

CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos
e resultados empíricos

Adilson Tadeu Basquerote

(Organizador)



CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos
e resultados empíricos

Adilson Tadeu Basquerote

(Organizador)



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
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. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
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 humanas: desafios metodológicos e resultados empíricos

Diagramação: Bruno Oliveira
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 Ciências humanas: desafios metodológicos e resultados empíricos / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-983-4

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.834221804>

1. Ciências humanas. I. Basquerote, Adilson Tadeu (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



Atena
Editora
Ano 2022

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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A obra: **“Ciências humanas: Desafios metodológicos e resultados empíricos”**, apresenta pesquisas que se debruçam sobre a compreensão dos fenômenos sociais nas suas distintas dimensões tendo a pessoa no centro da reflexão. Composto por relevantes estudos que debatem temáticas que envolvem atualidades que possibilitam olhares interdisciplinares sobre a sociedade e possibilitam vislumbrar as tendências e compreender grupos e comportamentos, observar as mudanças históricas da vida em sociedade e projetar que organização social queremos para o futuro.

Partindo desse entendimento, o livro composto por treze capítulos, resultantes de pesquisas empíricas e teóricas, de distintos pesquisadores de diferentes instituições e regiões brasileiras e uma Mexicana, apresenta pesquisas que interrelacionam Ciências Humanas às pessoas e as relações sociais no centro da observação, da teoria, da pesquisa e do ensino. Entre os temas abordados, predominam análises de ações cívicas, simbólicas e de crenças, formação continuada, linguagem, filosofia, jogos didáticos, capitalismo, relações de poder, pandemia e seus impactos nas populações indígenas, adoção, entre outros.

Para mais, destacamos a importância da socialização dos temas apresentados, como forma de visibilizar os estudos realizados sob dissemelhantes perspectivas. Nesse sentido, a Atena Editora, se configura como uma instituição que possibilita a divulgação científica de forma qualificada e segura.

Que a leitura seja convidativa!


Adilson Tadeu Basquerote

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A AÇÃO SALVÍFICA DE DEUS ATRAVÉS DA ÁGUA: UMA ANÁLISE SOBRE A ANAMNESIS PRESENTE NA ORAÇÃO DE BÊNÇÃO DA ÁGUA BATISMAL


Alexssandro de Oliveira Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218041>

CAPÍTULO 2..... 11

A PEDAGOGIA DO ANO LITÚRGICO NA FORMAÇÃO PRESBITERAL NA ETAPA DO PROPEDEÚTICO

Raimundo Feitosa dos Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218042>

CAPÍTULO 3..... 22

UMA ANÁLISE DO FOGO NOVO NA VIGÍLIA PASCAL

Alex Pereira de Amorim


Alexssandro de Oliveira Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218043>

CAPÍTULO 4..... 32

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA


Marcelo Beneti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218044>

CAPÍTULO 5..... 43

A LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA E A “CLASSE” COMO SUJEITO DA AÇÃO: NOTAS CRÍTICAS SOBRE O MÉTODO DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Geraldo Alexandre de Oliveira Gomes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218045>

CAPÍTULO 6..... 55

APRENDER A FILOSOFAR JUGANDO CASO DE LOS ALUMNOS DE LA PREPARATORIA AGRÍCOLA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

Mafaldo Maza Dueñas

Vanessa García González

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218046>


CAPÍTULO 7..... 72







CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO E INTERAÇÕES COM A PESQUISA CIENTÍFICAS

Adelcio Machado dos Santos

Rubens Luis Freiburger

Dreone Mendes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218047>

CAPÍTULO 8	88
QUIMICANDO\GINCANA VIRSTUAL: UMA ATIVIDADE LÚDICA E EDUCATIVA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE CRATEÚS-CE	
Sabrina Alves de Sousa	
Felipe de Moura Lima Peres	
Rayana Farias Soares	
Lourival Rosa Pereira	
Ana Lucia Rodrigues da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218048	
CAPÍTULO 9	94
RELAÇÕES DE PODER, ESTADO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	
Kelly Christine de Andrade Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218049	
CAPÍTULO 10	107
A ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)	
Lara Beatriz Pires Pereira Velasco	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180410	
CAPÍTULO 11	115
A RELAÇÃO ENTRE A LIBERDADE DE EXPRESSÃO, A FALÁCIA DO FALSO DILEMA E A CULTURA DO VOTO ÚTIL	
Thiago Sebastião Reis Contarato	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180411	
CAPÍTULO 12	123
ESTUDO DE CASO: DE UMA CRIANÇA ADOTIVA	
Ivana Suely Paiva Bezerra de Mello	
Mylene Menezes de França	
Daniela Heitzmann Amaral Valentim de Sousa	
Silvana Barbosa Mendes Lacerda	
Elvira Daniel Rezende	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180412	
CAPÍTULO 13	139
IMPACTOS E VIVÊNCIAS DA PANDEMIA DE COVID-19 PARA OS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS	
Alice Pimentel de Oliveira Lyra	
Leonardo Alencar Gomes do Rego	
Rafaella de Lourdes de Almeida Salles	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180413	
SOBRE O ORGANIZADOR	158

ÍNDICE REMISSIVO..... 159

CAPÍTULO 1

A AÇÃO SALVÍFICA DE DEUS ATRAVÉS DA ÁGUA: UMA ANÁLISE SOBRE A ANAMNESIS PRESENTE NA ORAÇÃO DE BÊNÇÃO DA ÁGUA BATISMAL

Data de aceite: 01/04/2022

Alexssandro de Oliveira Lima

Mestrando em teologia bíblica, UNICAP

RESUMO: Este trabalho é um estudo sobre a *anamnesis* presentes na prece da bênção da água batismal, rezada na vigília de páscoa sobre a água que será usada para o batismo, e que nos relembra as ações salvíficas de Deus realizada por meio deste elemento tanto no Antigo como no Novo Testamento e que recordamos como tipologias do batismo cristão. O objetivo deste trabalho é analisar as seis tipologias da prece, mostrando através do rito da oração sobre a água, o agir de Deus na história da salvação. A metodologia deter-se-á a um estudo tipológico, litúrgico e teológico da prece sobre a água batismal na noite santa de Páscoa, por meio de uma pesquisa bibliográfica, este estudo aprofundará a reflexão da *anamnesis* da prece, baseando-se na Sagrada Escritura, nos Santos Padres, nos textos litúrgicos, e em autores modernos que nos ajudarão neste aprofundamento. Concluiremos assim, vendo as maravilhas que Deus realizou por meio da água na história da salvação, culminando no batismo cristão.

PALAVRAS-CHAVE: Água. *Anamnesis*. Batismo. Salvação.

ABSTRACT: This work is a study on the *anamnesis* present in the prayer for the blessing of the baptismal water, prayed on the Easter vigil over the water that will be used for baptism,

and which reminds us of God's salvific actions performed through this element both in the Ancient and in the New Testament and which we remember as typologies of Christian baptism. The objective of this work is to analyze the six typologies of prayer, showing, through the rite of prayer over water, the action of God in the history of salvation. The methodology will focus on a typological, liturgical and theological study of prayer over baptismal water on the holy night of Easter, through a bibliographic research, this study will deepen the reflection of the *anamnesis* of prayer, based on Sacred Scripture, in the Holy Fathers, in the liturgical texts, and in modern authors that will help us in this deepening. We will conclude thus, seeing the wonders that God performed through water in the history of salvation, culminating in Christian baptism.

KEYWORDS: Water. *Anamnesis*. Baptism. Salvation.

1 | INTRODUÇÃO

No rito do batismo temos uma prece rica tipologicamente e teologicamente, que é a oração litúrgica que pede a bênção sobre a água batismal; “durante o rito do Batismo a água também é santificada através das orações ao Espírito Santo” (ALFEYEV, 2018, p. 179). Essa oração foi desenvolvendo-se ao longo da história cristã, baseando-se em momentos da história da Salvação onde Deus utilizou a água como prefiguração do batismo cristão. Diante desse processo, faremos uma análise sobre a ação salvadora de Deus por meio da água

presente na prece de oração de bênção, onde vemos as maravilhas que Deus realizou por meio da água desde as águas primeiras, culminando no batismo cristão onde os “homens e as mulheres são lavados da antiga culpa pelo batismo e renascem pela água e pelo Espírito Santo para uma vida nova” (RITUAL DA INICIAÇÃO CRISTÃ DE ADULTOS,2001,p.96).

2 I ORIGEM DA ORAÇÃO DE BÊNÇÃO SOBRE A ÁGUA

O rito da bênção da água é uma tradição antiquíssima, Tertuliano (160 d.C – 220 d.C) em seu “Tratado sobre o Batismo”, foi um dos primeiros a fazer referência sobre uma bênção da água batismal (GOEDERT, 1988, p. 110). Hipólito de Roma (170 d.C – 236 d.C) na “Tradição Apostólica” cita o rito do Batismo no qual se faz uma oração sobre a água “Ao cantar do galo, reze-se, primeiro, sobre a água” (HIPÓLITO,1981, p.51). Além de Hipólito, também Cipriano, Agostinho e Ambrósio fazem alusão a esse Rito, este último em sua obra, “Os sacramentos”, nos relata que: “O bispo, ao entrar, faz o exorcismo sobre a criatura que é a água. Seguem a invocação e a prece, para que se santifique a fonte e aí se manifeste a presença da Trindade Eterna” (AMBRÓSIO, 2019, p.44).

Vemos que a bênção da água está presente na prática eclesial de todos os tempos, com algumas diferenças. Para Agostinho e para Cipriano essa bênção tem uma função muito importante na celebração do batismo, “Agostinho e Cipriano não só admitem, mas até mesmo a colocam como condição para a validade do batismo”(GOEDERT, 1988, p. 113) .

Sobre o desenvolvimento e evolução do batismo e da bênção da água Goedert nos diz que:

Mais tarde, pelo século VIII, a bênção da água é acompanhada de outros ritos, como: a tríplice imersão do círio pascal, o tríplice sopro sobre a água, significando o sopro do Espírito Santo, e a aspersão dos fiéis com água benta. Essa fórmula da bênção da água se mantém até o Concílio Vaticano II (GOEDERT, 1988, p. 115).

Um dado interessante de ser notado é que nos primeiros séculos do cristianismo a água era abençoada todas as vezes que se realizava o batismo, segundo Rocchetta essa prática é ainda hoje praticada pelos cristãos orientais:

Essa é ainda hoje a prática das Igrejas do Oriente. Na Igreja latina, essa prática foi conservada somente até a alta Idade Média, quando se impôs o uso de pronunciar essa bênção somente nas vigílias da Páscoa e de Pentecostes e, a partir de 1956, somente na vigília pascal (ROCCHETTA, 1991, p.253).

Na constituição *Sacrosanctum concilium* a Igreja faz uma menção da bênção da água, voltando à antiga tradição de abençoar a água não só na vigília pascal, mas em todos os tempos. Diz ela: “Fora do tempo pascal, pode benzer-se a água batismal no próprio rito do batismo e com uma fórmula especial mais breve” (*SACROSANCTUM CONCILIUM*, 2000, p.286).

3 I AS ANAMNESIS DA PRECE BATISMAL

A prece de bênção da água tem uma estrutura semelhante a da oração eucarística “Está construída sobre a mais clássica estrutura eucarística: ao louvor a Deus pelo poder com que incessantemente opera “as maravilhas da salvação” (eulogia ou eucaristia) (SANTANTONI, 1994, p.169). Além disso, tem uma estrutura trinitária, sendo dirigida a Deus Pai:

Recordando seus atos salvíficos realizados no Antigo e Novo Testamento (*anamnesis*); invoca a infusão do Espírito Santo e de seu poder vivificante na água, para que a consagre e a torne santificante (*epiclesis*); conclui com a prece dos que entrarão na água, a fim de que sejam assimilados na morte de Cristo para ressurgir com ele na nova vida (*mysterion*) (ROCCHETTA, 1991, p.255).

Temos nessa oração uma “bênção *anamnésica* que lembra numa linguagem de louvor e ação de graças, as obras divinas de salvação que culminam na ressurreição de Jesus” (SANTIDRIÁN, 1996, p.213). Podemos perceber que existe o seguinte esquema, uma dupla série de *anamnesis*, três do Antigo Testamento e três do Novo Testamento, uma *epiclesis* e um pedido de assimilação a Cristo, o *mysterion*:

Pelos sinais visíveis dos sacramentos,
realizais maravilhas invisíveis.

Já na origem do mundo, vosso espírito
pairava sobre as águas ... (Gn 1,2)

3 *Anamnesis*

Nas próprias águas do dilúvio... (Gn 7,1-8,14)

do

Concedestes aos filhos de Abraão

Antigo

atravessar o mar Vermelho a pé enxuto... (Ex 14)

testamento

Filho, ao ser batizado nas águas do Jordão... (Mt 3,13-17)

... do seu coração aberto pela lança fez

3 *Anamnesis*

correr sangue e água... (Jo 19,34)

do

...ordenou aos apóstolos: “Ide, a todos os povos,
e batizai-os... (Jo 28,19)

Novo
testamento

Nós vos pedimos, ó Pai, que por vosso Filho
desça sobre toda esta água a força do Espírito Santo.

Epiclesis

E todos os que, pelo batismo, forem sepultados na morte
com Cristo, ressuscitem com ele para a vida.

Mysterion

3.1 A água da primeira criação

A primeira *anamnesis* da oração nos leva ao relato bíblico da criação descrito em Gn 1,2 onde se diz que o Espírito de Deus pairava sobre as águas, tornando-as fecundas de vida, essa interpretação tipológica tem relação com o batismo cristão, pois serve para “inculcar que a água tem a força de santificar” (SANTIDRIÁN, 1996, p.213). Carlo Rocchetta lembra-nos que na exegese da tradição patristica essa fecundidade das primeiras águas, reporta-nos a fecundidade das águas batismais, ele cita Tertuliano que diz: “A água primitiva gerou seres vivos. Não te maravilhes, portanto, que no batismo, as águas deem a vida” (ROCCHETTA, 1991, p.256). E ainda “O Espírito de Deus pairava sobre as águas, ele que recriaria os batizados (...). Assim, a natureza das águas, santificadas pelo Espírito, tornou-se também santificadora” (ROCCHETTA, 1991, p.256).

