THE RULE OF LAW

ABSTRACT: Researches about the extremism shapes make possible the reality demonstration that is caused by groups and parties attached on extremism. Thus, the society knowledge will be expanded with regard to extremist ideologies and practices. However, the deepening on political liberalism and the democratic notions have a great importance to show a moderate and balanced idea, because civil rights, social rights and individual freedoms matter. The extremism studies are indispensable to the society understand the twenty-one century events, because it impacts direct damages on the political structures founded on the Rule of Law.

KEYWORDS: Extremism. Fundamentalism. State. Liberalism and Democracy.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos tempos em que as formas autoritárias de governo se manifestam de maneira bastante enfática na sociedade internacional. Direitos são suprimidos, o poder é centralizado e os indivíduos ficam à margem das decisões em países onde o autoritarismo emerge. Tendo em conta a relevância das discussões acerca das forças dualísticas da política, como liberdade e autoritarismo e democracia e ditadura, faz-se necessário examinar do extremismo político

e do fundamentalismo religioso que, embora sejam imbróglis nada recentes, continuam ameaçando os regimes democráticos.

Ao considerarmos a tirania grega, o extremismo religioso presente no medievo, as problemáticas políticas referentes à Idade Moderna e os regimes totalitários do século XX, como nazi-fascismo e socialismo real, veremos que todos os regimes que tentaram restringir a liberdade dos seres humanos estabeleceram práticas como censura, violência, perseguição, degenerando o processo de desenvolvimento como um todo. Embora os extremismos apresentem algumas diferenças devido ao período histórico e à base ideológica, esses movimentos e sistemas convergem no seguinte ponto: criam uma ordem política/moral pautada em princípios abstratos, utópicos e generalizantes, desconsiderando a prudência, o gradualismo e a liberdade.

2 | SIGNIFICADO DO TERMO “EXTREMISMO”

O extremismo é um fenômeno que possui na própria natureza o caráter que almeja a transformação radical de uma estrutura edificada. Normalmente, a violência e o terror são características primordiais dos movimentos que tendem ao extremo, visto que a conciliação de interesses por meio do diálogo é uma estratégia desprezada pelos porta-vozes dos extremos. A visão unilateral e dogmática desses líderes sempre foi uma ameaça a um sistema político construído com bases nos preceitos de liberdade e democracia.

O termo “extremismo” traz implícita uma conotação negativa, que evoca remotos antecedentes filosóficos: já na ética aristotélica, o equilíbrio, a racionalidade e a virtude coincidem com o justo meio, enquanto que os extremos são as paixões e a completa fuga dos arcabouços virtuosos e prudentes. A convicção arraigada no senso comum de que in médio stat virtus, transporta para o plano político, inculca como ideal a que se há de amoldar o comportamento político: a moderação, a centralidade, o status quo (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1983, p. 457).

A partir das visões e explicações de Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino teorizadas na obra denominada “Dicionário de Política”, publicada no ano de 1983, pode-se afirmar que o temor pelo extremismo não é um fato específico da contemporaneidade. Aristóteles, vivendo o período da Antiguidade Clássica, já dizia sobre a imprescindibilidade do “justo meio” enquanto preceito provedor do equilíbrio humano, evitando os vícios e as degenerações políticas.

Pelo fato dessa perspectiva aristotélica transcender o âmbito filosófico enquanto teoria, possibilita-se a adaptação do “justo meio” à forma substancial da política, a qual, na maioria das vezes, amolda-se à moderação, preservando o *modus operandi* outrora institucionalizado por meio da concepção de cidadania, seja esta aos moldes das pólis na Antiguidade ou no formato do Estado de Direito, sistema político nascido com as revoluções burguesas. Desse modo, percebe-se que o curso natural e saudável dos sistemas políticos

atrelados ao corpo social, independentemente do período histórico, é a moderação, a prudência e o equilíbrio.

Todavia, alguns indivíduos são seduzidos pelos encantos da “falsa virtude” ou pela perversidade dos vícios. Esses falsos profetas que se auto denominam seres providos de virtudes constroem ideologias pautadas em um falso moralismo com o objetivo de promover o fascínio dos demais membros da sociedade, arquitetando as novas bases políticas com a finalidade de realizar a subversão de um arcabouço em plena vigência, substituindo-o por modelos autoritários. Assim, distanciam-se do verdadeiro sentido de virtude e se aproximam do “excesso”. De modo convergente, os cidadãos que declinam em direção às vicissitudes, são aqueles que se fascinam com a falsa moral erigida em relação à política e à sociedade, distanciando-se da prudência por meio do cultivo do vício, que também é um “excesso”.

Mesmo que as noções de liberdade, democracia e cidadania foram definidas e exercidas de maneira distinta nas civilizações, esses preceitos possuem pontos convergentes no que diz respeito à organização societária de um determinado local. Os conceitos mencionados, quando praticados por líderes políticos e cidadãos, tenderam-se ao desenvolvimento dos indivíduos em termos sociais e econômicos. Além disso, a prosperidade em relação à política enquanto teoria e prática foi um fator de enorme respaldo quando utilizada a combinação dos três elementos citados.

Em casos contrários, nos quais a liberdade foi substituída pela coerção, a democracia pela tirania e a cidadania pelo privilégio, grupos extremistas alteraram todo um alicerce com a finalidade de realizar modificações aceleradas em nome de um “bem maior”, seja este pautado em uma ordem secular ou até mesmo eclesiástica. Para entender a convergência dos traços que formam as doutrinas extremistas, por mais diversificados que sejam os objetivos em forma de teoria, pode-se utilizar das definições dadas pelos três pensadores italianos já mencionados.

O que caracteriza o Extremismo é, em última análise, a tendência em ver as relações políticas nos moldes das alternativas radicais, a consequente recusa em aceitar a gradualidade e a parcialidade dos objetivos, a repulsa à negociação e ao compromisso, e a urgente busca do “tudo e agora”. Neste sentido, o termo acaba, no uso corrente, por se assemelhar em seu significado ao “radicalismo” e ao “maximalismo”, dos quais, pelo contrário, seria tido como distinto. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1983, p. 458).

A partir das definições dos autores italianos, os extremismos podem ser vistos de modo semelhante, uma vez que eles atingem um fim semelhante no âmbito prático. Como fundamento, as ações extremistas visam a promoção de alternativas dotadas de severidade e intransigência, sustentadas por teses e discursos marcados pelo autoritarismo atrelado à inflexibilidade. As teorias extremistas são construídas no intuito de subverter uma ordem edificada com base nos conceitos de liberdade e democracia.

Contudo, em algumas ocasiões, o extremismo de uma determinada natureza

ou ideologia foi combatido por outra forma de extremismo. Este último revigorava por modificações estruturais, mas a natureza das ideias era tão extrema quanto as que estavam em plena vigência. Diante disso, é importante relacionar esses dois fatores. Primeiramente, é fato que a forma extremista que ditava o *modus operandi* do determinado local ou civilização não garantia os direitos dos indivíduos com também se ausentava da essência democrática. Entretanto, em segundo lugar, a forma de governo idealizada por indivíduos ou grupos que utilizavam da “falsa virtude” para se promoverem como verdadeiros bastiões da revolução proposta, a qual, muitas vezes, era pautada em autoritarismo por parte dos governantes e submissão dos indivíduos conforme o que era implantado pelos que exerciam o poder.

Nessa ótica, a nova forma de governo, imposta por meio de uma ideologia extremista, não resolve os problemas da sociedade, pois a situação se configura na busca pelo “tudo e agora”, o que culmina no radicalismo. A ausência de capacidade para negociações e diálogo é uma característica própria dos extremistas, uma vez que estes não respeitam o gradualismo dos eventos sociopolíticos. Ademais, as práticas extremistas violam os preceitos democráticos e liberais, os quais formam o sustentáculo do desenvolvimento do corpo social, das práticas de governança e da economia no Ocidente.

As consequências da subversão dos pilares democráticos e liberais, resulta-se na falência de tudo que está relacionado a direitos civis, sociais e liberdades individuais. São esses direitos: à vida, à liberdade, à propriedade, à educação, à saúde e à participação política. Não apenas na configuração do Estado Democrático de Direito, mas também nos primórdios das ideologias da política moderna, esses direitos mencionados já se faziam imprescindíveis na base da sociedade ocidental. Possibilita-se a visualização desse efeito no seguinte trecho de Locke:

O homem nasceu, como já foi provado, com um direito à liberdade perfeita e em pleno gozo de todos os direitos e privilégios da lei da natureza, assim como qualquer outro homem ou grupo de homens na terra; a natureza lhe proporciona, então, não somente o poder de preservar aquilo que lhe pertence – ou seja, sua vida, sua liberdade, seus bens (LOCKE, 2010, p. 58).