A prece de bênção abraça essa interpretação de que o Espírito de Deus paira sobre as primeiras águas e dessa ação surge a primeira criação, portanto podemos considerar o Espírito Santo como Espírito Criador, como cantamos no antigo hino do “*Veni, Creator Spiritus*”, e que esse mesmo Espírito santifica as águas do batismo, fazendo assim a nova criação. É interessante notarmos que “Desde o início, a água está ligada ao poder materno da criação”(GOEDERT, 1988, p.101), não só no judaísmo e cristianismo, mas em quase todas as religiões e povos, sendo um sinal antropológico rico de vida nova, criação e recriação. “Assim, o batismo é obra de criação paralela à obra criadora que deu origem ao universo, e é da mesma natureza das outras grandes obras criadoras da *historia salutis*” (ROCCHETTA, 1991, p.256).

3.2 A água do dilúvio

Certamente a narração do dilúvio é uma das mais conhecidas narrações bíblicas, até mesmo para as pessoas mais seculares em relação à religião cristã ou judaica, e não são poucos os filmes que tratam desse evento. No entanto, é bom termos em mente que a narração do dilúvio, não é um patrimônio exclusivamente judaico-cristão. Sabemos que “vários relatos da antiguidade informam da existência de um grande dilúvio ou inundação universal e/ou parcial da terra pelas águas”(SANTIDRIÁN, 1996, p.141). Um desses relatos é o da *Lenda de Gilgamesh*, essa lenda Mesopotâmica fala de um certo Utnapisthim que se salva de uma inundação causada pelos deuses “ Houve um tempo quando os deuses destruíram a antiga cidade de Shurupak mediante uma grande inundação. Mas Utnapisthin, alertado por Ea (Enki), conseguiu sobreviver construindo um grande barco” (PROENÇA, 2005, p.165). Utnapisthin levou consigo sementes de todos os seres vivos no barco “ Filho de Ubartutu, lágrimas descerão sobre essa casa, construa um barco... Entre no barco e tome consigo as sementes de tudo que vive” (PROENÇA, 2005, p.165). Essa inundação durou seis dias “ Seis dias e seis noites sopram os ventos da inundação, enquanto a tempestade varre a terra. Quando chegou o sétimo dia... o mar se calou, a tempestade

1 Vem, Espírito Criador

ficou imóvel, a inundação cessou... e toda a humanidade retornou ao barro”(PROENÇA, 2005, p.167).

Além desse relato mesopotâmico, também existe um relato hinduísta “descrito no mahabharata (III,187)” (SANTIDRIÁN, 1996, p.141), que trata de uma inundação. Porém o relato mais conhecido entre os ocidentais é o bíblico (Gn 7) que narra a história de Noé e de como ele salvou-se das água junto com sua família. Tal inundação ocorreu porque os homens estavam cometendo muita maldade sobre a terra. Embora existam analogias entre os relatos, esse fato é exclusivo do texto judaico. E é exatamente esse episódio bíblico que é evocado na segunda *anamnesis* da prece sendo “interpretada em sentido soteriológico: a água indica o fim do pecado e o início de uma vida nova” (SODI; TRIACA, 2010, p.213) : “Nas próprias águas do dilúvio prefiguraste o nascimento da nova humanidade, de modo que na mesma água sepultaste os vícios e fizeste nascer a santidade”. É interessante observarmos que a água não é mais elemento de fecundação, de vida como quando o Espírito pairava sobre as águas da primeira criação, porém é um elemento de destruição da maldade e do pecado no mundo (Gn 6,11-13).

Tendo ainda o simbolismo da morte “a água é também o elemento do tremendo poder de destruição, contra o qual nenhum homem nada pode. O dilúvio continua o ponto culminante dessa consciência trágica” (SANTANTONI, 1994, p.152), porém é necessário vê que não é apenas elemento de aniquilamento, mas também de salvação para o justo, (Noé e sua família) “para o justo que é destinado a se tornar primícias da nova criação” (ROCCHETTA, 1991, p.256). É interessante notar que o tema do dilúvio sempre vai ser retomado nas sagradas escrituras (Eclo 44,17-18; Is 54,9;), até o próprio Jesus o cita (Mt 24,37-39). No entanto apenas Pedro vai retomar esse texto em uma perspectiva cristológica-batismal, como nos diz Rocchetta.² Vejamos o texto da Carta de Pedro:

Com efeito, também Cristo morreu uma vez pelos pecados, o justo pelos injustos, a fim de vos conduzir a Deus. Morto na carne foi vivificado no espírito, no qual foi pregar aos espíritos em prisão, a saber, aos que foram incrédulos outrora, nos dias de Noé, quando Deus, e sua longanimidade, contemporizava com eles, enquanto Noé construía a arca, na qual poucas pessoas, isto é, oito, foram salvas por meio da água. Aquilo que Ihes corresponde é o batismo que agora vos salva, não aquele que consiste na remoção da imundície do corpo, mas no compromisso solene de boa consciência para com Deus pela ressurreição de Jesus Cristo (1 Pd 3,18-21).

Nesse texto da Carta de Pedro, que “segundo Perdelwitz, é um sermão catequético pronunciado por ocasião de um batismo”(GOEDERT, 1988, p. 29), podemos notar a analogia teológica do dilúvio com a morte de Cristo e o batismo “O dilúvio é prefiguração do batismo porque, no meio do centro da história, insere-se o evento decisivo da morte de Cristo na cruz, seguido de sua ressurreição” (ROCCHETTA, 1991, p.257). Em cada um desses três momentos devemos observar que a realização do julgamento de Deus que

2 ROCCHETTA, 1991. p. 257.

destrói um mundo, ou seja, o do pecado, da corrupção e da maldade, iniciando um mundo novo. Da destruição na época de Noé nasceu uma humanidade nova, que fez uma nova aliança com o Senhor (Gn 9,8-17). Na cruz o mundo do pecado que se iniciou com o primeiro Adão é destruído, pondo início ao mundo novo da graça inaugurado pelo novo Adão, e no batismo o homem velho, corrompido pelo pecado é destruído, dando início a uma vida nova. Podemos observar ainda que o elemento de destruição do pecado tanto no dilúvio como no batismo é a água, sendo que o “batismo é o mistério de imersão na morte de Cristo e de novo nascimento ‘pela ressurreição de Jesus Cristo’ através do sinal sacramental da água” (ROCCHETTA, 1991, p.257). Ambrósio em seu sermão para os neófitos também diz que o dilúvio é imagem do batismo:

Assim, pois, naquele dilúvio, desapareceu toda a corrupção da carne, enquanto permaneceu apenas a raça e o modelo do justo. Não seria, pois, então o dilúvio o que é o batismo? Por este último são apagados todos os pecados, enquanto apenas o espírito e a graça do justo ressuscitam (AMBRÓSIO, 2019, p.48).

É interessante observarmos também a interpretação que nos é dada por Goedert:

A tipologia se especifica em três elementos: a água, a arca e as pessoas que se salvam. A água, lugar de luta das potências infernais; a arca, instrumento de salvação, a Igreja; as oito pessoas salvas correspondem. Na economia cristã, aos batizados, salvos sob o signo do oitavo dia, a páscoa (GOEDERT, 1988, p.30).

De fato, os cristãos são sepultados com Cristo pelas águas do batismo (isso bem mais visto pelo batismo por imersão), sendo salvos pela sua gloriosa ressurreição.

3.3 A água do mar Vermelho

A terceira *anamnesis* da prece faz referência ao relato bíblico da passagem dos hebreus pelo mar vermelho, um evento central na história de Israel, onde o povo foge do Egito e da tirania do Faraó. Essa passagem é uma das coisas que fez Israel ser introduzido na Aliança. Um comentário rabínico sobre o “batismo” dos prosélitos diz que: “Assim como os israelitas não foram introduzidos na Aliança senão através de três coisas, isto é, a circuncisão, o banho passagem pelo mar vermelho e os sacrifícios, o mesmo deve acontecer com os prosélitos” (MARSILI,2010, p.197). Esse evento é visto por Paulo como *typos* do sacramento do batismo. Diz ele em sua primeira carta à comunidade de Corinto: “não quero que ignoreis, irmãos, que os nossos pais estiveram todos sob a nuvem, todos atravessaram o mar e, na nuvem e no mar, todos foram batizados em Moisés” (2 Cor 10,1-2). Essa releitura de Paulo do evento do Êxodo vê naquele evento o destino dos batizados:

A nuvem na interpretação judaica, evoca a presença de Deus ou da sua glória; no nosso texto, ela é associada à passagem do mar que Paulo interpreta como *typos* do batismo cristão; como os crentes foram batizados no nome de Cristo, isto é, foram colocados em relação com ele mediante o sinal da imersão na água, assim os pais atravessaram o mar graças a mediação Moisés, sob guia

e proteção de Deus (nuvem) (Caspani, 2013,p.67).

Não apenas Paulo, mas “toda a tradição cristã utilizou amplamente o evento do Êxodo para descrever a dimensão do batismo como passagem da antiga para a nova vida” (ROCCHETTA, 1991, p.258), onde o faraó é símbolo do diabo e o Egito como imagem do pecado, porém foi passando pelo mar, ou seja, as águas do batismo que foram salvos.

Assim, esta terceira tipologia da prece de bênção enfatiza o significado da água batismal como novo êxodo: o povo de Israel que passou através do mar é figura do novo povo de batizados a caminho da terra prometida (ROCCHETTA, 1991, p.257).

Para Ambrósio também essa referencia é *tipos* do batismo, porém este é superior “os judeus que atravessaram o mar morreram todos no deserto; aquele, no entanto que atravessa esta fonte... é certo, não morre, mas ressuscita” (AMBRÓSIO, 2019, p.41).

3.4 A água do Jordão

Com a quarta *anamnesis* nós temos início as lembranças do Novo Testamento, nós encontramos esse relato nos três evangelhos sinóticos (Mt 3,13-17; Mc 1,9-11; Lc 3,21-22), também o evangelho de João fala desse evento (Jo 11,29-34), e ainda os Atos dos apóstolos, (At 10,37-38). Nesta prece é interessante notarmos a menção a água e ao Espírito “a água do Jordão é o sinal do batismo de Jesus e da unção do Espírito” (ROCCHETTA, 1991, p.258), é esse Espírito o mesmo que estava pairando sobre as águas da primeira criação que ungiu Jesus para sua missão (Lc 4,18), “Ele inaugura o seu ministério inserindo-se no lugar dos pecadores. Ele inaugura-o com a antecipação da cruz. Ele é, por assim dizer, o verdadeiro Jonas, que disse ‘pegai em mim e atirai-me ao mar’ (Jon 1,12)”(RATZINGER, 2007, p.33). Dito isso, a prece de batismo nos mostra que “o batismo é santificação e missão no Espírito de Cristo” (ROCCHETTA, 1991, p.258). Alguns padres da Igreja viam nesse evento do Jordão semelhança com o dilúvio, pela água, pela pomba e pela oliveira. Diz Proclo de Constantinopla em um sermão para a festa da Epifania (nas Igrejas orientais a festa da Epifania é memória do batismo do Senhor e não da visita do magos como no ocidente):

Prestai atenção, contemplai o novo e admirável dilúvio, maior e mais poderoso que o do tempo de Noé. No primeiro dilúvio, a água fez perecer o gênero humano; agora, porém, a água do batismo, pelo poder daquele que foi batizado por João, chama os mortos para a vida. No primeiro dilúvio, uma pomba, trazendo no bico o ramo de oliveira, anunciava o odor de suavidade do Cristo; agora, o Espírito Santo, vindo em forma de pomba, mostra-nos o Senhor cheio de misericórdia (Liturgia das horas, 2000, p.540).

Outros padres viam uma semelhança com a passagem do Mar Vermelho, São Máximo, bispo de Turim faz essa ligação, Jesus “na coluna de seu corpo, precede no batismo os povos cristãos, como outrora, na coluna de fogo, precedeu através do mar os filhos de Israel” (Liturgia das horas,2000,p.540).

3.5 A água do lado traspassado de Jesus

A quinta prece nos leva ao calvário, a morte de Cristo “chegando a Jesus e vendo-o já morto, não lhe quebraram as pernas, mas um soldado traspassou-lhe o lado com a lança e imediatamente saiu sangue e água” (Jo 19,33-34). Com esse evento se realiza em Jesus uma antiga profecia sobre uma água viva que purificaria o povo de Deus, vemos isso em Zacarias “E acontecerá, naquele dia, que sairá água viva de Jerusalém, metade para o mar oriental, metade para o mar ocidental, no verão e no inverno” (Zc 14,8), Também vemos em Ezequiel: “Reconduziu-me então para a entrada do templo e vi ali água que escorria sob o limiar do Templo para o lado do oriente, pois a frente do Templo dava para o oriente. A água escorria de sob o lado direito do Templo, do sul do altar”. (Ez 47,1), e ainda em Isaías: “Ah! Todos que tendes sede vinde à água. Vós, os que não tendes dinheiro, vinde, comprai e comei; comprai sem dinheiro e sem pagar, vinho e leite”(Is 55,1). Antes desse evento Jesus já havia anunciado que essa profecia se realizaria nele: “No ultimo dia da festa, o mais solene, Jesus, de pé, disse em alta voz: ‘ se alguém tem sede, venha a mim e beberá, aquele que crê em mim !’ conforme a palavra da Escritura: De seu seio jorrarão rios de água viva” (Jo 7,37-38). Essa profecia cumpriu-se em Jesus na cruz, Cláudio Vianney, em seu comentário bíblico sobre o evangelho de João nos diz sobre essa passagem:

Ferido pela lança, do lado de Jesus saiu sangue e água (Jo 19,34). Essa água é de suma importância no Evangelho. Ela relembra a água nos relatos de Jesus e Nicodemos (Jo 3,5) Jesus e a Samaritana (Jo 4,10), e Jesus na festa das cabanas (Jo 7,37-38) e representa o Espírito que Jesus entrega na cruz (Jo 19,30) e que, depois, soprará sobre seus discípulos (Jo 20,22). Ela é a água que jorra do novo santuário, que é o corpo de Jesus (Jo 2,21), e leva vida por onde passa (Ez 47,1-12). Juntos, Sangue e água podem também fazer referência à Eucaristia e Batismo, reenviando, respectivamente a Jo 6,53-56 e Jo 3,5 (Malzoni,2018,p.293).