John Locke, filósofo inglês e um dos expoentes do Contratualismo e do Liberalismo, teorizou a importância dos direitos inalienáveis na obra denominada Segundo Tratado Sobre o Governo Civil, escrita no século XVII. As ideias de Locke, sintetizadas durante a Revolução Inglesa, foram importantíssimas para a constituição de uma ideia de suma importância: a liberdade individual. Por outro lado, quando esses direitos baseados nas contribuições de Locke são violados e substituídos pela ideia de um “todo imaginário e universal de base coletivista”, pode-se dizer que esse local ou sociedade estará frente a um movimento extremista. Este, independente da ideologia adotada e da área de atuação, acaba por extinguir inteiramente os moldes prudentes e graduais da política.

Nas justificativas dos extremistas, primeiramente, as ideias sempre são pautadas

em elementos voltados à transformação abrupta da política e da sociedade. Com isso, os líderes conseguem agregar diversos seguidores através de discursos “heróicos” e “revolucionários”, além propagandas e promessas inexecutáveis. A criação desse imaginário político é a base para a alteração do *status quo* de um local construído com base no “justo meio” em proveito da instalação de um regime que despreza a liberdade, o gradualismo e o valor do indivíduo.

3 I A TIRANIA ENQUANTO FORMA DE EXTREMISMO

Sabe-se que a democracia liberal não possui um caráter sacrossanto dotado de virtudes, mas a ausência dessas estruturas já nos propiciou a um cenário despótico. Sendo assim, é importante conceituar a tirania como ideia que perverte a liberdade, demonstrando, também, o que concebe os valores liberais e democráticos enquanto uma contraposição ao extremismo. Primeiramente, ressaltaremos a tirania enquanto forma de governo a fim de identificá-la como um fenômeno extremista e, posteriormente, demonstraremos seu processo histórico e como a tirania impactou nas relações sociais e nos sistemas políticos.

O vício mais diametralmente contrário à sua instituição é a tirania. Portanto, é também o pior dos governos (Aristóteles, 2018). Por tirania, entende-se como governos que suprimem o livre-arbítrio dos indivíduos. A falta de protagonismo da população em geral implica na centralização do poder nas mãos do tirano, o qual utiliza da figura “apolítica” do ser humano para conduzi-lo conforme os próprios anseios e “vícios” tirânicos, consolidando, assim, o regime político que, na concepção de Aristóteles, é não somente uma forma degenerada de governo como também a pior entre elas.

(...) é a do homem sem qualquer responsabilidade ou censura que comanda em seu próprio interesse, e não no de seus súditos, outros seus semelhantes, não raro melhores do que ele; domínio que, por isso mesmo, é, no que tange a eles, involuntário, pois homens livres não podem suportar de boa vontade tal aviltamento. Anteriormente à obtenção, conquista ou herança do poder, o tirano, costumeiramente, intitula-se como o agente primordial para a modificação da estrutura, prometendo, assim, um novo sistema. Nesse contexto, os tiranos tentam promover a aproximação com a população, embora não haja pleno gozo da liberdade, diversas promessas são realizadas. Essas são baseadas em ideias que visam resolver problemas “crônicos”, mas de modo quase que inimaginável e impraticável. (ARISTÓTELES, 2018, pág. 81).

Em momentos caóticos, os tiranos ganham força e respaldo da população, uma vez que aproveitam de flagelos de uma sociedade destruída, seja politicamente, economicamente, ou até por questões de segurança. O caos social e o caminho para a ruína é o cenário ideal em que o tirano se projeta, pois nesses momentos há brechas para o endurecimento ou modificação do regime político, haja vista que a sociedade, em ocasiões nas quais ainda há resquícios de liberdade, muitas vezes, cedem o pouco desta liberdade que lhe restava em troca de distopias encaradas como a solução de todos os problemas

estruturais.

Sobre a etimologia do termo “tirania”, advém do grego, τύραννος (týrannos), que significa líder ilegítimo, ou seja, o tirano governa com poderes absolutos e, muitas vezes, fundados com base nos próprios “vícios”, porém, em inúmeras ocasiões, há uma predisposição do povo em servir e consentir com as vicissitudes do tirano. Diante disso, Norberto Bobbio realizou contribuições acerca do tema abordado, expressando que, segundo Platão e Aristóteles, “a marca da tirania é a ilegalidade”, ou seja, “a violação das leis e regras pré-estipuladas pela quebra da legitimidade do poder”. Para Bobbio, poder que não se fundamenta no consentimento, é ilegítimo e, além disso, a tirania, por ser exercida sobre “servos”, necessita-se de despotismo (BOBBIO, 1988).

Sobre a Tirania ocorrida na Idade Antiga, é importante enfatizar as contribuições de dois grandes filósofos gregos da Antiguidade, Platão e Aristóteles. Antes mesmo das explanações sobre a teoria de ambos em relação à tirania, vale ressaltar que este conceito, em prática, já ameaçava as sociedades desde a Antiguidade. Pelo fato de ambos terem demonstrado preocupação acerca do tema, é cabível dizer que a gênese da “tirania” pertence a época de Platão e Aristóteles, e continuou sendo proeminente em alguns períodos históricos posteriores.

Nessa ótica, é imprescindível mencionar as relações de causa e consequências da tirania em momentos históricos nos quais o fenômeno foi relevante no campo sociopolítico. Na Antiguidade, a Tirania, enquanto forma de governo, esteve presente na Grécia antiga. Apesar desse país mediterrâneo ser conhecido como a nascente da democracia, governos tirânicos também tiveram extremo destaque no que hoje é conhecido como Grécia. Platão, no VIII Livro da República, expõe no diálogo entre Sócrates e Adimanto:

Sócrates - Do mesmo modo, quando o chefe do povo, seguro da obediência incontestada da multidão, não sabe abster-se do sangue dos homens da sua tribo, mas, acusando-os injustamente, como é costume dos seus iguais, e levando-os até os tribunais, se mancha de crimes mandando tirar-lhes a vida, quando, com uma língua e uma boca ímpias, prova o sangue da sua família, exila e mata, deixando ao mesmo tempo entrever a supressão das dívidas e uma nova partilha das terras, então um tal homem não deve necessariamente, e como por uma lei do destino, morrer à mão dos seus inimigos ou tomar-se tirano, e de homem se transformar em lobo?

Adimanto – E forçoso, com certeza (PLATÃO, República, livro VIII).

A partir da exegese realizada por Platão, pode-se dizer que o tirano viola o aparato legal e as regras pré-estabelecidas de forma orgânica. O tirano cria um novo aparato de poder a fim de protegê-lo, visto que a perpetuação no poder, independente de quaisquer variáveis ou consequências, é o objetivo primordial. Em diversas ocasiões, esses feitos são realizados por meio da força atrelada à supressão total do *modus operandi* anterior ao tirano.

Na concepção de Platão, solidificada nos livros *VIII e IX da República*, o tirano é considerado como “lobo em pele de homem”, isso se deve aos métodos utilizados para a manutenção do poder. A partir dessa conclusão, é visível que há um caráter despótico, centralizador e desrespeitoso no que se refere aos atos do tirano. Este, além da necessidade em se conservar no poder, também precisa manter o aparelho burocrático legal que “legitima” o projeto de governança. Para isso, métodos abjetos são praticados. Na descrição de Platão acerca desse regime político, o tirano, por utilizar de meios violentos para obter e manter-se no poder, faz-se necessária a centralização do poder, evitando a competição pelo mesmo. Esse monopólio é de grande serventia na consolidação da estrutura organizacional e governamental postulada, pois altera as bases políticas e sociais rumo ao extremo, emergindo, assim, um tirano.

A respeito da tirania na Idade Média, pode-se dizer que esse fenômeno ocorreu por meio da proeminência do poder religioso, o qual concebia não somente as bases morais e comportamentais da sociedade, como todo o modelo organizacional societário. No medievo, as porções territoriais estavam sob a “égide” eclesiástica, ou seja, o *modus operandi* era pautado na inserção de preceitos “divinos” a fim de moldar o corpo social com base em princípios advindos de textos com fundamentos religiosos.

Nesse período mencionado, as instituições políticas que outrora foram de suma relevância, já haviam perdido o status de principal agente ou até se esfacelado, como as *pólis* gregas (devido a conflitos internos e também às conquistas de Alexandre Magno) e o Império Romano do Ocidente (queda no ano de 476 d.C), respectivamente. Segundo Perry Anderson, flagelos acompanhavam a política (enquanto modelo organizacional) de diversos povos, uma vez que esta, aos moldes então vigentes, já apresentava dificuldades para corrigir problemas estruturais devido às sucessivas transformações sociopolíticas (ANDERSON, 1991).

A Igreja Católica, principal célula da Idade Média no Ocidente, teve extrema importância no que diz respeito à utilização do poder. Por ser uma instituição vigente desde a Antiguidade e, diferentemente das demais, não ter sofrido consequências tão severas se comparada às *pólis* gregas e ao Império Romano do Ocidente (poder político), proporcionou um modelo organizacional fundamentado no Catolicismo (poder ideológico de ordem teológica), que foi concebido e controlado impetuosamente pela Igreja Católica.