Ele também é o “verdadeiro templo de Deus (Mt 26,61; 27,40) do qual sai o rio que irrigará e fecundará a nova Jerusalém (Ap 22,1; cf. Ez 47,1-2), água abundante e generosamente oferecida a todos os que tem sede dela (Ap 22,17) símbolo da felicidade escatológica do reino (Ap 7,7; 21,6)” (SANTANTONI, 1994, p.156). Muitos padres da Igreja viram nessa água e sangue que sai do lado de Cristo uma imagem do batismo e da eucaristia. São João Crisóstomo em uma de suas catequeses no século IV dizia:

Estando Jesus já morto e ainda pregado na cruz, diz o evangelista, um soldado aproximou-se, feriu-lhe o lado com uma lança, e imediatamente saiu sangue e água: na água como símbolo do batismo; o sangue como símbolo da Eucaristia (Liturgia das horas, 2000,p.416).

3.6 A água do batismo

Nas cinco *anamnesis* que antecederam, vimos que a água, obra de criação de Deus, está relacionada com as grandes obras de salvação tanto as que vimos na prece de bênção

como em outras passagens, como na criação (Gn 1,2), a destruição e renovação no dilúvio (Gn 7-9), com a libertação dos hebreus e sua passagem pelo mar vermelho (Ex 14, 15-31), com as purificações rituais (Lv 14, 8-9, Lv 15), as águas de Meriba (Nm 20,1-11), a passagem de Josué e do povo pelo Jordão (Js 3,4-17), a passagem de Elias e Eliseu pelo rio Jordão, a promessa de uma água vivificante (Zc 14,8) no batismo de Jesus (Mt 3,13-15), e a água do seu lado (Jo 19,33-34). Nesta última prece *anamnetica* é feita a referência explícita ao mandato de Jesus de evangelizar e batizar (Mt 28,18-20), podemos ver nesse evangelho que o batismo tem uma “ação genuinamente trinitária, que consagra irrevogavelmente o homem ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo” (ROCCHETTA, 1991, p.259). Caberá aos apóstolos do Senhor realizar essa missão de evangelizar e batizar em nome da Trindade. O batismo que se realizará pelas mãos dos seguidores, unirá o crente com o Senhor Ressuscitado, com o Pai e com o Espírito, “no sinal da água, o sacramento do batismo aparece nesta terceira evocação com o seu mistério total: como dom e evento trinitário em favor dos crentes” (ROCCHETTA, 1991, p.256).

4 | CONCLUSÃO

A prece de bênção da água batismal que analisamos neste trabalho mostrou-nos o agir de Deus na *historia salutis* por meio da água, , por isso a oração de bênção nos trás seis *anamnesis*, desde a criação onde vimos o Espírito de Deus fecundando e santificando as águas primordiais, passando pelo dilúvio onde as águas acabaram com a iniquidade e deram início a uma nova humanidade, e a passagem pelo mar vermelho onde foi vista a passagem da antiga para a nova vida, ainda o batismo de Jesus nas águas do Jordão e água do lado aberto de Cristo, simbolizando o Espírito e o batismo, tendo o seu ápice no mandato de Cristo para que seus discípulos batizassem aqueles que desejassem fazer parte dos seus seguidores. Sendo assim esse trabalho nos levar a duas conclusões a primeira ecológica, se a água é tão importante no cristianismo o mesmo deve ter uma consciência de preservação da mesma, e segundo é necessário que as comunidades descubram e aprofundem essa oração tão rica, liturgicamente, bíblicamente, e tipologicamente.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO. **Os sacramentos e os mistérios**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BÍBLIA – **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

CASPANI, Pierpaolo. **Renascer da água e do espírito**: batismo e crisma sacramentos da iniciação cristã. São Paulo: Paulinas, 2013.

GOEDERT, Valter M. **Teologia do batismo**. São Paulo: Paulinas, 1988.

HIPÓLITO, de Roma. **Tradição apostólica**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MALZONI, Cláudio Vianney. **Evangelho segundo João**. São Paulo: Paulinas, 2018.

MARSILI, Salvatore. **Sinais do mistério de Cristo**: teologia litúrgica dos sacramentos, espiritualidade e ano litúrgico. São Paulo: Paulinas, 2010.

PROENÇA, Eduardo de (org.). **Apócrifos e pseudo-epígrafos da bíblia**. São Paulo: Fonte editorial, 2005.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA O CULTO DIVINO. **Liturgia das horas**. V. 1. São Paulo: Vozes; Paulinas; Paulus; Ave Maria, 2000.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA O CULTO DIVINO. **Liturgia das horas**. V. 2. São Paulo: Vozes; Paulinas; Paulus; Ave Maria, 2000.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA O CULTO DIVINO. **Missal Romano**. 1º ed. São Paulo: Paulus, 1992.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA O CULTO DIVINO. **Ritual da iniciação cristã de adultos**. Paulus: São Paulo.

SACROSANCTUM CONCILIUM. **Documentos do concílio Vaticano II**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SODI, Manilio; TRIACCA, Achille M. **Dicionário de homilética**. São Paulo: Loyola; Paulus, 2010.

RATZINGER, Joseph. **Jesus de Nazaré**: do batismo no Jordão à transfiguração. São Paulo: Planeta, 2007.

ROCCHETTA, Carlo. **Os sacramentos da fé**. São Paulo: Paulinas, 1991. p. 253.

A PEDAGOGIA DO ANO LITÚRGICO NA FORMAÇÃO PRESBITERAL NA ETAPA DO PROPEDÊUTICO

Data de aceite: 01/04/2022

Raimundo Feitosa dos Santos

Presbítero da Diocese de Crateús. Especialista em Liturgia (UNISAL) Unidade São Paulo, Campus Pio XI, Especialista em Formação Presbiteral (Faculdade Dehoniana – Taubaté-SP)

RESUMO: O Ano Litúrgico é o itinerário da formação da vida cristã, através da revelação e celebração do Mistério Pascal de Jesus, no curso do tempo. Sua vivência, acompanhada de uma catequese mistagógica, ao longo do ano Propedêutico, se torna caminho eficaz para complementar o processo de Iniciação à Vida Cristã dos jovens que iniciam sua formação, em vista do ministério ordenado. Considerando que a maioria dos jovens que iniciam sua caminhada formativa não receberam uma catequese que, de fato, os tenha iniciado no seguimento de Jesus, torna-se indispensável a vivência do Ano Litúrgico, nessa etapa, como caminho pedagógico-espiritual. As celebrações da Encarnação, Natividade, Missão, Paixão, Morte e Ressurreição de Jesus, nos ritmos do tempo, ajudam os jovens a assimilarem o verdadeiro sentido do discipulado. A própria vivência dessas celebrações, no cotidiano, acompanhada das práticas da Leitura Orante da Palavra de Deus e do Laboratório Litúrgico possibilitam uma formação integral. Os objetivos de nossa reflexão

são: analisar a realidade dos jovens que iniciam o caminho de formação presbiteral, sem terem passado por uma autêntica iniciação à vida cristã; apresentar a pedagogia proposta pelo itinerário do Ano Litúrgico como autêntico caminho de seguimento e configuração a Jesus Cristo, através do método mistagógico. A metodologia utilizada é VER-JULGAR-AGIR. Nossa proposta é que o caminho do Ano Litúrgico seja assumido levando em conta a experiência concreta de fé e a vivência comunitária que cada formando traz consigo. Privilegiando as celebrações diárias, preparando bem essas celebrações, avaliando-as sempre. Introduzindo à prática da Leitura Orante da Palavra de Deus, da Liturgia das Horas e Ofício Divino das Comunidades, prestando atenção a cada etapa do itinerário.

PALAVRAS-CHAVE: Ano Litúrgico, Iniciação, Propedêutico.

ABSTRACT: The Liturgical Year is the itinerary of the formation of the Christian life, through the revelation and celebration of the Paschal Mystery of Jesus, in the course of time. Its experience, accompanied by a mystagogical catechesis, throughout the propaedeutical year, becomes an effective way to complement the process of Initiation to the Christian Life of young people who begin their formation, in view of the ordained ministry. Considering that the majority of young people who begin their formative journey have not received a catechesis that, in fact, has initiated them in following Jesus, it is essential to experience the Liturgical Year, at this stage, as

a pedagogical-spiritual path. The celebrations of the Incarnation, Nativity, Mission, Passion, Death and Resurrection of Jesus, in the rhythms of time, help young people to assimilate the true meaning of discipleship. The very experience of these celebrations, in everyday life, accompanied by the practices of Prayerful Reading of the Word of God and the Liturgical Laboratory, make possible an integral formation. The objectives of our reflection are: to analyze the reality of young people who begin the path of priestly formation, without having gone through an authentic initiation to the Christian life; to present the pedagogy proposed by the itinerary of the Liturgical Year as an authentic way of following and configuring Jesus Christ, through the mystagogical method. The methodology used is SEE-JUDGE-ACT. Our proposal is that the path of the Liturgical Year be taken taking into account the concrete experience of faith and the community experience that each person in formation brings with them. Privileging daily celebrations, preparing well for these celebrations, always evaluating them. Introducing the practice of Prayerful Reading of the Word of God, the Liturgy of the Hours and the Divine Office of the Communities, paying attention to each stage of the itinerary.

KEYWORDS: Liturgical Year, Initiation, Propaedeutic

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa visa contribuir com a organização da vida litúrgica na etapa do Propedêutico. Partindo das orientações da Igreja para essa etapa inicial da formação, buscaremos contextualizar a vivência das celebrações ao longo do Ano Litúrgico, como caminho pedagógico espiritual. Analisaremos como fazer desse “memorial” um itinerário eficaz para completar a iniciação à vida cristã dos jovens que chegam para iniciar seu processo de formação, em vista do ministério prebiteral.

Partindo da constatação de que a maioria dos jovens que atualmente iniciam o ano Propedêutico, não passou por uma iniciação ao Mistério Pascal de Jesus é necessário que se retome nessa etapa esse caminho iniciático. Isso se dará através de uma introdução geral sobre o sentido e a natureza da liturgia, bem como através da preparação e vivência das diversas formas de celebração da Igreja, no ritmo do Ano Litúrgico. “Tudo isso deve acontecer obedecendo a um caminho de catequese litúrgica, mistagógico pascal” (BRITO, 2013, p. 59).

A Constituição conciliar *Sacrosanctum Concilium* afirma que “A Santa Igreja considera seu dever celebrar com uma sagrada lembrança, em determinados dias durante o ano, a obra salvífica de seu divino Esposo”(SC, 1997, n. 102). Os formandos devem ser levados a compreender desde cedo, a importância do domingo, bem como dos diversos ciclos do Ano Litúrgico, através dos quais a Igreja faz memória do único e mesmo mistério da encarnação, paixão, morte, ressurreição e ascensão do Senhor. Em relação com ele, as celebrações de Maria dos santos e santas, sobretudo dos mártires, como frutos da redenção. Em todas as ações litúrgicas deve ficar claro “a *centralidade* e a *prioridade* do mistério de Cristo e particularmente do mistério pascal sobre qualquer outra celebração” (BERGAMINI, 1994, p. 13).

21 A REALIDADE DOS JOVENS VOCACIONADOS NO CONTEXTO DE MUDANÇA DE ÉPOCA

É comum se ouvir hoje a afirmação de que estamos vivendo em tempos de crise: crise de valores na sociedade, crise econômica, crise política, crise religiosa etc. O que é crise? Crise é a sensação de não estarmos andando de acordo com os objetivos a que nos propomos. A crise, portanto, não é negativa em si. Momentos de crise podem ser também momentos de recomeçar. “Representam a ‘hora de Deus’, um momento no qual a ação da sua graça está agindo; portanto, *kairós*, momento oportuno para o crescimento” (CECINE, 2011, p. 345).

De fato, o advento da modernidade e da chamada “pós-modernidade” trouxe consigo mudanças significativas no modo de pensar, compreender e viver as diversas dimensões da existência humana. “A pós-modernidade não é uma nova cultura que se contrapõe de modo frontal à modernidade” (CNBB, 2007, n. 12). A cultura pós moderna se caracteriza, sobretudo, pela rapidez nas informações, rapidez na mudança do cotidiano devido às novas tecnologias. Os valores da modernidade, como a democracia, o diálogo, a busca de felicidade humana, a transparência, a individualidade, a liberdade, a justiça e o respeito à diversidade continuam a ter sua importância para os jovens.

Os adolescentes e jovens estão entre os mais influenciados por essa nova cultura. “Devido à globalização e ao poder da comunicação dos meios eletrônicos, essas mudanças vêm penetrando fortemente no meio juvenil” (CNBB, 2007, n. 12). Os bispos da América Latina e do Caribe, reunidos por ocasião da Conferência de Aparecida constataram com preocupação, algumas situações que afetam significativamente grande parcela da juventude de nosso continente na atualidade:

As sequelas da pobreza, que limitam o crescimento harmônico de suas vidas e geram exclusão; a socialização, cuja transmissão de valores já não acontece primeiramente nas instituições tradicionais, mas em novos ambientes não isentos de forte carga de alienação; e sua permeabilidade às formas novas de expressões culturais, produto da globalização que afeta sua própria identidade pessoal e social. São presa fácil das novas propostas religiosas e pseudo-religiosas. As crises, pelas quais passa a família hoje em dia, produzem neles profundas carências e conflitos emocionais (CELAM, 2007, n.444).

A dinâmica de mercado na qual estamos inseridos, absolutiza o capital em detrimento das pessoas. Essas passam a ser vistas a partir da sua eficiência e da sua capacidade de produzir. “Há uma substituição da singularidade pelo individualismo, quase sempre gerando comportamentos narcisistas e consumistas” (CNBB, 2010, n.4).

Enquanto membros da Igreja, não estamos fora dessa realidade. Afinal a Igreja vive sua missão inserida no mundo (cf. GS, 1997, n. 1). Os últimos documentos do magistério se referem às profundas transformações pelas quais passamos não apenas como uma “época de mudanças”, mas como uma “mudança de época” (cf.: FRANCISCO, 2013, n. 52; CELAM,

2007, n.n. 33-100; CNBB, 2015, n. 19). Ao lado de algumas conquistas importantes que trouxeram melhor qualidade de vida para as pessoas, constatamos também novos desafios a serem enfrentados.

Os jovens que hoje chegam ao Propedêutico, desejosos de iniciar seu processo formativo rumo ao ministério ordenado, provêm dessa realidade e são por ela influenciados em todas as suas dimensões. Mesmo aqueles provenientes de pequenas comunidades rurais são fortemente marcados por essas características. Como bem ressalta o Papa Francisco: “Os ambientes rurais devido à influência da *mass-media*, não estão imunes dessas transformações culturais que também operam mudanças significativas nas suas formas de vida” (FRANCISCO, 2013, n. 73).

É necessário buscar um profundo conhecimento sobre a “mudança de época” para saber responder adequadamente aos anseios dos jovens que, como frutos da pós-modernidade, buscam responder ao chamado de Deus, no anseio de configurar suas vidas à de Jesus de Nazaré. Eles são marcados pelas mesmas características, pelos mesmos medos da juventude atual, “medo de sobrar por causa do desemprego, medo de morrer precocemente, por causa da violência, e a vida em um mundo conectado, por causa da internet” (CNBB, 2007, n. 34). Ao mesmo tempo, possuem uma grande sede de Deus, desejo de pertença a um grupo, sensibilidade ecológica e disposição para participarem de ações caritativas.

A Igreja é, portanto, desafiada a repensar o processo formativo dos seminaristas. A crise provocada pela mudança de época pode ser tempo de graça! As novas realidades “nos desafiam a discernir, na força do Espírito Santo, os sinais dos tempos.” (CNBB, 2011, n. 24). Uma possibilidade de voltarmos às raízes, às fontes do ser cristão e, por isso, da nossa vida e missão, tendo como único fundamento a pessoa de Jesus Cristo, o mesmo ontem, hoje e sempre (cf. Hb 13,8). Através de “novo ardor, novos métodos e nova expressão”, somos chamados a responder missionariamente à mudança de época com o recomeçar a partir de Jesus Cristo (cf.: CNBB, 2011, n. 24).

Sendo o período Propedêutico um “tempo de preparação humana, cristã, intelectual para os candidatos ao seminário maior” (JOÃO PAULO II, 1992, n. 62), este deve lançar as bases de todo o processo de construção da personalidade a ser desenvolvido ao longo de todo o período da formação inicial e permanente.

Antes da admissão ao Propedêutico vale lembrar a importância do processo de discernimento vocacional desenvolvido pela Pastoral Vocacional. Esta pastoral tem a bonita missão de despertar e cultivar as diversas vocações: através de encontros, visitas às escolas, orações e atividades lúdicas. Faz com que os jovens e adolescentes descubram em suas vidas o chamado de Deus. Ele chama a todos para servirem na Igreja e no mundo, na diversidade dos serviços e ministérios.

Em primeiro lugar o trabalho da Pastoral Vocacional apresenta aos jovens o valor e a beleza da vida, fazendo-os perceber que o plano de Deus para o ser humano é a vida em

plenitude – essa é nossa vocação fundamental. Em decorrência do chamado à vida, Deus nos chama, pela graça do Batismo a ser cristãos. Jesus Cristo é “o caminho, a verdade e a vida” (Jo 14, 6). No seguimento de Jesus, servimos ao seu Reino nas diversas vocações.

O melhor serviço de animação vocacional é, sem dúvida, o testemunho alegre por parte daqueles que já vivenciam cada ministério. Diante da escassez de vocações ao sacerdócio e à vida consagrada, comenta o Papa Francisco: “Frequentemente isso fica-se a dever à falta de ardor apostólico contagioso nas comunidades, pelo que estas não entusiasmam nem fascina” (FRANCISCO, 2013, n.107).

Os candidatos ao ministério ordenado, antes de iniciarem seu caminho formativo, precisam ser ajudados a descobrir suas reais motivações para essa escolha, através de sério levantamento de sua história pessoal. “Não se podem encher os seminários com qualquer tipo de motivação, e menos ainda se estas estão relacionadas com insegurança afetiva, busca de poder, glória humana ou bem-estar econômico”(FRANCISCO, 2013, n.107).

3 I CARÊNCIA DE AUTÊNTICA INICIAÇÃO À VIDA CRISTÃ

As raízes e fontes da ação da Igreja são Jesus Cristo e o seu Evangelho. É daí que são extraídas as luzes de compreensão de sua própria natureza, de seu agir e de sua estrutura, de acordo com os apelos concretos da realidade histórica. Assim, toda a vida dos que iniciam seu caminho formativo para se tornarem ministros ordenados deve ser marcada por essa busca de configuração à pessoa de Jesus Cristo. No entanto, assim como se constata que parte dos jovens vocacionados sofrem as consequências de uma aprendizagem deficiente, pela falta de qualidade do sistema educacional do país, pela falta de oportunidade em seu ambiente de origem ou pelos próprios limites do seu desenvolvimento psicofísico, também, é verdade que a maioria dos jovens que chegam ao Propedêutico não passaram por uma autêntica iniciação à vida cristã. No dizer de Konings, falta-lhes o “primeiro discurso da fé” (KONINGS, 2007, p. 413).

O itinerário da formação dos futuros presbíteros como discípulos missionários deve, portanto, seguir os cinco aspectos fundamentais da formação indicados no Documento de Aparecida: encontro com Jesus Cristo, conversão, discipulado, comunhão e missão (CELAM, 2007, n.n. 276-285). O mesmo documento afirma que “não se começa a ser cristão por uma decisão ética ou uma grande ideia, mas pelo encontro com um acontecimento, com uma Pessoa, que dá um novo horizonte à vida e, com isso, uma orientação decisiva” (BENTO XVI, 2006, n. 1).

É este Jesus, enviado de Deus que deve ser apresentado aos jovens como base de todo o seu caminho formativo. Em vez de apresentar uma “doutrina cristã”, é preciso primeiro apresentar a pessoa de Jesus de Nazaré, a partir dos evangelhos, para que o ser cristão seja compreendido como discipulado, pertença a uma comunidade de fé que vive e

celebra a memória de Jesus.

Antes de falarmos de ministério ordenado, devemos entender que a própria existência cristã é vocação para Cristo e vocação de Cristo. O anúncio vocacional é, antes de tudo, um problema de proposta do Cristianismo; uma proposta que seja capaz de afirmar a plenitude do mistério de Jesus Cristo e de proclamar que somente Ele é capaz de responder as grandes interrogações da humanidade (CNBB, 2015, p.7).

A pessoa de Jesus Cristo, sua mensagem, sempre encantam o coração do jovem e de todo ser humano, o problema de nossa evangelização hoje, é que muitas vezes ficamos somente em aspectos periféricos e não chegamos a possibilitar um encontro da pessoa com Jesus Cristo vivo. “Precisamos de algo substancial. No meio em que vivemos, a imagem dominante do ser cristão raras vezes mostra o que é essencial” (KONINGS, 2007, p. 414).

4 | O ANO LITÚRGICO COMO CAMINHO INICIÁTICO

O Documento 107 da CNBB, que trata Iniciação à Vida Cristã, enfatiza que a iniciação cristã significa imersão em uma realidade nova, que renova todo o nosso viver. “Essa realidade nova e inesperada à qual ela introduz é o mistério de Cristo Jesus em sua paixão, morte, ressurreição, ascensão, envio do Espírito Santo e retorno glorioso (dimensão cristológica)” (CNBB, 2017, n. 88). Esse caminho pedagógico espiritual nós o fazemos através da vivência ritmada do Ano Litúrgico, com seus ciclos e tempos, cujo centro é o domingo. Nós o realizamos através de nossa participação ativa nos diversos momentos.

O Ano Litúrgico, sobretudo em suas festas e tempos fortes, tem um grande dinamismo na orientação da espiritualidade comunitária do seminário e da casa de formação, podendo contribuir para a formação do futuro presbítero como presidente das celebrações litúrgicas e mestre de oração dos fiéis. Por isso, o ciclo anual dos mistérios de Cristo deve ser celebrado na comunidade de formação com um fervor particular. Em suma, todo o ano litúrgico deverá constituir um “itinerário espiritual para a participação no mistério de Cristo” (EE 32|259)(CELAM, 2014, p. 71).

Citando Aparecida, as Diretrizes ressaltam a importância dos seminários e as casas de formação: “constituem espaço privilegiado – escola e casa – para a formação de discípulos e missionários” (CELAM, 2007, n. 316). A casa de formação, o seminário, são espaços próprios onde acontece a formação dos discípulos missionários para conformar-se a Jesus Cristo, o Bom Pastor. Assim, a casa, o cotidiano e a equipe de formação favorecem a conformação.

O seminário como “casa” proporciona uma estrutura de convivência mais pessoal e humana, onde os conflitos são superados de maneira direta e construtiva. É na casa que acontecem os exercícios discipulares mais imediatos como os horários, a oração, a meditação, a leitura da Palavra de Deus, o encontro eucarístico, a convivência, as relações,

o estudo, o lazer, a vida sacramental, a doação, a gratuidade, superação e aprendizagem dos conflitos, o serviço, o abraçar a própria finitude, o ouvir o silêncio, o fazer deserto.

Um sinal inquestionável da eficácia do processo formativo, na sua condição da caminhada mistagógica, é a solidariedade e a compaixão em relação aos empobrecidos e marginalizados. Quanto mais profunda a compaixão solidária com os pobres, tanto mais profunda a comunhão com o Senhor (VITÓRIO, 2011, p.p. 51-52).

Segundo Andrea Grillo, “Nós aprendemos o seguimento de Cristo, sobretudo, com um corpo iniciado aos mistérios” (GRILLO, 2017, p. 22). “Mistérios” não no sentido de algo inascesível, indecifrável, mas como sinais da salvação, como bem explica Jerônimo Pereira: “são mistérios porque se revelam quando se escondem e o velar-se ‘por meio dos ritos e das preces’ (SC 48). É o seu modo peculiar de revelar-se” (PEREIRA, 2015, p. 4).

No início de cada ano, logo que chegam à casa de formação, para darem início ao processo formativo, os jovens precisam ser introduzidos na casa como espaço-tempo do discipulado. Para que o candidato perceba que a casa não é lugar somente de moradia, mas de encontro. Descubra logo no início as possibilidades que lhe são oferecidas para exercitar-se na tarefa de ser discípulo-missionário-pastor.

Por isso mesmo, a razão de o seminário-casa ser uma infraestrutura qualificada, simples e sóbria, que ofereça aos seus membros a mesa das refeições com alimento digno, a mesa da convivência e do lazer, a mesa do diálogo, a mesa dos estudos e a mesa eucarística. “O Lecionário é o pão colocado sobre a mesa do ambão para recordar que o ser humano não vive somente de pão de trigo, fruto da terra e do suor do seu rosto (Lc 4, 40)” (PEREIRA, 2015, p. 4). Percebe-se, assim, o quanto é importante que os formandos sejam educados a colocar os mistérios celebrados na liturgia com centro de todo o processo formativo. Que haja momentos conjuntos de partilha da Palavra de Deus, e ao mesmo tempo, o confronto dessa palavra refletida e celebrada na liturgia diária com a realidade do povo na qual estão inseridos no cotidiano. A palavra cotidianidade é formada por duas palavras: cotidiano e idade. Idade quer dizer força, vigor. Força e vigor do cotidiano. Cotidiano, nosso dia-a-dia, o dar-se da nossa vida, o acontecer de nós mesmos como história. Cotidianidade é a força, o vigor do cotidiano, da existência, da história pessoal.

O cotidiano deve proporcionar aos formandos a realização da própria vocação. A vivência dos mistérios da fé, celebrados ritualmente e aprofundados a cada dia vão iluminando e esclarecendo o caminho formativo de forma dinâmica e encarnada. “Todo bom cotidiano é flexível às circunstâncias e implementa o processo formativo com a participação dos formandos” (CNBB, 2007, n. 227).

É no dia-a-dia que vai maturando no discípulo missionário o seguimento de Jesus Cristo. “Arcabouço do Ano Litúrgico é o Lecionário. É ele a pedra de toque, o guia, o leme da espiritualidade cristã ao longo do percurso de cristificação que constitui a vivência desse

tempo de graça” (PEREIRA, 2015, p. 4). Todos os exercícios do discípulo acontecem no cotidiano. São eles que, por seu discipulado, fazem o cotidiano (CNBB, 2007, n.231). A cotidianidade que gera um renovado modo evangélico de ser. Aprende-se nela um estilo de vida. “Viver a liturgia que se celebra significa viver daquilo que a liturgia faz viver: o perdão invocado, a Palavra de Deus escutada, a ação de graças elevada, a Eucaristia recebida em comunhão” (BOSELLI, 2014, p.9). “No ritmo das exigências de cada etapa formativa, modela-se o discípulo-missionário chamado ao sacerdócio” (CNBB, 2007, n.231).