O Islamismo, de modo semelhante ao Cristianismo, também teve distorções no modo de pensar e aplicar a filosofia, o que corroborou para que interpretações atreladas ao extremismo religioso ganhassem espaço na doutrina orientada pelo Corão. O famoso conceito de *Jihad*, do árabe, “Guerra Santa”, encontra-se, em diversas ocasiões, inserido nas distorções do islã enquanto religião. Essa questão está expressa claramente na obra “O Islã em Foco”:

O Alcorão afirma claramente que, apesar da nossa vontade, a guerra é uma necessidade da existência, uma realidade da vida, enquanto perdurarem no mundo a injustiça, a opressão, as ambições caprichosas e as pretensões arbitrárias. Isso pode parecer estranho. Mas a verdade é que a história até agora, é de guerras locais, civis e generalizadas. E é também verdade que muitas vezes os aliados vitoriosos resolvem as suas disputas sobre os ganhos pelo estatuto dos inimigos derrotados através de guerras e ameaças de guerra. Mas hoje em dia, a humanidade vive num pavor constante, alimentado por ameaças de guerra em muitos pontos quentes do mundo. Podia Deus desconhecer estas realidades da vida? Ou podia o Alcorão deixar de tratar este assunto de maneira realista e efetiva? Claro que não! E é por isso que a história islâmica encerra, naturalmente, episódios de guerra legal e justificada, de auto-defesa e restauração da justiça, da liberdade e da paz (ABDALATI, 1978; pág. 219).

Com base na interpretação de Abdalati, pode-se dizer que, o Islã, por natureza, assim como o Cristianismo, não possui um caráter extremista, mas este pode surgir quando os fundamentos forem mal interpretados, abrindo espaço para as práticas maléficas. Durante o medievo, os muçulmanos tiveram projetos expansionistas, conquistando novos territórios e difundindo a fé islâmica nos locais colonizados.

Sobre a Tirania na Idade Moderna, vale ressaltar que o extremismo, tanto no Ocidente quanto no Oriente (islâmico), apesar das religiões terem influenciado diversas empreitadas na busca por conquistas territoriais atreladas ao desejo da hegemonia, essas serviram como fatores de influência política e cultural, e não mais como detentoras diretas do poder político. Isso ocorreu devido à secularização da política atrelada à centralização do poder nas mãos do Soberano vinculado à casas dinásticas. A novo papel assumido pelas ordens eclesiásticas foi comprovada principalmente na Guerra dos Trinta Anos, que apesar de ter sido um conflito bélico entre católicos e protestantes, o fator que realmente estava em disputa era a posse de novos territórios, com a finalidade de exercer o poder por via secular (ANDERSON, 1995).

Em meio ao conflito, foi possível visualizar traços de política secular, antes mesmo deste princípio ser lavrado na Paz de Vestfália. Para isso, devemos entender o processo de transição. Ocorreu quando a França, sob um regime monárquico que contava com o Catolicismo como principal religião, aderiu o “lado protestante” na Guerra dos Trinta Anos, uma vez que, a principal preocupação no momento era as ameaças dos Habsburgos (Áustria) no que dizia respeito às incessantes conquistas territoriais obtidas por essa casa dinástica. Além disso, vale ressaltar que o cargo de Primeiro-Ministro da França durante esse período era exercido pelo Cardeal Richelieu. Mesmo este sendo um membro ligado à Igreja Católica, foi evidente que ele aderiu o novo *modus operandi* consolidado após um dos principais conflitos da Idade Moderna, no qual estava contido: a política secular, o equilíbrio de poder e, principalmente, o interesse nacional.

A problemática da “tirania moderna” está relacionada, principalmente, com a deturpação do conceito de “interesse nacional”. Esse fato também se estende à Idade

Contemporânea, momento o qual será analisado mais adiante devido as peculiaridades determinantes do período. Voltando à Idade Moderna, é importante dizer que diversos *policy-makers*, anteriormente aos tratados de Múnster e Osnabruque, que resultaram na já explanada Paz de Vestfália, legitimaram o poder dinástico e hereditário, porém com algumas amarras do medievo, como a atribuição, inicialmente, de um caráter divino do poder dos reis.

A respeito da Idade Contemporânea, vale citar que, Após a Revolução Francesa, ou seja, na transição do século XVIII para o XIX, modificações estruturais a respeito das concepções políticas foram frequentes principalmente no Ocidente. Os novos moldes organizacionais pautados nas concepções repaginadas e contemporâneas dos conceitos de República, Monarquia e Democracia, tiveram extrema importância na reconfiguração dos sistemas políticos ocidentais. Com a queda do poder absoluto em vários países, estes se organizaram em regimes nos quais contavam com uma maior participação popular, as “revoluções burguesas” proporcionaram uma ascensão do povo no poder por meios constitucionais.

Mas o que norteava essas novas concepções dos termos políticos e dos sistemas de governo? Diante disso, pode-se dizer que, nesse período marcado por revoluções e, na concepção de alguns, involuções (chegaremos lá), ideologias políticas avindas do Iluminismo foram colocadas em prática. Apesar de grande parte dessas ideias serem, de fato, a busca por *modus vivendi* ausente de um poder absoluto, algumas delas tenderam aos extremos, modificando apenas a maneira de concentrar e centralizar poder.

Esse foi o caso da República Jacobina - que teve vigência entre os anos de 1792 e 1794 - representou fielmente o extremismo durante a Idade Contemporânea. A implementação do terror, a radicalidade inerente ao regime e a violência foram características presentes nesse período. Mesmo que a Revolução Francesa, a princípio, tenha sido em prol do estabelecimento da democracia, do secularismo, da preservação dos direitos inalienáveis, dos direitos do homem e do cidadão, é cabível afirmar que, nesse processo embrionário, os jacobinos extrapolaram essas ideias, transfigurando-as em um regime no qual o terror e a perseguição aos opositores eram práticas corriqueiras. Ideias utópicas e abstratas guiavam os seguidores de Robespierre.

A República Jacobina não era um instrumento para ganhar guerras, mas um ideal: o terrível e glorioso reino da justiça e da virtude, quando todos os bons cidadãos fossem iguais perante a nação, e quando o povo tivesse liquidado com os traidores. (HOBBSAWM, pág. 43. 1996).

A própria concepção jacobina do projeto de poder enquanto um “ideal”, já nos mostra uma espécie de moralização da política. O regime jacobino era pautado em uma aliança na qual a classe trabalhadora e a classe média estavam contidas no processo. Como na maioria dos governos autoritários, a ascensão e o declínio jacobino foi notável, uma vez que, ao legitimar o regime em repressão e terrorismo, os próprios instrumentos coercitivos,

como a guilhotina, voltaram-se para os líderes de forma vertiginosa (HOBSBAWM, 1996). Além disso, Edmund Burke disse que a Revolução Francesa, ao alterar bruscamente os costumes, instituições e as tradições do país através de medidas radicais, impossibilitou o sucesso da revolução. As noções de organicismo, prudência e gradualismo foram dissolvidas pelo terror jacobino (BURKE, 2017).

Certamente, a Revolução Francesa foi um evento, de início, marcado pela dualidade em termos de ideários políticos, isso também se deve à “imaturidade” do sistema político, o qual ainda não possuía bases fortes para sustentar um projeto democrático-liberal. Os primeiros anos da revolução foram marcados por governos incapazes de solidificar os novos arranjos advindos do iluminismo. Assim como os jacobinos, os girondinos, através do Diretório, que sucedeu o “Regime do Terror”, também foram incapazes de assegurar os progressos idealizados durante a revolução. Assim, com o Golpe do 18 Brumário, abriu-se espaço para as empreitadas hegemônicas de Napoleão Bonaparte que, no âmbito do pragmatismo político, cumpriu seu dever de forma irretocável, mantendo a segurança e ao interesse nacional francês, porém distintamente das ideias liberais e democráticas que haviam sido pensadas durante o Iluminismo (HOBSBAWM, 1996).

4 | O TOTALITARISMO COMO TIPO DE EXTREMISMO

Além da Tirania, veremos agora sobre os impactos do totalitarismo no século XX. Mesmo com o avanço do liberalismo e da democracia, o autoritarismo também evoluiu e buscou seu espaço no Sistema Internacional, o que acarretou em uma verdadeira “Era dos Extremos” devido à ascensão de regimes Fascistas e Socialistas como vias totalitárias. O Totalitarismo é uma forma de governo que visa, em diversas ocasiões, a supressão dos direitos humanos e dos direitos civis em prol da edificação de estruturas fundadas pela violência, pelo caráter belicoso do Estado e pela disseminação do autoritarismo em todas as esferas.

Nesse artigo, ao mencionar o totalitarismo, vale ressaltar as experiências ligadas a esse fenômeno organizacional do Estado no século XX. Segundo Eric Hobsbawm, o período entre 1914 e 1991, na concepção do autor, foi transcrito como “Era dos Extremos”, e sem dúvidas o totalitarismo foi um fator de grande importância para o contexto político da época. Diversos países aderiram formas de governo e sistemas organizacionais completamente diferentes das ideias democráticas e liberais (HOBSBAWM, 1994).

No caso da Itália e da Alemanha, essas nações adotaram, o Fascismo e o Nazismo, respectivamente. Essas formas de governo eram pautadas na centralização do poder, na supressão da individualidade, no culto ao líder e na legitimação da violência a fim de consolidar um ente (Estado) coeso e indivisível. Diante disso, é cabível dizer que ambos os sistemas causaram malefícios aos valores democráticos e à individualidade e originalidade dos cidadãos. O espírito nazi-fascista pode ser visto no excerto abaixo:

Morrer pela Pátria, pela Ideia! [...] Não, isso é fugir da verdade. Mesmo no front, matar é que é importante [...] Morrer não é nada, isso não existe. Ninguém pode imaginar sua própria morte. Matar é o importante. Essa é a fronteira a ser cruzada. Sim, esse é um ato concreto de vontade. Porque aí você torna sua vontade viva na de outro homem.” “Da carta de um jovem voluntário da República Social Fascista de 1943-5.” (PAVONE, 1991 apud HOBSBAWM, 1994, pag. 91).

De modo semelhante, a URSS, ao implantar o Socialismo Real, também baseado na centralização de poder e na aniquilação do indivíduo, tendeu-se ao extremismo por meio de uma política perversa que, assim como no Nazi-Fascismo, a população contrária ao regime sofreu com censura, repressão e perseguição. Além disso, o controle de preços e a estatização foi uma marca do Socialismo Real, regime que visava o dirigismo e o controle exacerbado da esfera socioeconômica, restringindo a liberdade dos indivíduos.

A busca vã dos intelectuais por uma comunidade verdadeiramente socialista, que resulta na idealização de uma série ao que parece interminável de “utopias” – a União Soviética, depois Cuba, China, Iugoslávia, Vietnã, Tanzânia, Nicarágua – sucedida pelo desencanto, deveria sugerir que pode haver algo no socialismo que não se conforma a certos fatos. (HAYEK, 2017, p. 118).

No século XX, tanto o Nazi-Fascismo quanto o Socialismo Real foram filosofias que perverteram a ordem democrática a fim de implantar um “mundo fictício” fundado no autoritarismo, no excesso de poder, no imperialismo e na violência. Portanto, Eric Hobsbawm nos mostra que ambas as práticas totalitárias foram subversivas e perversas à democracia-liberal, uma vez que solaparam as bases e os preceitos que a sustentavam.

5 | LIBERALISMO E DEMOCRACIA: UMA COMBINAÇÃO ANTI-EXTREMISMO

Vimos que as ideias e práticas autoritárias sempre estiveram presentes na história, inclusive nos dias de hoje. Será o término das liberdades individuais? E os direitos humanos, para onde vão? Os ventos, as marés e vários desejos inconsequentes estão nos levando para uma nova “era dos extremos”. Podemos observar que há uma constância no que diz respeito a argumentos relacionados à ruptura de um alicerce já engendrado, no qual, embora haja mazelas e problemas estruturais, ainda (sobre)vive com a “graciosa” ajuda de alguns mecanismos institucionais que nos restaram. Essas justificativas arbitrárias, muitas vezes, são pautadas no imediatismo, rompendo, assim, todo o conceito de gradualidade, espontaneidade e sensatez. Apenas a combinação entre liberalismo e democrática é capaz de evitar o cataclisma autoritário causado por regimes extremistas. Norberto Bobbio, um grande entusiasta da democracia liberal, demonstra essa correlação no excerto abaixo:

Estado Liberal e estado democrático são interdependentes em dois modos: na direção que vai do liberalismo à democracia, no sentido de que são necessárias certas liberdades para o exercício correto do poder democrático,

e na direção oposta que vai da democracia ao liberalismo, no sentido de que é necessário o poder democrático para garantir a existência e a persistência das liberdades fundamentais. Em outras palavras: é pouco provável que um estado não liberal possa assegurar um correto funcionamento da democracia, e de outra parte é pouco provável que um estado não democrático seja capaz de garantir liberdades fundamentais (BOBBIO, 1988, p. 19).

Sendo assim, qual o real interesse em dilapidar, profanar e extinguir as bases do desenvolvimento político e humano? Há razão nessas perspectivas autoritárias que visam somente a descontinuidade? Pelo fato do ser humano se distinguir dos demais animais devido a racionalidade, devemos concordar, mesmo que amargamente, o fato de existir razão nessas escolhas. Contudo, a racionalidade programática e dirigida, acompanhada de discursos horrendos atrelados à propostas inumanas, eliminam, forçosamente, todas as características que concebem a essência humana. De fato, não podemos culpabilizar apenas os tiranos e/ou demagogos, pois estes, sem apoio popular, não passam de “fórmulas vazias”, mas alguns “servos voluntários” desses crápulas, por pura mesquinhez, “medo” e desprezo pela própria essência, corroboram para a edificação de projetos distópicos, os quais possuem resultados fatídicos, como: morte, repressão, violência, perseguição e, em alguns casos, fome e miséria.

Nessa exegese, posso dizer que apenas as ações dos indivíduos, pautadas estritamente no conceito de cidadania, poderão modificar esse catastrófico momento de pavor e angústia e desespero. Aproveitemos, então, incansavelmente, mesmo que nos custe tempo, lágrimas e alguns desprazeres corriqueiros, de todos os direitos inatos ao ser humano para que, em meio a uma tempestade devastadora, possamos utilizar da razão para enxergarmos a realidade, e não apenas os “mitos” ou as “ideias personificadas”. Além disso, jamais devemos renunciar nossa liberdade, uma vez que esta é essencial para nos guiar enquanto povo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As consequências da subversão dos pilares democráticos e liberais, resulta-se na falência de tudo que está relacionado a direitos civis, sociais e liberdade econômica. Diante disso, os grupos e partidos extremistas não respeitam direitos fundamentais ao desenvolvimento humano. São esses direitos: à vida, à liberdade, à propriedade, à educação, à saúde e à participação na política. Não apenas na configuração do Estado Democrático de Direito, mas também nos primórdios das ideologias da política moderna, esses direitos mencionados já se faziam imprescindíveis na base da sociedade.

Nos resta ter consciência que nos processos de transformações, as instituições liberais e as práticas democráticas nunca serão tentadoras e deslumbrantes, pois as alterações no âmbito sociopolítico realizadas a partir desses valores são prudentes, realistas e seguem uma ordem espontânea, ou seja, são pautadas naquilo que, de fato,

é possível de ser feito, substituindo as problematizações por resoluções, as utopias pelo pragmatismo, as mentiras pela verdade, a planificação pela democracia, o radicalismo pela prudência e o autoritarismo pela liberdade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Política**. Versão Digital. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_aristoteles_a_politica.pdf. 2018.

ABDALATI, Hammudah. **O Islã em foco**. Assembleia Mundial da Juventude Islâmica. Centro de Divulgação do Islam para América Latina. 1978.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. Trad. Suely Bastos. 3a Edição. Brasiliense, 1995.

ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. Trad. Beatriz Sidou. 3a Edição. Brasiliense, 1991.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. Trad. Brasileira de Marco Aurélio Nogueira. 2o ed. São Paulo:Brasiliense, 1988.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Trad. Brasileira de Carmen C. Varriale, GaetanoLo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e RenzoDini. 11a ed. Universidade de Brasília, 1998.

BOÉTIE, Etienne de La. **Discurso Sobre a Servidão Voluntária**. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/boetie.pdf>. Edição Digital. Cultura Brasileira.

BURKE, Edmund. **Reflexões Sobre a Revolução na França**. Vide Editorial, 4ª edição. 2017.

HAYEK, F. A. VON. **Os erros fatais do socialismo: porque a teoria não funciona na prática**. Tradução: Eduardo Levi. 1º Ed. Barueri, SP: Faro Editorial, 2017.

HOBSBAWM, Eric. **A Revolução Francesa**. Trad. Brasileira de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Editora Paz e Terra S.A. 1996.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**. Trad. Brasileira de Marcos Santarrita. 2a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo Civil**. Trad. Brasileira de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 1a ed. Editora Vozes. 2010

PLATÃO. **A República**. Versão Digital. Disponível em: http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf.

O PAPEL DO SINDICATO NAS RECLAMATÓRIAS TRABALHISTAS: O CASO DA CIA. CERVEJARIA BRAHMA

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 08/03/2021

Jenifer de Brum Palmeiras

Doutoranda em História do PPGH/UPF

Bolsista Proscap Capes

Passo Fundo/RS

<http://lattes.cnpq.br/7541862941223655>

<https://orcid.org/0000-0002-2388-8255>

Este trabalho constitui uma versão parcial do capítulo II da tese de doutorado que versa sobre a influência dos sindicatos no ambiente laboral da Brahma em Passo Fundo/RS e seu impacto econômico e político durante seu fechamento (1947-1997).