“A mistagogia é, ao mesmo tempo, conhecimento do mistério contido nas Escrituras e conhecimento do mistério contido na liturgia. O objeto de conhecimento é único: o mistério de Deus” (CNBB, 2007, n.18). Para que o Ano Litúrgico seja verdadeiramente vivenciado como itinerário da fé, é fundamental que haja frutuosa vivência das próprias celebrações diárias, no cotidiano das casas de formação, acompanhada de cuidadosa formação litúrgica ao longo de todo o processo formativo. É importante que, desde o início do caminho de formação, os jovens sejam levados a participarem dos ritos de forma consciente e ativa, conhecendo o profundo significado que está por trás dos gestos e das palavras de cada ação litúrgica.

Nos seminários e casas religiosas, os clérigos devem adquirir uma formação litúrgica da vida espiritual por meio de uma adequada iniciação que lhes permita compreender os sagrados ritos e deles participar com toda a alma, seja celebrando os sagrados mistérios, seja com outros exercícios de piedade, permeados pelo espírito da sagrada liturgia (SC, 1997, n. 17).

Participar dos ritos de forma consciente e com toda a alma significa, principalmente, que o culto cristão não é simplesmente um sacrifício ritual, mas existencial. Toda a vida, em suas diversas dimensões, deve ser moldada e iluminada pela memória da vida de Jesus que celebramos. “A oração se torna sacrifício, quando as palavras de louvor, de ação de graças, de bênçãos exprimem e contêm, realmente, toda a vida do homem oferecida a Deus” (BOSELLI, 2014, p.146). A própria Palavra de Deus, contida nas Escrituras é escutada, interiorizada e interpretada na ação litúrgica. “A oração é obra de Deus no fiel e, por isso, é Deus mesmo que educa o fiel à oração” (BERGAMINI,1994, p. 13).

5 I CONCLUSÃO

O Ano Litúrgico é a presença, em modo sacramental-ritual, do mistério de Cristo no período de um ano (cf.: BERGAMINI,1994, p. 13), através do qual somos motivados a recomeçar a cada ano o nosso caminho de seguimento a Jesus. No ritmo do tempo vamos nos configurando, “atingindo sempre uma altitude mais elevada até que alcancemos finalmente o objetivo, Cristo” (CASEL, 2009, p. 85).

O Concílio Vaticano II considera a liturgia como umas das principais matérias a serem estudadas nos seminários e nas casas de estudo dos religiosos (SC, 1997, n. 16). Participando em plenitude das celebrações litúrgicas, os formandos adquirirão o alimento

para sua própria espiritualidade e também para comunicarem às pessoas as quais irão servir na condição de futuros pastores (PO, 1997, n. 6). Conforme afirma Faustino Paludo: “Os futuros ministros de uma comunidade de fé precisam, antes de tudo, de uma iniciação no ‘sentido do sagrado e do mistério’” (CELAM, 2014, p. 39).

Por serem os ministros ordenados os primeiros responsáveis por introduzir o povo de Deus na compreensão dos mistérios que celebra (cf.: VAGAGGINI, 2009, p. 720) é indispensável que eles mesmos, sejam os primeiros a mergulhar nesses mistérios (cf.: OT, 1997, n. 8). Sendo o Propedêutico o período que tem por objetivo “assentar sólidas bases para a vida espiritual” (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, 2017, p. 30), é fundamental que exatamente nessa etapa haja uma experiência profunda de mistagogia. “A perspectiva mistagógica dá transcendência à formação. A formação sem ela resume-se a um repertório de normas e práticas, a serem implementadas e respeitadas, sem qualquer preocupação com a espiritualidade” (VITÓRIO, 2011, p. 32).

Tendo em vista que a maioria dos jovens vocacionados, que ingressam no Propedêutico para iniciar seu caminho formativo, em vista do ministério ordenado, não passou por uma catequese sólida, que de fato os tenha introduzido na compreensão clara acerca dos mistérios celebrados na liturgia, é necessário que essa etapa inicial da formação proporcione aos mesmos um caminho iniciático (CNBB, 2007, n.131).

Seguindo a dinâmica do Ano Litúrgico, esse caminho poderá ser assumido levando em conta a experiência concreta de fé e a vivência comunitária que cada formando traz consigo. Privilegiando as celebrações diárias, preparando bem essas celebrações, avaliando-as sempre. Introduzindo à prática da Leitura Orante da Palavra de Deus, da Liturgia das Horas e Ofício Divino das Comunidades, prestando atenção a cada etapa do itinerário.

A contribuição específica deste trabalho, ainda que modesta, é respaldar a vivência do Ano Litúrgico, enquanto caminho pedagógico espiritual, como itinerário fundamental para completar a iniciação à vida cristã dos jovens que chegam ao Propedêutico. Para mim, foi um rico exercício de aprofundamento da riqueza do Ano Litúrgico como autêntico e permanente meio de formação do povo de Deus.

REFERÊNCIAS

BENTO XVI. *Deus caritas est*. São Paulo: Paulus, 2006.

BERGAMINI, Augusto. *Cristo, festa da Igreja*: história, teologia, espiritualidade e pastoral do ano litúrgico. São Paulo: Paulinas, 1994.

BOSELLI, Goffredo. *O sentido espiritual da liturgia*. Brasília: Edições CNBB, 2014.

BRITO, Francisca Ivani Ferreira. *A formação litúrgica nas etapas da vida religiosa*: a partir da metodologia do RICA. Porto Alegre: ESTEF; Brasília: CRB nacional.

CASAL, Odo. *O mistério do culto no cristianismo*. São Paulo: Loyola, 2009.

CENCINI, Amadeo. *A hora de Deus: a crise na vida cristã*. São Paulo: Paulus, 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil: 2011-2015. Brasília: CNBB, 2015. (Documentos da CNBB, 94).

_____. *Missão no mundo pluricultural*. 3º Congresso Missionário Nacional. Memórias e Perspectivas, Brasília, 2013.

_____. *Iniciação à Vida Cristã: itinerário para formar discípulos missionários*. Brasília: Edições CNBB, 2017, n. 88. (Documentos da CNBB, 107)

_____. *Diretrizes para a Formação dos Presbíteros da Igreja no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2007. (Documentos da CNBB, 93).

_____. *Evangelização da Juventude*. São Paulo: Paulinas, 2007. (Documentos da CNBB 85).

_____. *Presbíteros segundo o coração de Jesus para o mundo de hoje*. II Seminário nacional sobre a formação presbiteral da Igreja no Brasil. Brasília: CNBB, 2015.

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO. *O Dom da Vocação Presbiteral: Ratio Fundamental Institutionis Sacerdotalis*. Brasília: CNBB, 2017.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. *Documento de Aparecida*. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. *Manual de liturgia 1: A Celebração do mistério pascal*. Introdução à celebração. São Paulo: Paulus, 2014.

CONSTITUIÇÃO *Sacrosanctum Concilium* sobre a sagrada liturgia. In: CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. *Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)*. São Paulo: Paulus, 1997.

CONSTITUIÇÃO *Gaudium et spes* sobre a Igreja no mundo de hoje. In: CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. *Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)*. São Paulo: Paulus, 1997.

DECRETO *Optatum totius* sobre a formação sacerdotal. In: CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. *Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)*. São Paulo: Paulus, 1997.

DECRETO *Presbyterorum ordinis* sobre o ministério e a vida dos presbíteros. In: CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. *Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)*. São Paulo: Paulus, 1997.

FRANCISCO. *Evangelii Gaudium*. Exortação apostólica sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. São Paulo: Paulus, 2013.

JOÃO PAULO II. *Pastores dabo vobis*. Exortação Apostólica Pós-Sinodal sobre a formação dos sacerdotes. São Paulo: Paulinas, 1992.

KONINGS, Johan. Narrando e celebrando. *Convergência* 405 (2007) p. 413-421.

PEREIRA, Jerônimo. O Ano Litúrgico como caminho de fé. *Revista de Liturgia* 248 (2015) p. 4-8.

VAGAGGINI, Cipriano. *O sentido teológico da liturgia*. São Paulo: Loyola, 2009.

VITÓRIO, Jaldemir. *A pedagogia na formação: reflexões para formadores na Vida Religiosa*. São Paulo: Paulinas, 2008.

CAPÍTULO 3

UMA ANÁLISE DO FOGO NOVO NA VIGÍLIA PASCAL

Data de aceite: 01/04/2022

Alex Pereira de Amorim

Graduando em teologia, UNICAP

Alexssandro de Oliveira Lima

Mestrando em teologia bíblica, UNICAP

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo refletir a importância do fogo na celebração da Vigília Pascal. Que tem início com a oração de bênção do fogo fora da igreja onde é acesa uma fogueira da qual é tirada o fogo para acender o Círio Pascal, no qual todos acendem suas velas e entram em procissão na igreja agora iluminada por essa luz; recordando a travessia dos hebreus no deserto guiados pela nuvem de fogo, e que na liturgia católica simboliza o Cristo Ressuscitado e vencedor da morte. Deus se fez utilizar dele para revelar sinais salvíficos ao longo da história da salvação humana. Ainda nessa linha de pesquisa, entendemos que o fogo desde muito tempo está presente na vida do homem, e dele faz-se utilizar nas mais variadas funções do seu cotidiano. Além da pesquisa teológica, faremos uma análise antropológica e histórica desse elemento e sua importância na construção cultural da humanidade. Concluiremos, observando a ação de Deus por meio do fogo sagrado que ilumina a caminhada de salvação do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Fogo. Bênção. Celebração. Salvação

ABSTRACT: The present study aims to reflect the importance of fire in the celebration of the Easter Vigil. Which begins with the prayer for the blessing of the fire outside the church, where a bonfire is lit from which the fire is taken to light the Pascal Círio, in which everyone lights their candles and enters in procession in the church now lit by this light; recalling the crossing of the Hebrews in the desert guided by the cloud of fire, and which in the Catholic liturgy symbolizes the Risen Christ and conqueror of death. God made use of him to reveal salvific signs throughout the history of human salvation. Still in this line of research, we understand that fire has been present in man's life for a long time, and it is used in the most varied functions of his daily life. In addition to the theological research, we will make an anthropological and historical analysis of this element and its importance in the cultural construction of humanity. We will conclude by observing the action of God through the sacred fire that illuminates the path of salvation of the human being.

KEYWORDS: Fire. Blessing. Celebration. Salvation

1 | INTRODUÇÃO

Em todas as culturas antigas e em todos os tempos o homem buscou relacionar-se com as divindades, “o homem não pode viver sem símbolos, sem ritos, sem estruturas visíveis.” (WILGES 1982. P 12.) São essas estruturas que dão ao homem sentido religioso, ele venera a

força divina, vai ao encontro dela e alimenta por meio dos rituais e simbolismos a sua fé. “O homem enxerga, por detrás dos objetos sensíveis, uma vida, alma, psique ou espírito, capaz de entrar em relações diretas em certos casos e sob certas condições, com o homem.” (WILGES 1982. P 13)

2 I SACRALIZAÇÃO DO FOGO UMA VISÃO ANTROPOLÓGICA

Surge os mitos, cada povo desenvolve os seus; acompanhados de ritos, de liturgias; e a partir dessas narrativas e ritos, organizam-se as sociedades por meio de instruções e por conseguinte passam a definir suas vidas a partir da relação com o sagrado, aprendendo com os deuses imita-os e estabelecem relações entre as divindades.

O homem das sociedades mais arcaicas tem a tendência para viver o mais possível no sagrado ou muito perto dos objetos consagrados. Essa tendência é compreensível pois para os “primitivos”, como para o homem de todas as sociedades pré-modernas, o sagrado equivale ao poder e, em última análise, à realidade por excelência. (WILGES 1982. P 13)

Como vimos, o homem quer está perto da divindade, e por meio da sacralização dos objetos ou dos elementos naturais ele consegue alcançar esse objetivo; o fogo foi um desses elementos primeiros a serem utilizados para esse fim. Usado nos rituais sagrados ele afasta o mal e invoca as forças do bem.

Para que a vida seja mais leve o homem encontra nas divindades o suporte para a sua existência, necessitada da divindade, isso faz parte de sua constituição ontológica, ele sente “saudades” do divino e por isso procura honra-lo com ritos sacralizantes. “Em todas as suas formas, desde o sol até o lume do lar, o fogo é sagrado. Acredita-se que o calor vivo do elemento ígneo penetra todas as outras criações.” (HINNELLS, 1984, p. 104) A principal característica do fogo como elemento é penetrar as estruturas das criaturas. “O fogo é muitas vezes considerado como elemento motor, que anima, transforma, que faz com que evoluam de um para outro os três estados da matéria: sólido (terra), líquido (água), gasoso (ar). O ser de fogo simboliza o agente de toda evolução.” (CHEVALIER, 2005, P. 362)

O fogo fumegante e devorador, numa síntese completa da chama iluminante, simboliza a imaginação exaltada... o subconsciente... a cavidade subterrânea ... o fogo infernal... o intelecto em sua forma revoltada: em suma, todas as formas de regresso psíquico. Nessa perspectiva, o fogo, na qualidade de elemento que queima e consome, é também símbolo de purificação e de regenerescência. Reencontra-se, pois, o aspecto positivo da destruição: nova inversão do simbolismo. O fogo distingue-se da água porquanto ele simboliza a purificação pela compreensão, até a mais espiritual de suas formas, pela luz e pela verdade. (CHEVALIER, 2005, P. 362)

As religiões antigas já utilizavam o fogo nos seus rituais sagradas o Hinduísmo é uma dessas religiões, sua origem:

Um conjunto de religiões que uma religião propriamente dita. O aglomerado ou amálgama de vários cultos e crenças num marco comum de castas que

viviam na Índia. Pressupõe, portanto, uma combinação, da religiosidade védica, bramânica, dos Upanixadas, juntamente com formas religiosas nascidas no vale do Indo. A tradição mais antiga remonta provavelmente, aos anos 2000-1500 a.C. e sua evolução e transformação chega praticamente até aos nossos dias. (SANTRIDIÁN, 1996, P. 213-124).