RESUMO: Pretende-se analisar o papel dos sindicatos no ambiente laboral da Cervejaria Brahma em Passo Fundo/RS nos anos de 1989 à 1994, a partir de 58 processos trabalhistas do Tribunal de Justiça do Trabalho, da 4ª Região, 1ª e 2ª Junta de Conciliação e Julgamento, Passo Fundo/RS, entre esses destaca-se uma ação coletiva onde o sindicato representou 300 funcionários da empresa. O texto tem como objetivo levantar o questionamento sobre a contribuição dos sindicatos para a melhoria das condições de trabalho dos reclamantes, visto que a empresa foi fechada em 1997.

PALAVRAS - CHAVE: Sindicato. História política. Cervejaria Brahma.

ABSTRACT: It is intended to analyze the role of unions in the working environment of Cervejaria Brahma in Passo Fundo / RS in the years 1989 to 1994, based on 58 labor lawsuits from the Labor Court, 4th Region, 1st and 2nd Conciliation Board and Judgment, Passo Fundo / RS, among these stands out a collective action where the union represented 300 employees of the company. The text aims to raise the question about the contribution of the unions to the improvement of the working conditions of the claimants, since the company was closed in 1997.

KEYWORDS: Syndicate. Political history. Brahma brewery.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em tempos de mudanças e transformações sociais, políticas, econômicas e ambientais, a história têm um relevante papel na dinâmica construção do futuro. Isso porque reúnem diferentes segmentos sociais, contribuindo com novas formulações, gerando oportunidades e, ainda, qualificando iniciativas de pesquisas. Com a intenção de colaborar com esse processo, construindo o debate teórico pelo viés econômico da política em relação ao trabalhador, pretende-se analisar o papel dos sindicatos no ambiente laboral da Cervejaria Brahma em Passo Fundo/RS nos anos de 1989 à 1994, a partir de 58 processos trabalhistas do Tribunal de Justiça do Trabalho, da 4ª Região, 1ª e 2ª Junta de Conciliação e Julgamento,

Passo Fundo/RS, entre esses destaca-se uma ação coletiva onde o sindicato representou 300 funcionários da empresa. O texto tem como objetivo levantar o questionamento sobre a contribuição dos sindicatos para a melhoria das condições de trabalho dos reclamantes, visto que a empresa foi fechada em 1997, já com uma nova configuração industrial, tendo substituído mais da metade dos funcionários por máquinas, ocasionando um impacto direto na vida dos trabalhadores e conseqüentemente na economia local.

Sabe-se que o contexto contemporâneo evidencia que há, de um lado, um tensionamento social, um movimento mundial com base nas revoluções tecnológicas que favorecem o aumento da capacidade humana de desenvolvimento, de progresso, de melhoria da qualidade de vida e, por outro lado, as conseqüências decorrentes de um novo modelo de organização social e da lógica que o capital assume em diferentes países, que restringem as possibilidades da maioria da população de realizar sua humanidade (SILVA JÚNIOR, 2017).

No Brasil há problemas face à reestruturação produtiva e aos efeitos e impactos da globalização nos diferentes setores econômicos, políticos e sociais, dentre os quais destacam-se os níveis de desemprego em alta, os quais contribuem para agravar as condições de vida do trabalhador.

O estudo está sendo orientado pelo método dedutivo (GIL, 2016), que pressupõe que o referencial teórico existente dos assuntos correlatos disponíveis serve de base para as considerações finais, configura-se numa pesquisa social aplicada desenvolvida no nível descritivo, orientada pela estratégia estudo de casos múltiplos, com abordagem quali-quantitativa dos dados. Na fase de organização e tratamento dos dados foi utilizado o software NVivo e análise de conteúdo de Bardin para os dados qualitativos e Análise histórico-jurídica dos processos. O universo de estudo e a amostra foi determinada a partir do estrato de relevância para a viabilidade e robustez da pesquisa. O estudo foi desenvolvido em fases que contemplaram a complexidade e particularidade de cada processo judicial. A aproximação do campo se deu por meio da pesquisa documental (Fase 1), seguido da realização análise das fontes (Fase 2).

2 | HISTÓRIA, POLÍTICA E OS SINDICATOS

Segundo René Rémond a renovação da história política foi feita à luz das especificidades históricas de um tempo, tempo esse caracterizado pelo aumento das atribuições do Estado e pelo desenvolvimento das políticas públicas demonstrando que a história política não se resumia ao Estado e suas instituições, mas que abrangia as massas e demais organizações da sociedade civil, ou seja, o Estado não é mais o fator determinante da história política mas um elemento entre várias facetas que atualmente compõem a história política.

Em um país com as relações trabalhistas e sindicais fortemente controladas pelo

Estado, reflexo da lógica de Getúlio Vargas, criador da Lei da Sindicalização (1931) e da CLT¹ (1943), a criação de sindicatos aumenta todos os anos. De acordo com o Ministério do Trabalho, há neste momento no Brasil um total de 16.431 sindicatos, sendo 11.257 de trabalhadores e 5174 de empregadores, fora as confederações, federações e centrais sindicais. Esse excessivo volume de sindicatos é sustentado pela “contribuição” (imposto) sindical, recolhida obrigatoriamente pelos empregadores no mês de janeiro e pelos trabalhadores no mês de março de cada ano, que deixou de existir e passou a ser uma facultada por parte do empregado a partir de junho de 2019, com a reforma trabalhista².

A planilha³ com a relação de todos os 16.906 sindicatos ativos do Brasil, elaborada pelo Ministério do Trabalho antes da extinção da pasta, para responder à Lei de Acesso à Informação (LAI), mostra que metade deles não está alinhado às centrais sindicais. São 8.204 entidades que, na base de dados do governo federal, aparecem nesta condição (48,5% do total).

Infelizmente não é possível saber quantos trabalhadores fazem parte de cada sindicato, pois a coluna em que esta informação deveria constar aparece em branco. Mas é possível saber quantos sindicatos estão filiados a cada central: 2.354 estão ligados à CUT (Central Única dos Trabalhadores), 14% do total. Em segundo lugar está a Força Sindical, com 1708 (10,1%), seguida pela UGT – União Geral dos Trabalhadores (1.290, 7,6%), NCST – Nova Central Sindical de Trabalhadores (1.152, 6,8%), CSB – Central dos Sindicatos Brasileiros (869, 5,14%), Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (801, 4,7%), CGTB – Central Geral dos Trabalhadores do Brasil (172, 1%), Conlutas – Central Sindical e Popular (100, 0,59%) e outras 10 centrais, com menos de 99 sindicatos associados.

A base de dados levanta dúvidas sobre a qualidade da coleta dos dados pelo antigo Ministério do Trabalho, uma vez que os 16.906 sindicatos estão divididos em 10.588 categorias diferentes. Desta forma, é impossível, via Lei de Acesso à Informação, dimensionar a organização de determinada categoria profissional no país. Os vigilantes, por exemplo, aparecem em 73 categorias diferentes. Operários aparecem em 9, mas referências a “Indústria” surgem em 3.000 das categorias listadas. Apesar do grande número de sindicatos existentes, novas entidades não param de ser abertas em todo o país.

2.1 Historiorizando os sindicatos de acordo com a Constituição de 1988

Existe uma vasta literatura sobre a origem e o desenvolvimento da estrutura sindical no Brasil, com antigos e novos autores descrevendo uma longa sequência de eventos, ocorridos desde o início da década de 1930. Todos os autores afirmam que tal estrutura

1 Consolidação das Leis do Trabalho - Decreto-lei 5452/43 | Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943

2 Lei Nº 13.467, 13/07/2017 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm

3 Cartas Sindicais concedidas de 2015 a 2018 - Pedido 46800001048201858 <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Item/displayifs.aspx?List=0c839f31-47d7-4485-ab65-ab0cee9cf8fe&ID=675067&Web=88cc5f-44-8cfe-4964-8ff4-376b5ebb3befRAE>

era um componente crucial de um tipo específico de Estado, que costumava lidar com os conflitos econômicos, sociais e políticos de uma maneira corporativa e autoritária⁴.

A Constituição Federal de 1988 prevê em seu artigo 8º o direito à livre associação profissional ou sindical, desde que observados alguns requisitos, como por exemplo a proibição de interferência ou intervenção do Poder Público na organização sindical. Outro exemplo é a não obrigação de nenhum profissional a filiar-se ou se manter filiado no sindicato de sua categoria. Um outro princípio aplicado à estrutura dos sindicatos brasileiros é a unicidade sindical. Ela determina que só pode existir uma organização sindical, em qualquer grau, representativa de categoria profissional ou econômica, em uma mesma base territorial. A base territorial fica a critério dos trabalhadores (no caso dos sindicatos profissionais) ou empregadores (nos sindicatos patronais) interessados, mas não pode ser inferior à área de um município. O sistema sindical brasileiro possui uma organização bastante segmentada, sendo dividido em diversos níveis hierárquicos com funções que vão desde a proteção dos trabalhadores até a promoção dos setores econômicos do país. Essa hierarquia se divide em Sindicatos, federações, Confederações Nacionais e Centrais Sindicais. Os sindicatos protegem os direitos dos trabalhadores de uma categoria, negociando diretamente com os empregadores, seus interesses dizem respeito sobretudo a defesa de direitos e negociação salarial (CAMPOS, 2016).