Os adeptos do Hinduísmo possuem muitos rituais religiosos e como todas as religiões eles tem um rito próprio para o funeral, com seu significado e crença. “Cerimônias particulares estão previstas seja antes da morte, imediatamente depois ou em preparação à cremação e também depois dessa.” (SANTRIDIÁN, 1996, P. 37) O fogo faz parte do cotidiano dos seguidores do hinduísmo, e sua última utilização acontece na pira mortuária: “A maior bênção e o desejo mais ambicionado é que seja o primogênito que acenda a pira funerária do pai.” (SANTRIDIÁN, 1996, p. 37) Esse costume tradicional perdura até os nossos. “Cremar o corpo tem caráter purificante, e as chamas são encarregadas de liberar a alma do mundo terreno e levá-la ao além, para sua união com a alma universal ou permanecer no sansara, no ciclo de renascer.” (PARANÁ, 2013, p 254).

Agni é o fogo da combustão e da digestão, ele encarna o poder da vida em eterna transformação, ele representa o sol, o calor, o desejo, o estômago, a sua cor é o vermelho e a sua contraparte é Soma: a oferenda, aquilo que é consumido, o combustível, o frio, a lua, o alimento, o esperma, o vinho, o mel, o azeite que alimenta a chama, a sua cor é o azul profundo. (REVISTAFENIX, 1984, p. 305).

O controle desse elemento poderoso está muitas vezes atrelado aos cuidados dos sacerdotes que organizam a vida social em torno das divindades, esses homens possuem status, poder social, o ferreiro, que manipula o fogo forja o ferro. “Dos ofícios ligados à transformação dos metais, o de ferreiro é o mais significativo quanto à importância e à ambivalência dos símbolos que implica. A forja comporta um aspecto cosmogônico e criador”. (CHEVALIER, 2005, p. 423). Já sabemos que o fogo desperta o encanto e admiração, ele representa força e poder enquanto os animais se afastam, os homens dele se aproximam; e na crença Hindu ele tem papel fundamental no *karma*.

O fogo reanima o corpo em hipotermia, o fogo ilumina a obscuridade e desperta o conhecimento das coisas, o fogo no olhar é símbolo do brilho da vida interior. Com a sua atividade o fogo externo é o responsável pela cozedura dos alimentos que serão novamente cozidos pelo estômago. O fogo no corpo é energia em movimento, sem ele não estaríamos vivos. O fogo liberta as essências das coisas, como o fogo solar produz a luz e os seus múltiplos reflexos coloridos. Ele é o responsável pela expansão, dilatação, fermentação, ebulição, dissolução e libertação. (TERSEUR, 2018, p. 2)

Os antigos Astecas da América Central tinham o fogo como um: “deus fogo Huehuetott (...) que representa a força profunda que permite a união dos contrários e a ascensão ou a sublimação.” (CHEVALIER, 2005, p. 441) Os Maias tinham uma narrativa muito interessante para falar das queimadas em preparação das terras para o plantio: “os heróis gêmeos do milho, morrem queimados na fogueira acesa por seus inimigos,

sem qualquer tentativa de defesa. Para renascerem, depois encarnados no rebento verde de milho.” (CHEVALIER, 2005, p. 441). Esse ritual era tão importante que recebeu nova fórmula para significar aquilo que faziam os antepassados:

O ritual do Fogo Novo, celebrado ainda hoje pelos *chortis*, no momento do equinócio, ou seja, no momento da queima de terras antes da sementeira, perpetua esse mito. Os *chortis*, nessa ocasião, acendem uma enorme fogueira, e nelas queimam corações de pássaros e de outros animais. E como o coração de pássaros simboliza o espírito, os índios, assim fazendo, repetem simbolicamente a incineração dos Gêmeos-Senhores-do-Milho! (CHEVALIER, 2005, p. 441)

No budismo: “o fogo sacrificial do Hinduísmo é substituído pelo fogo interior, que é ao mesmo tempo conhecimento penetrante iluminação e destruição invólucro: atijo em mim uma chama... Meu coração é a lareira, e a chama é o “self” domado.” (CHEVALIER, 2005, p. 441) Os irlandeses tinham uma festa que realizavam no dia 1º de Maio, que marcava o começo do Verão:

Nessa ocasião, os druidas acendiam grandes fogueiras, o fogo de Bel e faziam passar o gado por entre elas, a fim de preservá-lo das epidemias. Mais tarde essas fogueiras druídicas foram substituídas pela de São Patrício (o grande apóstolo- missionário da Irlanda que, segundo a história, teria acendido na véspera da Páscoa uma fogueira em Uisnech, região central do país, em desafio às práticas pagãs da época). (CHEVALIER, 2005, p. 441)

Eram vários os rituais e eles serviam de purificação e o fogo era o elemento essencial nessas verdadeiras celebrações tanto coletivas como particulares. Na mitologia grega também encontramos um deus que é conhecido por usar o fogo:

Prometeu veio em socorro da humanidade. Retirou algumas brasas vivas de uma fogueira construída pelos deuses no alto do monte Olímpio e, escondendo-as dentro de um imenso caule de erva-doce, desceu até os pequenos acampamentos nas planícies, onde homens e mulheres tremiam de frio. Logo, “visíveis de longe”, focos de fogo brilharam em toda a largura e extensão do mundo habitado. Naquele instante, a vida humana foi transformada. Para começar, havia calor, aconchego, luz e segurança contra os pecadores. (WILKINSON, 2018, p. 39)

Também na mitologia chinesa vamos encontrar um deus inventor do fogo, eis um trecho da narrativa:

Conforme se sabe, os primitivos vivam sem fazer uso do fogo. Há quem diga que era originalmente controlado por um monstro de cabeça humana e corpo de dragão o Deus do Trovão que gostava de deambular pelo mundo nas épocas do verão e da primavera. Bastava o Deus do Trovão tocar numa árvore mais carunchoosa com a sua cauda, para que toda a floresta se incendiasse imediatamente, provocando tamanhas labaredas, que estas lambiam o céu, queimavam as demais árvores e ervas, assustavam todas as pessoas e afugentavam os animais para longe. (ABREU, 2006, p. 37)

Também não podemos esquecer os países nórdicos com seus costumes, as

narrativas míticas desses povos que foram tão importantes para a construção cultural do Norte da Europa, por ex: “Os Vikings constituíram a cultura de guerreiros mais famosa da Idade Média. Tanto seus feitos em batalhas, em piratarias quanto nas expedições pelo mundo colaboraram para fazer a sua fama até nossos dias.” (FUNARI, 2009, p. 132).

Acreditavam que tudo que existe é resultado da ação dos deuses, nessa ação, o fogo aparece como aquele que domina o ambiente. “Antes do princípio, não havia nada, nem terra, nem paraíso, nem estrelas, nem céu, existia apenas o mundo feito de névoa, sem forma nem contorno, e o mundo feito de fogo, eternamente em chamas.” (GAIMAN, 2017, p. 27.)

Os ritos fúnebres se davam em duas modalidades cremação ou inumação. “A queima estava atrelada à fé odínica.” (FUNARI, 2009, p. 136). Odim é o maior dos deuses e mesmo assim não será imune ao Ragnarok, esse é narrado como o mais terrível de todos os acontecimentos. “O crepúsculo chegará para o mundo, e os lugares onde os humanos vivem se transformará em ruínas, queimando com intensidade e, logo em seguida, desmoronando e se desfazendo em cinzas e devastação” (FUNARI, 2009, p. 264).

Já no Zoroastrismo um detalhe chama atenção, o fogo como elemento importante até mais do que o templo:

Dirigem-se preces ao próprio fogo. Nos tempos antigos as oferendas rituais eram feitas ao lume do lar mas, nos tempos dos aquemênidas (c. século IV AEC) introduziu-se o culto ao fogo no templo. O fogo e não o templo, é o centro do culto. Os fogos podem ser levados de um templo a outro, mas não podem ser extintos.” (GAIMAN, 2017, p. 104)

Podemos chamar o Zoroastrismo de religião do fogo, “encontrado principalmente na Índia tem como símbolo o caldeirão do fogo, que representa pureza e eternidade, considerando o símbolo de veneração, purificador e sustentador na natureza do sol.” (PARANÁ, 2015, p. 150). Por isso de sua importância nos rituais sagrados e também na vida dos seguidores dessa religião.

Na Religião Islâmica o fogo é a personificação do seu maior líder religioso.

Para os muçulmanos, a figura de Muhammad (Maomé), grande profeta, é tido como símbolo de uma tocha viva. Uma ligação entre a terra e o mundo de Alá. Nas comunidades das florestas é comum as pessoas se reunirem em torno da fogueira e ouvirem dos anciões histórias sobre a criação do mundo e dos espíritos, neste local também dançam, cantam e fazem preces. (PARANÁ, 2013, p. 149)

O grande profeta do Islamismo é representado pela “tocha um símbolo de purificação pelo fogo e de iluminação. É a luz que ilumina a travessia dos Infernos e os caminhos da iniciação.” (CHEVALIER, 2005, p. 886) Sendo assim, o fogo é o elemento purificador e iluminador, por isso, não sendo diferente, logo foi associado ao profeta Maomé, que ensina e liberta por meio da sabedoria.

E finalmente o elemento fogo e sua utilidade no Cristianismo:

O simbolismo do fogo é ligado ao tema da luz. Ele se constitui como princípio “ativador” na transformação, representa o amor, o fervor interior, as paixões localizadas no coração. O fogo tem grande valor como sinal e lembra a presença e ação de Deus no mundo. É chama que ilumina e arde sem cessar (sarça ardente). É sinal de alegria, de festa. Por isso, reforçamos a ideia de que, a Vigília Pascal, a celebração do fogo, da luz do mundo, que é Cristo ressuscitado, deverá ser posta em evidência. (NODARI, 1999, p. 21)

No Cristianismo o fogo é associado a Deus seguindo o mesmo caminho das religiões antigas, ele é a presença do Deus no meio do seu povo, sua força purificadora queima e renova a vida do homem. Cristo é associado ao fogo Novo na Vigília da Luz, Ele ilumina o caminho.

3 I ORIGEM DA BÊNÇÃO DO FOGO NOVO: UMA VISÃO HISTÓRICA

Herdamos muito do Judaísmo, e sem dúvidas o elemento fogo usado em nossas liturgias vem do culto judaico. Vejamos: na Festa da *Hanukkah* (festa das luzes). “Queimaram incenso sobre o altar e acenderam as lâmpadas do candelabro, as quais voltaram a brilhar no interior do Templo.” (1 Mac 4, 50). O fogo também permanecia aceso no interior do Templo; “o sacerdote, ficará encarregado de cuidar do óleo da luminária” e assim: “um fogo perpétuo arderá sobre o altar, sem jamais apagar-se” (Lv 6, 6). O fogo também foi essencial para os hebreus quando saíram do Egito, Deus guiava-os durante a noite “numa coluna de fogo para alumiar, a fim de que pudessem caminhar de dia e de noite” (Ex 13,21).

A teofania no Monte Sinai foi por meio do fogo: “Toda a montanha do Sinai fumegava, porque lahweh descerá sobre ela no fogo; a sua fumaça subiu como a fumaça de uma fornalha, e toda a montanha tremia violentamente.” E no sacrifício que Abraão oferece ele, “tomando nas mãos o fogo” (Gn 22, 6).

A Igreja dos Apóstolos tomando para si essas manifestações inaugura um novo tempo, pois, este, “o Mistério Pascal é considerado o fato primordial da nossa fé e o centro de todas as celebrações litúrgicas cristãs.” (CARLOS, 1996, p. 9) Nasce assim, a comemoração anual da Páscoa do Senhor, tendo sua origem na Páscoa Judaica, porém, a comunidade cristã dá um novo sentido. Encontraremos maiores relatos no II século, observamos “que se mencionava uma festa pascal no século II, embora fosse celebrada desde o século I.” (CARLOS, 1996, p. 10). Porém, só “a partir do século II, encontraremos testemunhos com detalhes sobre o modo de celebrar a Vigília Pascal.” (CARLOS, 1996, p. 23-24) essa celebração era marcada por três elementos: “a celebração da palavra, o batismo, a celebração eucarística.

A cada oito dias, segundo o testemunho de Justino, “no dia chamado do Sol, porque é o primeiro dia em que Deus, transformadas trevas e matéria, plasmou o mundo, e no qual Jesus Cristo, nosso Salvador ressuscitou dos mortos. De fato, crucificaram-no na vigília do dia de Saturno e ele apareceu aos apóstolos e discípulos no dia seguinte ao dia de Saturno, isto é, no dia

do Sol, e ensinou-lhes a doutrina que apresentamos ao exame de vocês.” (BERGAMINI, 1994, p. 105-106)

Até aqui não temos relatos de uma bênção para o fogo, mais sabemos que o fogo era usado nas celebrações; só posteriormente é que vai surgir, veja:

Para a bênção do fogo, não encontramos nenhum formulário oficial antes do Pontifical romano do século XII, que descreve a procissão do *Lumen Christi*. O uso do fogo novo, depois que, na noite da Quinta feira Santa, as lâmpadas eram recolocadas em um lugar escondido, é testemunhado como sendo praticado em Roma desde o século IX. De resto, o problema da bênção do fogo não é claro, a tal ponto que, já nos séculos VII e IX, aparecem dúvidas. (BERGAMINI, 1994, p. 309)

O mesmo acontecia com o círio, no começo ele não recebia nenhuma espécie de bênção só posteriormente é que surge uma bênção para o círio, pois, esse, era solenemente abençoado e em seguida acendido: “A bênção do círio, que soleniza o acendimento vespertino da luz, foi ampliada liricamente no canto do *Exultet*. Este rito, que no século V se realizava em todos os lugares, inclusive em algumas igrejas de Roma, era ainda ignorado, no século XI, pela liturgia papal.” (BERGAMINI, 1994, p. 308) O círio é o símbolo do Cristo Ressuscitado, que levantado da sepultura põe-se de pé e vai a frente dissipando a escuridão do interior da igreja com sua luz.