As Federações são associações criadas para defender interesses comuns aos sindicatos que as compõem, podendo ser regionais ou nacionais e só podem ser criadas se reunirem o mínimo de cinco sindicatos de um mesmo setor, já as Confederações Nacionais constituem entidade formada pela reunião de pelo menos três Federações que representem um mesmo segmento. Seu papel vai desde a atuação em articulações políticas até a criação de projetos que promovam o desenvolvimento da sua área de atuação. Exemplos são a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Confederação Nacional do Comércio (CNC); Por último, existem ainda as Centrais Sindicais, com atuação similar à das Federações, mas representando os interesses de Sindicatos de diferentes segmentos. Outros pontos do sistema sindical é a diferença entre os sindicatos patronais e sindicatos profissionais. O primeiro é uma associação representante da categoria econômica, ou seja, das empresas e dos empregadores, e o sindicato profissional representa os interesses dos trabalhadores de determinada categoria profissional.

3 | O PAPEL DO SINDICATO NO CASO BRAHMA

Em 1947, a Cia. Cervejaria Brahma, com sede no Rio de Janeiro/RJ adquiriu a Cervejaria Serrana, transformando-a em Cia. Cervejaria Brahma, Filial de Passo Fundo/

4 Entre os antigos autores dessa literatura, é possível mencionar Abramo (1986), Maroni (1982), Martins (1989), Paoli (1985), Rodrigues (1979), Sader (1988), Simão (1966), Telles (1985) e Vianna (1976). Além disso, entre os autores novos, é possível nomear Boito Júnior e Marcelino (2010); Cardoso (1999; 2003; 2010); Druck (2006); Junckes (2010); Ladosky (2009); Ramalho (2014); Rodrigues (2015) e Rodrigues (1999).

RS. Desde aquela data, até os dias de hoje, a Brahma, como é chamada pela população, sofreu muitas transformações que influenciaram o desenvolvimento de Passo Fundo/RS. A partir da década de 1970 a Cia. Cervejaria Brahma deu início à informatização e modernizou a fábrica com a instalação de tanques de fermentação e maturação de cerveja, dando condições de produzir o famoso Chopp da Brahma e a cerveja Brahma Chopp.

Na década de 1980 inaugura a era da ecologia, e a Brahma, preocupada com o bem estar do meio ambiente, instala a sua estação de tratamento de despejos industriais, sendo a primeira a ser instalada na região, e a mudança se estende aos funcionários, instalando um moderno restaurante nas dependências da fábrica, sendo, também uma das empresas pioneiras, nesse tipo de benefício social na cidade (KNACK, 2013).

O início dos anos 1990 foram marcados pelas mudanças que sinalizavam melhores momentos para a economia, enunciado ao final do governo Sarney (1985 – 1990), enquanto reação à aprovação da Constituição Federal de 1988. Entretanto, o enxugamento do Estado ganhou maior vitalidade com o governo Fernando Collor de Melo (1990 – 1992) sem contar que o Brasil precisava acabar com o principal problema econômico: a inflação e enfrentar a defasagem tecnológica da indústria problema que o governo Collor enfrentou propondo a criação de uma nova moeda, mudança de leis trabalhistas, abertura do mercado nacional e a privatização de estatais, consubstanciadas no que ficou conhecido como Plano Collor.

A partir dessas mudanças a organização Brahma de Passo Fundo, desde o ano de 1947 veio crescendo e participando, ativamente, no processo de desenvolvimento da cidade, e para acompanhar esse processo de modernização nacional da economia da década de noventa, a empresa, passa a produzir, para todo o Rio Grande do Sul, a cerveja SKOL, suspendendo a fabricação da tradicional Brahma Chopp, cuja produção foi absorvida pela Filial Continental em Porto Alegre/RS depois de 45 anos de fabricação (FERREIRA, 2007).

Entretanto, essas novidades para alavancar a economia brasileira, não foram efetivadas, devido às acusações de corrupção e ao impeachment sofrido em 1991, o presidente Collor não pode levar adiante suas ideias, repercutindo no processo do caso Brahma, em que o Sindicato dos trabalhadores nas Indústrias da Alimentação de Passo Fundo (STIA/PF) ingressa com ação de cumprimento contra a cervejaria na qualidade de substituto processual dos empregados da reclamada, e a defesa da mesma antes mesmo de responder a ação, alega:

[...] a reclamada julga prudente lembrar que o Brasil, hoje atravessa por uma das maiores crises econômicas de sua história. O caminho para se sair dela certamente implica em sacrifícios por parte de toda a sociedade; implica em renúncias por parte de trabalhadores, empresários e do Governo sem o que não será possível o entendimento e a retomada do crescimento nacional.⁵

5 Estado do Rio Grande do Sul. Arquivo Histórico Regional de Passo Fundo (1992). Processo trabalhista n. 430, Tribunal de Justiça do Trabalho da 4ª Região, 1ª e 2ª Junta de Conciliação e Julgamento, Passo Fundo/RS, lote 256/2006, f. 38.

A crise econômica que o país vivia na década de 1990 era resultado das gestões do período da Ditadura Militar, seus impactos para a economia foram duros e, nesta década, o país sofria com o endividamento externo, uma inflação elevada que impactava diretamente no aumento do custo de vida para os trabalhadores, sendo nitidamente observado este aspecto no processo em tela, em que o sindicato cobra o cumprimento do Dissídio Coletivo da Categoria⁶ que contemplou inúmeras vantagens e estas não foram acatadas pela reclamada, entre elas correção salarial o aumento real.

Com tantos sindicatos no Brasil, é difícil não pensar no papel que essas representações desempenham em todos os âmbitos da sociedade. Ainda que sua principal atribuição seja representar seus associados nos mais diversos interesses trabalhistas, a atuação dos sindicatos não se limita a isso. Além dos interesses coletivos no âmbito profissional, as entidades sindicais também se preocupam com a condição social dos trabalhadores enquanto cidadãos, direcionando parte do seu trabalho também para questões extra profissionais. Depois de passar a maior parte dos anos 1990 enfraquecido, com poucas mobilizações sociais, o movimento sindical voltou a crescer a partir dos anos 2000.

Para os líderes do movimento sindical, o maior número de greves, paralisações, conquistas salariais e abertura de espaços institucionais mostra como o movimento tem recuperado o protagonismo de tempos passados, como no período do regime militar. De acordo com isso o cientista político e consultor sindical João Guilherme Vargas Netto, afirma que o sindicalismo brasileiro tem adotado pautas amplas, como a luta pela mudança da política econômica e a campanha por mais recursos para a educação⁷.

Mas nem todos os especialistas pensam da mesma forma, José Dari Krein, ainda que o sindicalismo tenha crescido em número de mobilizações como greves e passeatas, sua importância não se efetivou em pautas mais gerais, o movimento sindical brasileiro tem mais força para vetar certas medidas, principalmente em função da sua interlocução com o governo, do que poder para impor uma agenda propositiva ao país. Krein ainda diz que os sindicatos obtiveram conquistas concretas, mas suas mobilizações gerais foram tímidas, não conseguem mobilizar a sociedade e o Congresso Nacional, não têm a capacidade de pautar uma agenda mais favorável ao trabalhador, mesmo num governo mais próximo, sendo uma evidência da perda de protagonismo (2015).

Foi neste contexto analisar o processo trabalhista, que tem como objetivo fazer cumprir um Acordo de Dissídio pela então Cia. Cervejaria Brahma Passo Fundo/RS.

6 Ibidem, f. 03, TRT – RVDC 375/90

7 Como funcionam os sindicatos no Brasil? O que são os sindicatos? <https://www.politize.com.br/sindicatos-no-brasil-como-fucionam/>

4 I ANÁLISE DO PROCESSO TRABALHISTA N. 430/1992

O processo em tela faz parte de um conjunto de 58 processos judiciais trabalhistas movidos por funcionários da Cia. Cervejaria Brahma Passo Fundo/RS, entre os anos de 1989 à 1994 localizados no Arquivo Histórico Regional, e que servem de fontes para a pesquisa de tese que versa sobre a influência dos sindicatos no ambiente laboral da Brahma em Passo Fundo/RS e seu impacto econômico e político durante seu fechamento (1947-1997).