Sendo o fogo muito importante na celebração da Vigília Pascal, a Igreja entendeu que era preciso criar uma bênção para ele, pois, a celebração da luz por ser cheia de significados e muito rica em sua simbologia precisava estabelecer uma bênção para o fogo, tendo em vista que tudo começava em torno dele, e que não existia energia elétrica.

Para iluminar as basílicas, onde se reuniam os fiéis para a celebração, o único meio era acender um fogo, do qual com tições tiravam a luz para iluminar o ambiente sagrado. Depois de apagar as lâmpadas, no fim do lucernário, era preciso pensar na luz para os ofícios do dia seguinte. Por isso no século IX, encontramos em Roma uma bênção do fogo na Sexta-feira Santa. Na noite de Páscoa, essa bênção do fogo, como a do círio e da água batismal são vislumbres da redenção que se celebra. (CARLOS, 1996, p. 25)

Esse costume remonta da antiga região que hoje corresponde a Alemanha e a França, o fogo era retirado de uma lápide; “A bênção do fogo novo, tirado da pedra, é símbolo da luz, da fé que procede de Cristo, pedra fundamental da Igreja. Dele sai o fogo que ilumina e abrasa os corações.” (CARLOS, 1996, p. 26) Cria-se uma teologia em torno dessa bênção que acaba tornando-se “um costume que se originou na Gália (França) e pretende ser um sacramental substitutivo das fogueiras pagãs, que se acendiam no início da primavera, em louvor da divindade Votan, com a finalidade de se obter uma rica colheita dos frutos da terra.” (CARLOS, 1996, p. 26) Extrair o fogo não era um trabalho fácil e agradável, esse processo exigia esforço e por isso mesmo precisava ser bem mais organizado e que pudesse oferecer uma maior praticidade. “Ao lado dos três componentes fundamentais da Vigília Pascal (palavra, iniciação e eucaristia) foram acrescentados dois

elementos simbólicos: a bênção do fogo novo e a procissão do *Lumen Christi* com a *laus cerei*.” (CARLOS, 1996, p. 25).

A luz como primeira a iluminar o ambiente físico “Para iluminar as basílicas, o único meio, era acender um fogo, do qual com tições tiravam a luz para iluminar o ambiente sagrado.” (CARLOS, 1996, p. 25)

Com esse gesto, as trevas eram afugentadas, e o fogo é associado a Cristo que ilumina a vida do ser homem afastando dele o mal.

A partir dessa preocupação surge a necessidade de uma bênção própria para o fogo. “Por isso, no século IX, encontramos em Roma uma bênção do fogo na Sexta-feira Santa. Na noite da Páscoa, essa bênção do fogo, como a do Círio pascal e da água batismal são vislumbre da redenção que se celebra” (CARLOS, 1996, p. 25)

41 O FOGO COMO SÍMBOLO DO CRISTO RESSUSCITADO UMA VISÃO TEOLÓGICA

Vimos que a bênção do fogo foi criada muito posterior a celebração da luz, agora veremos um pouco do simbolismo da luz. “Na liturgia, os simbolismos luz-chama e iluminar-arder quase sempre são encontrados juntos.” (SARTORE e MARIA, 1984, p. 339) Eles enriqueceram enormemente as celebrações litúrgicas com seus simbolismos, no Judaísmo são encontrados: “luzes, luminárias, lâmpadas, e candelabros, usados na liturgia hebraica, passaram com facilidade para a liturgia cristã pelas mesmas razões práticas e com simbolismo análogo, a que se acrescenta a sugestão das liturgias descritas pelo Apocalipse.” (SARTORE e MARIA, 1984, p. 339)

A luz emitida pelas chamas de uma fogueira é

Símbolo da luz, da fé que procede de Cristo, pedra fundamental da Igreja. Dele sai o fogo que ilumina e abrasa os corações. O costume de se extrair fogo, golpeando uma pedra, provém da Antiguidade germânica pagã. E passa a ser símbolo do Cristo que ilumina e abrasa os corações. Ele é a pedra angular que, sob os golpes da cruz, jorrou sobre nós o Espírito Santo. (CARLOS, 1996, p. 26)

Essa tradição herdada do paganismo tornou muito mais bela e rica na liturgia cristã, dando um significado único a luz, e conseqüentemente na liturgia da celebração da luz, de uma necessidade antropológica passa agora a um significado teológico. Vejamos a oração de bênção para o fogo:

Ó Deus, que pelo vosso Filho trouxestes àqueles que creem o clarão da vossa luz, santificai este novo fogo. Concedei que a festa da Páscoa acenda em nós tal desejo do céu, que possamos chegar purificados à festa da luz eterna. (CARLOS, 1996, p. 163)

Cristo é a nova luz que não se apaga jamais, e traz a salvação para todos os que

depositam sua esperança Nele, estes, serão salvos pelo clarão de sua glória. Por isso que o fogo tem um simbolismo muito forte nesta celebração. Primeiro porque é celebrada a noite, a luz é indispensável, depois a luz é associada ao Cristo, Ele é a luz que ilumina as trevas do pecado. A proclamação da Páscoa ajuda-nos a entender melhor.

E vós, que estais aqui, irmãos queridos, em torno desta chama reluzente, erguei os corações e, assim unidos, invoquemos a Deus onipotente. Ele, que por seus dons nada reclama, quis que entre os seus levitas me encontrasse: para cantar a glória desta chama de sua luz um raio me traspasse! (CARLOS, 1996, p. 165)

O Círio Pascal é símbolo do Cristo vivo vencedor das trevas, sua chama que tremula no alto atrai os corações a Ele, pois é a sua chama que penetra no interior da igreja escura e vazia na Noite Santa; o ministro diz três vezes; “Eis a luz de Cristo” (CARLOS, e LUÍZ1996, p. 164). Em outras palavras, é como que dissesse: aqui está a luz verdadeira que não se apaga.

A prece da Igreja reunida em torno do círio Pascal símbolo do Cristo vitorioso é sinal dos bens futuros que aguarda a última vinda do Messias, enquanto não chega é aguardado pelos fiéis com os corações ardentes de desejo; isso é revelado com alegria quando cantasse: “Ó noite de alegria verdadeira, que prostra o faraó e ergue os hebreus, que une de novo ao céu a terra inteira, pondo na treva humana a luz de Deus.” (CARLOS, 1996, p. 165)

5 | CONCLUSÃO

Em nosso trabalho, observamos que o homem aprendeu logo cedo a fazer uso do elemento fogo dos rituais sagrados; e que por isso o fogo está presente como um dos elementos fundantes na constituição religiosa do homem; o homem precisa dele para a sobrevivência em sociedade e como vimos para relacionar-se com o sagrado. Em seguida vimos um pouco da história da celebração da luz e a origem da bênção para o fogo, ressaltando com maior dignidade esse elemento na celebração litúrgica. E por fim tivemos a oportunidade de analisar o sentido teológico desse tão importante elemento natural na referida celebração onde o Cristo é a luz do novo amanhecer na história da salvação.

REFERÊNCIAS

BERGAMINI, Augusto, **Cristo, festa da igreja**: história, espiritualidade e pastoral do ano litúrgico. São Paulo, Paulinas, 1994.

BÍBLIA. Português. Bíblia de Jerusalém. Nova edição, revista e ampliada. 6. reimpressão. São Paulo: Paulus, 2019.

CARLOS, Antônio de Oliveira, **Vivendo a Semana Santa**: o Mistério celebrado no Brasil. Aparecida: SP, 1996.

CHEVALIER, Jean Alain Gheerbrant. **Dicionário de símbolos**, mitos, sonhos costumes, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo (org). **As religiões que o mundo esqueceu**. São Paulo: Contexto, 2009.

GAIMAN, Neil, **Mitologia Nórdica**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

HINNELLS, John. **Dicionário das Religiões**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

NODARI, Paulo (org). **Vigília Pascal**. São Paulo: Paulus, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Religioso**: diversidade cultural e religiosa. Curitiba: SEED/PR, 2013.284 p. ISBN 978-85-8015-059-9. Disponível em: [^https://ipfer.com.br/wpcontent/uploads/2015/06/Livro-Ensino-Paran%A1.pdf^](https://ipfer.com.br/wpcontent/uploads/2015/06/Livro-Ensino-Paran%20A1.pdf). Acesso em: 05 Junho 2021.

SANTRIDIÁN, Pedro R. **Dicionário básico das religiões**. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1996.

SARTORE, Domenico; TRIACCA, Achille M. (Org.). **Dicionário de liturgia**. São Paulo: Paulus, 2004.

TERSEUR, Françoise. Agni: o Fogo do Sacrifício. **Revista Fénix** – ideias e cultura, Organização Internacional Nova Acrópole, Lisboa, 14 jan. 2018. Disponível em: < <https://www.revistafenix.pt/agni-o-fogo-do-sacrificio/> >. Acesso em 02 jun 2021.

WILGES, Irineu. **Cultura Religiosa**, as religiões no mundo. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1982.

WILGES, Irineu. **Cultura Religiosa**, as religiões no mundo. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1982.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Data de aceite: 01/04/2022

Marcelo Beneti

Mestre em Educação
Universidade Cidade de São Paulo

RESUMO: Tem-se conhecimento que a situação quando se está em formação profissional como professor é inversamente simétrica à circunstância de seu exercício profissional. Quando se apronta para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo desempenho, com as devidas diferenças, que seu aluno conviverá tendo-o como professor. Deste modo este trabalho tem por objetivo mostrar a importância da formação continuada aos educadores e suas contribuições no processo ensino-aprendizagem. As modificações efetivadas no mundo globalizado puseram em cheque a profissão docente, no sentido de determinar desses profissionais melhores formação em virtude do mercado cada vez mais exigente, onde a vida profissional merece ser repensada ininterruptamente, devido à acelerada produção de conhecimentos, e sua propagação na sociedade é formada, procedendo assim em novos horizontes a respeito do papel que o professor exerce na sociedade moderna. A formação continuada de professores ajustada em diversos dispositivos legais pretende beneficiar dinâmicas de atualização e aprofundamento do conhecimento imprescindível para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intercessões inovadoras nos contextos de desempenho profissional. Entende-se que a

Formação Continuada precisa constituir-se como um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes conhecimentos, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador, sendo um espaço de produção grupal para os alunos, que podem vir a ser futuros professores.

Palavras-chave: Professor; Formação Continuada; Ensino-Aprendizagem.

1 | INTRODUÇÃO

Tem-se conhecimento que o professor quando inicia sua carreira se depara com inúmeras responsabilidades que é de seu desempenho e se distingue do professor mais experiente quando ainda não consegue pensar a propósito de a sua prática, e a faz somente a partir das bases que suas atribuições lhe propagam. Nesse caso, o professor iniciante apresenta a probabilidade de desenvolver a reflexão, a compreensão, interpretação e capacidade de interferir na realidade educacional; este pode ser o começo de uma atuação, momento no qual o professor novo se agrega como membro ativo e participante profissionalmente.

Pode-se dizer que a sociedade do século XX, especificamente, a partir de meados deste século, com cobranças específicas, tanto no nível educacional e cultural, como no socioprofissional e econômico, tem ressaltado a educação e a formação como meios excepcionais para a satisfação das

necessidades individuais e socio-organizacionais numa sociedade que se depara cada vez mais em transformação acelerada. Esta transformação célere e contínua é, sem dúvida, uma das responsáveis das novas reivindicações, tanto da educação como da formação, esta última como resposta à impossibilidade de uma educação para toda a vida.

Deste modo Libâneo¹ (1998) crê que os períodos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que posteriormente ao desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo tempo, repensando os pontos positivos e negativos acontecidos durante o desenvolver da aula. Procurando, portanto melhoras nas atividades e exercícios que não mostraram-se hábeis e dinâmicos no decorrer do tempo de aula.

Sendo assim o objetivo deste trabalho é mostrar a importância da formação continuada aos educadores e suas contribuições no processo ensino-aprendizagem.

Pode-se dizer que, no ponto de vista dos estudos a propósito de o assunto, a formação continuada é apresentada como imprescindível não apenas para tentar tornar mínima as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um lugar excepcional entre formação e socialização entre os professores, onde se atualizam e desenvolvem ciências e conhecimentos docentes ou concretizam trocas de experimentos entre pares.

Deste modo este tema se justifica devido se compreender que a formação continuada do professor vem a ser mais um apoio para que o docente consiga trabalhar e desempenhar a sua função diante da sociedade, podendo entender como agir para que o horário dos seus estudantes diante da sua aula seja um período de aprendizado.