O que pode se corroborar no processo discutido, que o sindicato se mobilizou em uma ação coletiva solicitando o cumprimento de um dissídio para aproximadamente 300 funcionários, sendo esses efetivos, licenciados e desligados (durante o andamento do processo do dissídio) entretanto não conseguiu êxito, percebido no trecho do processo:

[...] a reclamada concorda com a suspensão temporária do feito pelas alegações do Sr. Expert, até por já haver decisões do Tribunal Superior do Trabalho, contrária àquela pelo Egregio 4º Regional Processo de Revisão de Dissídio Trabalhista invocado pelo autor⁸.

O sindicato não aguardou para que o então processo do Dissídio fosse aprovado para ingressar com uma ação exigindo o cumprimento pela reclamada, e também não fez a juntado de todas as autorizações dos funcionários, para que os representassem, gerando desgastes entre os funcionários, que foram abandonando a causa até a suspensão do processo todo e arquivamento.

[...] XXX, nos autos supra epigrafados, ação movida pelo Sindicato [...] contra a empresa Cia. Cervejaria Brahma vem mui respeitosamente perante V. Exa. Para dizer que expressamente RENUNCIA a todo e qualquer direito que possa ter nessa ação, eis que não autorizou o autor a falarem seu nome[...]⁹

O papel do sindicato no processo discutido não significou qualquer benefício ao trabalhador, apesar de estar presente na forma de pagamento mensal de contribuição em troca de representatividade em causas em que o trabalhador não possui seus direitos respeitados pelo empregador, não foi efetivo, não cumpriu seu objetivo.

Nos debates atuais o papel do sindicato tem aparecido frequentemente em meio às discussões sobre a reforma trabalhista (KREIN, 2018). Os sindicatos se financiam em grande parte com a chamada contribuição sindical (ou imposto sindical), criada na década de 1940, consiste numa contribuição obrigatória a todos os empregados sindicalizados e também aos que não são associados, já que estes também fazem parte de uma categoria profissional. Trata-se de uma contribuição equivalente a um dia do trabalho, descontado da folha de pagamento no mês de março. Também contribuem os empregadores, com alíquotas entre 0,02% e 0,8% do capital social da empresa. A contribuição sindical gera grande polêmica pelo fato de ter sido obrigatória até 2019, e ainda é questionada após

⁸ Ibidem, f. 70

⁹ Ibidem, f. 85

a reforma trabalhista, mesmo alguns sindicatos profissionais terem sido a favor de sua extinção. O secretário da Força Sindical, Sérgio Leite, estimou que o imposto financiou cerca de 50% das despesas de um sindicato médio, ou até 80% de sindicatos médios¹⁰.

Um outro tema bastante polêmico é a realização de uma reforma para modernizar os sindicatos. A reforma sindical entrou na agenda governamental durante a gestão do presidente Lula como uma proposta para modernizar a estrutura sindical em funcionamento desde 1931, após o Decreto 19.770 de Getúlio Vargas. Contudo, ainda que a proposta de reforma esteja em debate há tanto tempo, poucos avanços foram feitos em relação a ela. A necessidade de uma reforma sindical é defendida por especialistas com diferentes posições ideológicas, a realização de uma reforma trabalhista sem antes uma reforma sindical pode trazer a precarização do trabalho, pois as atuais falhas de representatividade dos sindicatos, que nem sempre estão efetivamente organizados, pode fazer com que negociações coletivas sejam feitas sem que a base de trabalhadores seja realmente ouvida.

O ministro do Tribunal Superior do Trabalho (TST) Lelio Bentes¹¹ também defende a realização de uma reforma sindical¹², que deveria ter sido antes da reforma trabalhista, não há dúvidas de que a estrutura sindical brasileira precisa ser revista para que os sindicatos no país sejam realmente representativos, destaca que metade dos sindicatos existentes no Brasil nunca firmou sequer uma convenção coletiva. Boa parte dos especialistas defende que a unicidade sindical limita a pluralidade de sindicatos e prejudica a representatividade.

Ainda assim, é preciso pensar como o fim da unicidade seria benéfico em um país que já apresenta um grande número de sindicatos. Campos discorre em seu estudo que considerando-se todos os atributos herdados da estrutura sindical que se mantiveram mesmo após a Constituição de 1988, há uma pergunta: estão os sindicatos aptos a desempenhar esses papéis, permitindo a ampliação de uma regulação mais contratual de trabalho, capaz de fomentar o bem-estar dos trabalhadores no futuro próximo, médio e remoto? (CAMPOS,2016). Os dados apresentados na sequência do estudo de Campos não trazem qualquer resposta, mas permitem alargar o escopo desta pergunta e, ao mesmo tempo, refiná-lo. De acordo com o cenário desenhado com o auxílio de alguns dados inéditos, hoje em dia, há milhares de sindicatos no Brasil, mas muitos deles com poucas condições de promover novas formas de regulação do trabalho.

5 | CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Pode-se observar nesta pesquisa que a partir do momento que homem se envolve numa relação de trabalho, onde de um lado há um trabalhador que oferece a sua força

10 Sem contribuição sindical obrigatória, caem pedidos de abertura de sindicato. <https://fsindical.org.br/imprensa/sem-contribuicao-sindical-obrigatoria-caem-pedidos-de-abertura-de-sindicato>

11 Ministro destaca produtividade na TRT. http://tst.jus.br/web/guest/noticia-destaque-visualizacao/-/asset_publisher/89Dk/content/id/25015690

12 Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 196/19 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-12/ccj-da-camara-aprova-admissibilidade-da-pec-da-reforma-sindical>

de trabalho e de outro lado há uma pessoa física ou jurídica que absorve essa força na forma de recurso humano, essa relação sempre foi conturbada face ao poder exagerado daquele que detém o poder de mando quer seja pelo privilégio da liderança do grupo ou fácil acesso ao recurso econômico, não existindo fórmula mágica possível para amenizar efeitos colaterais para ambos os lados (BOITO JÚNIOR, 1991; CAMPOS, 2016).

Desde que a revolução industrial reuniu os trabalhadores em volta da máquina arrebatando-os do trabalho artesanal, os mesmos se deram conta de que com o trabalho mecanizado era possível produzir um volume maior de produtos e serviços, mas também constataram diversos problemas e necessidades comuns. Na defesa de interesses surgem as primeiras formas de organizações sindicais que visam acima de tudo a defesa de uma determinada coletividade. O modelo de sindicato desenvolvido no mundo, ao longo de toda a história recebe influências dos regimes capitalista, socialista, comunista, traduzindo-se por correntes anarquistas, reformistas, cristã, corporativista, comunista (HOBSBAWN, 2011).

No Brasil as primeiras formas de organização dos operários brasileiros, a exemplo das sociedades de Socorro e Auxílio Mútuo, que visavam a auxiliar materialmente os operários nos momentos mais difíceis foram sucedidas pelas Uniões Operárias, que, com o advento da indústria, passaram a se organizarem por ramos de atividades, dando origem aos sindicatos. A revolução de 1930, no Brasil, marcou a transição de uma economia agrário-exportadora para uma economia industrializante (FRENCH, 2001).

A partir de então, foram constantes as transformações a que ficaram sujeitas as instituições de representação de classes trabalhadoras na busca de defender os interesses de uma sociedade cada vez mais exigente e ciente de seus direitos. Um ponto importante de se lembrar é a proposta do Projeto de Lei 5.483, de 2001, que propunha a alteração do art. 577 a 618 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que tratam do enquadramento sindical. Esse projeto estabelecia que as condições de trabalho ajustadas mediante convenção ou acordo coletivo prevaleceriam sobre o disposto em lei, desde que não contrariassem a Constituição Federal e as normas de segurança e saúde no trabalho. Esse projeto teve sua tramitação interrompida em razão de aprovação, no Senado Federal, da Mensagem nº 78, de 2003, encaminhada pela Presidência da República, e que no atual governo, foi solicitada sua retirada (DIAS, 2012).

Como outra parte da literatura indica, para resolver esses problemas, talvez seja importante transformar a estrutura como um todo, alterando alguns dos seus aspectos históricos, a fim de obter sindicatos mais representativos e atuantes. Entre esses aspectos, talvez seja relevante modificar o custeio compulsório dos sindicatos, bem como a exclusividade de sua organização em um território local. De acordo com diversos autores, a combinação de ambos os mecanismos é um dos motivos por trás do aumento no número de sindicatos no Brasil, ano após ano, devido a disputas envolvendo os recursos financeiros da contribuição obrigatória. Outro aspecto que talvez possa ser modificado é o mandato

para a negociação coletiva, que é atualmente o monopólio dos sindicatos stricto sensu, com todos os problemas resultantes disso, incluindo-se restritos e frágeis acordos coletivos.

Na verdade, não parece fazer qualquer sentido evitar que outras entidades agregadas tenham mandato para negociar acordos coletivos mais amplos e robustos, um aspecto adicional que talvez possa ser modificado é a possibilidade de organização e mobilização dentro das empresas por meio de delegados sindicais, comissões de trabalhadores e outras maneiras. Historicamente, este é um assunto polêmico no Brasil, especialmente em meio aos empregadores, porém, é um tema crucial para debate, pois ele pode favorecer a negociação de acordos coletivos mais detalhados e adaptados às demandas dos trabalhadores nas empresas, e com isso evitar desastrosos eventos como o processo discutido.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T., HORKHEIMER, M.; **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos, Rio de Janeiro: Zahar, 1985

ABRAMO, L. **O resgate da dignidade**: a greve de 1978 em São Bernardo. 1986. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

ALMEIDA, G. R. de. O governo Lula, o Fórum Nacional do Trabalho e a reforma sindical. **Revista Katálysis**, v. 10, n. 1, p. 54-64, 2007.

BARROS, A. M. **Curso de direito do trabalho**. 3. ed. São Paulo: LTr Editora, 2006.

BOITO JÚNIOR, A. et al. **O sindicalismo brasileiro nos anos 80**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

BADIOU, A. **A hipótese comunista**. São Paulo: Boitempo, 2012

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**, São Paulo: USP, 2008

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Cadastro Nacional de Entidades Sindicais - CNES. Base compilada pelo MTE (Versão de 2015). Brasília: CNES/MTE, 2015^a

CAMPOS, A. G. **Dilemas do trabalho**: sindicatos no Brasil hoje. In: KREIN, J. D. et al. (Org.). **Regulação do trabalho e instituições públicas**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, v. 1. p. 87-122, 2013.

_____. **Breve histórico das mudanças na regulação do trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

DIAS, C. A. **A história das organizações sindicais**. 2012. Disponível: <http://www.arcos.org.br/artigos/a-historia-das-organizacoes-sindicais/>

FALCON, F. **História e Poder**. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, p. 61-91, 1997.

FERREIRA, E. S.; Cervejaria Serrana, Continental e Brahma. In: **150 momentos mais importantes da história de Passo Fundo**.Org. Osvandré Lech. Passo Fundo: Méritos, p. 148-150, 2007.

FRASE, P. **Four futures**: life after capitalism. London: Verso Books, 2016.

FRENCH, J. D. **Afogados em Leis**: a CLT e a cultura política dos trabalhadores brasileiros. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 7-45

HOBBSBAWN, E. **Mundos do Trabalho**: novos estudos sobre a história operária. São Paulo: Paz e Terra, 2011

JULLIARD, J. **A política**. In: LE GOFF, J. e NORA, P (orgs.). História: novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 180-196, 1988.

KNACK, E. J. Questões sobre o patrimônio histórico de Passo Fundo/RS: 1990-2002. **Moussein**. Canoas, n. 14, abr. 2013

KREIN, J. D. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. **Tempo Social**, v. 30, p. 77-104, 2018.

KREIN, J. D. As mudanças no sistema financeiro brasileiro e as estratégias da ação sindical: o caso dos sindicatos de São Paulo. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, p. 3, 2016

KREIN, J. D.; DIAS, H. R.; COLOMBI, A. P. F. As centrais sindicais e a dinâmica do emprego. Estudos Avançados (Online), v. 29, p. 121-135, 2015.

KURZ, R. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia política, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012, p. 33

RÉMOND, R. **Do político**. In RÉMOND, R.(org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: UERJ/FGV, 1996, p. 441-454.

SANTOS, J. B. R. Por uma história do político. **Varia hist.**, Belo Horizonte v. 28, n. 47, p. 445-448, June 2012

STREECK, W. "How will capitalism end?". **New Left Review**, 87 (1),p. 35-64.2014

THOMPSON, P. E. "Notes on exterminism, the last stage of civilization". **New Left Review**, 121 (1), 1980.

SOBRE O ORGANIZADOR

GUSTAVO HENRIQUE CEPOLINI FERREIRA - Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela PUC-Campinas, Mestre e Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Pós-doutor em Geografia pela USP. Atualmente é Professor do Departamento de Geociências e do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGEO na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Regionais e Agrários (NEPRA-UNIMONTES). Exerce também a função de Coordenador Didático do Curso de Bacharelado em Geografia – UNIMONTES e Coordenador Institucional do PIBID/CAPES. Tem experiência na área de Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Agrária, Regularização Fundiária, Amazônia, Ensino de Geografia, Educação do Campo e Conflitos Socioambientais e Territoriais. Participação como avaliador no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD de Geografia e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É autor e organizador das seguintes obras: *No chão e na Educação: o MST e suas reformas* (2011), *Neoliberalismo, Agronegócio e a Luta Camponesa no Brasil* (2011), *Cenas & cenários geográficos e históricos no processo de ensino e aprendizagem* (2013), *Agroecologia, Alimentação e Saúde* (2014), *Gestão Ambiental* (2015), *Práticas de Ensino: Teoria e Prática em Ambientes Formais e Informais* (2016), *Geografia Agrária no Brasil: disputas, conflitos e alternativas territoriais* (2016), *Geografia Agrária em debate: das lutas históricas às práticas agroecológicas* (2017), *Atlas de Conflitos na Amazônia* (2017), *Serra da Canastra território em disputa: uma análise sobre a regularização fundiária do Parque e a expropriação camponesa* (2018), *Conflitos e Convergências da Geografia - Volumes 1 e 2* (2019), *Geografia Agrária* (2019), *Questões que norteiam a Geografia* (2019), *Espaço agrário em questão* (2019), *Debates Geográficos da Realidade Brasileira* (2020), *Atlas da Questão Agrária Norte Mineira* (2020), entre outras publicações. E-mail: gustavo.cepolini@unimontes.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alemanha 60, 61, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 156

Antropologia 6, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 26, 65, 127, 170

Aprendizado 18, 32, 43, 44, 46, 80, 81, 86

C

Carimbó 7, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138

Cervejaria Brahma 8, 160, 163, 164, 165, 166

China 60, 61, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 157

Competências 7, 39, 42, 43, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 91

Cultura 7, 1, 2, 3, 7, 8, 9, 11, 12, 17, 23, 24, 26, 29, 30, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 79, 81, 98, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 136, 137, 138, 146, 159, 170

Cultura hispânica 37

Cultura Popular 7, 103, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 137, 138

D

Democracia 54, 147, 148, 149, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159

Diálogo 7, 18, 26, 44, 45, 55, 69, 71, 102, 103, 110, 111, 112, 113, 148, 150, 152

E

Educação Escolar 1, 2, 3, 6, 13

Educação Indígena 1, 5, 7, 8, 10, 11, 13

Ensino-aprendizagem 5, 25, 31, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 90

Ensino de Sociologia 5, 6, 14, 15, 16, 24, 26

Ensino Médio Rural 6, 14

Español 6, 27, 28, 29, 30, 33, 34

Espiritualidade 7, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 113

Estado 6, 8, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 23, 24, 25, 37, 50, 56, 75, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 125, 127, 128, 138, 147, 148, 150, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164

Etnografia 6, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 26

Extremismo 8, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157

F

Formação de professores 5, 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 20, 35, 40

Fundamentalismo 8, 147, 148

G

Garantias 7, 12, 115, 118, 122

H

Habilidades 32, 39, 42, 43, 46, 62, 64, 80, 81, 82, 83, 86, 100, 133

História política 160, 161, 170

I

Identidade 6, 1, 24, 28, 29, 30, 39, 44, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 65, 75, 76, 77, 79, 90, 117, 127, 129, 132, 138

J

Justiça 7, 48, 52, 117, 122, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 154, 155, 160, 164

Juventude 7, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 159

L

Liberalismo 147, 150, 156, 157, 158, 159

Liberdade religiosa 7, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 125

Língua Espanhola 6, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Literatura 5, 6, 30, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 90, 162, 163, 168

M

Mediações Didáticas 14, 17

Mística 7, 139, 143, 144, 145

Modernidade 7, 102, 103, 106, 107, 109, 110, 112, 113

Mulher Negra 75, 76, 79

N

Negociação 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 129, 149, 163, 169

O

Objeto de Aprendizaje 6, 27, 28, 31, 32, 33, 34

Ordenamento jurídico 7, 115

P

Performances Culturais 126, 127, 134, 137

Prática Reflexiva 6, 37, 38, 39, 40, 46

Profeta-Escravo 7, 139, 142, 144, 145

Profeta-Servo 7, 139, 142, 144, 145

R

Religiosidade 7, 2, 103, 104, 108, 111, 113, 114, 120, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134

Representatividade Afro 48, 57, 58

S

Sindicato 8, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Solidariedade 7, 48, 52, 139, 141, 142, 143, 144, 145

T

Tecnologias Digitales 27, 28, 30, 31, 33, 34

Transição Capilar 7, 75, 76, 77, 78, 79

U

Universidade 1, 22, 26, 27, 37, 60, 72, 73, 75, 80, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 99, 100, 101, 102, 107, 108, 111, 113, 114, 138, 146, 147, 159, 169, 171

AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PROTAGONISTAS NO MUNDO ATUAL 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021

AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PROTAGONISTAS NO MUNDO ATUAL 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021