2 | REVISÃO BIBLIOGRAFICA

2.1 Formação de professores para educação básica

A divisão em meio a o professor polivalente e o especialista por disciplinas teve na educação brasileira um sentido burocrático-corporativo. Pedagogicamente, não existe nenhuma sustentação sólida para uma divisão que em parte foi ocasionada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior. Por motivos também históricos, houve um momento, em meados dos anos 70, em que a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental passou a ser feita também em nível superior. Entretanto, mantendo a segmentação tradicional, o *locus* dessa formação não foi o mesmo das licenciaturas, e sim os cursos de pedagogia nas faculdades de educação.²

Enquanto a educação básica é um serviço notadamente do setor público, a

1 LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

2 SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

formação de professores para a educação básica é realizada com importante aporte do setor privado. No Sul e Sudeste, este é largamente majoritário. Nas demais regiões do país são unicamente expressivos, em virtude da grande presença de instituições de ensino superiores estaduais e, em menor número, municipais.³

Em estudo contemporâneo, realizado sob o patrocínio da UNESCO, a respeito de os professores da educação básica no Brasil, Gatti e Barretto, (2009), verificou-se que o lócus de formação de professores no Brasil se mexeu por inteiro para o nível superior nesse intervalo de tempo relativamente curto. Não admira, portanto, que tenha tido uma explosão de matrículas, registrada pelos censos da educação superior cumpridos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (Inep/MEC), e em especial, nos cursos de Pedagogia. Estes se tornaram gradualmente os únicos responsáveis pela formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (que passaram a abranger as crianças de 6 anos) e dos professores da educação infantil (creches e pré-escolas), assim como pelo preparo concomitante dos especialistas e gestores educacionais.⁴

O professor é um dos profissionais que mais precisão tem de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é essencial para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.⁵

A circunstância de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se apronta para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e clara, quanto difícil de levar às últimas conseqüências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria oposta entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. As diretrizes que se seguem buscam melhorar nessa característica, buscando tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro exercício da profissão.⁶

2.2 Formação continuada de professores

Destaca Sacristán (1999) que a formação continuada de professores tem se estabelecido em uma das pedras angulares necessários a qualquer intento de renovação

3 OLIVEIRA, J.F. *A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores: demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais*. 2010,

4 GATTI, B. (Coord.); BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

5 FRIGOTTO, Gaudêncio. "A formação e a profissionalização do educador: Novos caminhos". In: GENTILI, P & T.T. (orgs.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Petrópolis; Brasília: Vozes/CNTE 1996.

6 CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (CONEB), 1., 2008, Brasília, DF. *Documento Final*. Brasília, DF: MEC, 2008.

do sistema educativo, o que nos ajuda a entender a importância que esta temática surge adquirindo nas últimas décadas, em meio aos empenhos globais para aperfeiçoar a qualidade do ensino. A formação do professor é discutir como asseverar um domínio natural da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional. No seu processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive⁷.

O método de formação que lhe é pressuposto, e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores, exige a mobilização dos saberes teóricos e práticos aptos de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, componham os seus saberes, num processo contínuo. Pode-se, então, determinar a formação contínua como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, cumpridas individualmente ou em grupo, tendo em vista tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem⁸.

A formação continuada no campo do processo de desenvolvimento profissional dos professores procede do entendimento de que a formação contínua se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais encaradas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização do mesmo jeito propicia um caráter mais orgânico às diferentes etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo⁹.

Na medida em que a formação continuada se diz com os demais aspectos da atuação dos professores contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Entretanto, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade¹⁰.

Na literatura educacional, parece ter conformidade em torno da idéia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento

7 SACRISTÁN, J. G. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

8 GARCIA, Marcelo C. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona, EUB, 1995.

9 LIMA, M. S. L. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP, 2001.

10 GUIMARÃES, V. S. Formação de professores - saberes, identidade e profissão. Campinas, Papirus, 2004.

profissional como ressalta Candau, (2001) e Santos, (1998). Esse consenso põe em evidência a necessidade de se pensar uma formação continuada que de valor tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que deriva das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.¹¹

Como aponta Perrenoud (2000), o que se pode comprovar, efetivamente, na implementação de uma nova proposta de organização curricular, é que as representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto. Mais que isso, um processo de implementação de uma nova concepção de organização curricular precisa envolver os professores, toda a escola, desde a sua fase de elaboração até a formulação de um programa de formação continuada hábil de responder aos novos desafios da realidade escolar. Daí, a importância da figura do professor na construção desse processo. A alteração, para ser desenvolvida dentro da escola, precisa ser realizada antes pelo professor. Não podendo a mesma ser imposta por decreto ou resolução¹².

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, estabelece-se como um locus privilegiado, não apenas para refletir e debater a respeito de essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que permitam vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. A formação continuada de professores tem um papel relevante, uma ocasião que aprontar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que consintam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, avaliadas fatores enriquecedor da cidadania.¹³

2.3 Importância da formação continuada

Certos autores como Geraldi, C. M. G. et al (1998) enfatizam a respeito de a importância de uma concepção ecológica da formação continuada docente, que leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes do professorado em um contexto específico a escola e a aula, capaz de tornar mais conveniente sua atuação e os saberes que a sustentam. Ou seja, uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, que assevere os elementos que admitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e que os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender¹⁴.

11 CANDAU, Vera Maria (2001). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes.

4ª edição. SANTOS, L. L. C. P. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: **VEIGA (org.) Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus.

12 PERRENOUD, Philippe (2000). **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed.

13 BARROSO, Carmen. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 123, p. 573-582, set./dez. 2004.

14 GERALDI, C. M. G. et al. (orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Creê Libânio (1998) que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Uma ocasião que após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula. Buscando desta maneira melhoras nas atividades e exercícios que não se apontaram eficientes e eficazes no transcorrer do período de aula¹⁵.

O professor durante a sua formação continuada dispõe de uma vasta gama de conhecimentos teóricos e práticos, que os levam à construção de uma base para a atuação no seu campo de trabalho. Durante esse tempo torna-se indispensável como nota Stefane e Mizukami (2002), que seja indicado o aprendizado de crenças, valores e concepções de situações presentes no dia-a-dia da prática docente. Deste jeito ao final da formação em nível de graduação, espera-se que o futuro profissional tenha uma concreta formação humana e que todo o conhecimento por ele abstraído possa ser compartilhado, a fim de ocasionar novos conhecimentos e saberes. O professor como todos os profissionais necessitam estar em constante atualização, uma ocasião que a sociedade está sempre em transformação pelo avanço da tecnologia e pelo desenvolvimento humano¹⁶.

É de extrema importância destacar que a formação continuada do professor não está somente na busca pelo conhecimento científico, porém do mesmo modo na auto-realização pessoal, pois o profissional que trabalha com uma maior disposição e dedicação diante daquilo que desenvolve terá sempre um maior incentivo para buscar novas técnicas e desenvolver o seu trabalho docente sempre de maneira inovadora¹⁷.

2.4 Uso da tecnologia da comunicação e informação na formação continuada

Vivemos tempo em que o uso das TIC nos ambientes escolares começa a ser relativizado. O ânimo inicial é esfriado, ponderando os resultados efetivos de programas como o de compra de computadores para as escolas públicas e as condições limitantes para serem usados. Mais recentemente, conforme o noticiado pela Folha de S. Paulo, o governo federal brasileiro interrompeu o programa Um computador por aluno, em motivo do preço dos *laptops*. Em troca, foi lançado o programa Computador portátil para professor. Por meio da simplificação de financiamento e desconto especial, os professores poderão adquirir seus equipamentos, isso como parte de política de informatização das escolas. Da esfera pública transfere-se para a esfera privada a consecução de políticas de informatização das escolas¹⁸

15 LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

16 STEFANE, Claudia Aparecida. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **A formação Inicial vista a partir do exercício profissional da docência: Contribuições de professor de educação física.** Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

17 GOMES, Catia Cristina. **A Formação Continuada do Professor Ensino Média: a Escola Como Espaço Para o Desenvolvimento Profissional** / Cátia Cristina Gomes; orientadora, Joana Paulim Romanowski, Dissertação de mestrado. Em Educação Universitária. PUCPR, Curitiba, 2006.

18 BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M.K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo:

O uso educativo/pedagógico das TIC, vistas como recurso e material, seria congruente com a necessidade de incorporar aos processos de ensino/aprendizagem reuniões diferentes, que estariam sendo elaboradas nas distintas manifestações da cultura em nossos dias. A ocorrência de tal fato faria supor a constituição de processos de mediação cultural, mais extensos e variados que os conhecidos tradicionalmente, primeiro pela transmissão oral e, depois, pela transmissão escrita¹⁹.

O uso da tecnologia da informação e comunicação como recurso na aprendizagem contínua de professores compõe uma interconexão dentre os pilares da educação, na medida em que se evidencia uma crescente segmentação do saber; o saber conhecer, o saber fazer, o saber ser, potencializando-se no saber conviver. Este saber conviver, quando bem estruturado, derivará no nascimento de sentimentos solidários, trocas interpessoais intensas e produtivas²⁰.

Ao ajustar a democratização no uso de tais novidades, criaram-se chances de experiências no aprender. A inovação que essas tecnologia e comunicação ocasionaram, de amplo valor para a formação continuada, foi a de facilitar e de gerar a interatividade. Proporcionam-se a criação de ambientes interativos facilitando as trocas de experiências, de idéias, de problemas e soluções. Sem dúvida, esses feitos foram revolucionários e diferenciadores em relação às tecnologias do passado. Diante do desafio, nesta nova etapa da humanidade, a sociedade da informação e do conhecimento, numa dimensão que excede as categorias de tempo e espaço, faz com que o ser humano se conceba como um ser planetário, integrado e integrante de um complexo sistema que se move, inexoravelmente, para frente²¹.

Frente a este fato percebe-se o valor de uma formação continuada do profissional da educação. Para Delors (1999) esta característica de aprendizagem constante, dizendo que os professores em exercício careceriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aprimorar, por meio de sessões de trabalho em grupo e de estágios de formação contínua. Permanece certo, então, a dimensão da participação dos professores nesse processo contínuo de aprendizagem determinado para um melhor desempenho de suas habilidades e competências. Nessa circunstância, o papel do professor precisa ser repensado, sua formação necessita buscar novas estratégias, propiciando a formação de sujeitos críticos e autônomos para a aprendizagem²².

No entendimento de Sampaio (1999), (*“a comunicação tecnológicas, por parte do professor, não deve ser apenas de alguns de seus produtos, mas sim global, em relação ao papel delas na organização da vida contemporânea”*). Faz-se imperativo, diante deste novo contexto, pensar uma alfabetização, ao mesmo tempo em termos tecnológicos, de modo a

Loyola, 2003. p. 23-38.

19 KENSKI, V. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

20 ALAVA, S. *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.

21 DOWBOR, L. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. São Paulo, 16/07/2002.

22 DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

introduzir o indivíduo em um cenário marcado justamente pela presença tecnológica. Esta formação remete diretamente à questão escolar reforçando, uma vez mais, a precisão de interação do ambiente educacional com a realidade que se faz presente.²³

2.5 Contribuição da formação continuada para melhoria do ensino-aprendizagem

A formação continuada representa mais uma perspectiva de atualização e contribuição, no que diz respeito a busca dos professores pelo saber, com vistas à evolução dos processos de ensino e da aprendizagem. Considera Tardif (2002, p. 12) que, por vários motivos, o saber do professor é um saber social. Este poderá, até, proporcionar aos professores a construção e desenvolvimento do pensamento o que possibilita despertar para a compreensão de novos conceitos e busca expandir a interação, o concreto e abstrato na reflexão e no desenvolvimento de uma nova prática pedagógica²⁴.

É claro um distanciamento entre a formação inicial do professor e sua ação prática diante das demandas educativas acontecidas do contexto em que está inserido, o que concretiza a precisão de uma educação contínua em serviço, independentemente das condições nas quais realizou a formação inicial e da circunstância da escola em que ensina, sendo assim destaca Bettega ²⁵(2004), não somente para ficar atualizado em sua área, dados à velocidade e o dinamismo com que o conhecimento é lançado e transmitido num curto espaço de tempo, mas pela própria natureza do fazer pedagógico. Para que aconteça um resgate na qualidade de ensino, a autora se cataloga em uma formação de professores cujas atuações sejam alicerçadas numa proposta institucionalizada, com contribuição multidisciplinar, que forneçam diretrizes e estratégias (procedimentos participativos) voltadas ao contexto social atual, com avaliação sistemática.

Neste ponto de vista, compreendemos que a formação continuada é indispensável, podendo incidir de dessemelhantes formas de aprendizagem na escola, na vivência diária com os atores abrangidos na prática. Igualmente, é imperativo que a busca da credibilidade do trabalho docente esteja ligada à competência do saber fazer bem, por conseguinte, teria uma transformação em ações práticas das políticas públicas que reanime o trabalho pedagógico, e estimule o aluno na busca de sua formação educacional²⁶.

Mesmo que a qualidade de ensino não se explane unicamente por indicadores de desempenho, estes têm sido usados para a formação continuada do ensino e de educação do Brasil, a partir do que o mercado econômico exige e crê por educação de qualidade. Embora que a qualidade de ensino não se corrobore somente por indicadores de desempenho, estes têm sido empregados para produzir qualidade do ensino e de educação do Brasil, a partir do que o mercado econômico determina e percebe por educação de qualidade

23 SAMPAIO, M. N. L.; SILVA, L. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

24 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

25 BETTEGA, M. H. Educação continuada na era digital. São Paulo: Cortez, 2004.

26 RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

associados à presença do professor e do estudante, uma vez que decompõe o ato em momentos e lugares diferenciados: o ensino é mediatizado, a aprendizagem deriva deste modo, do trabalho do estudante. A atitude desse novo aluno/professor frente ao conteúdo está inteiramente ligada ao diálogo do docente por meio dos tutores, e a interação de sala de aula é reduzida²⁷.

3 | CONCLUSÃO

Pensa-se com este trabalho que o período atual determina uma organização e uma ação que consigam colaborar de maneira ativa para o estabelecimento de uma política educativa mais justa e apropriada em todo o país. E é por meio do encontro e muitas vezes confrontação de opiniões que aparecem as reais precisões, problemas e soluções para questões que por muitas vezes comprometem a formação inicial do educador.

A partir do revelado pode-se compreender o que vem a ser formação continuada, que é uma atuação sistematizada que aponta uma transformação nas práticas pedagógicas dos professores, objetivando uma melhora no ensino e aprendizagem, nesse procedimento é imprescindível uma ação crítica reflexiva do docente, no sentido de que ele seja capaz de considerar criticamente sua ação pedagógica, analisando seus pontos fortes e fracos, avaliando-os para depois submetê-los a uma melhora.

Entende-se que os professores, depois de sustentarem um método de qualificação e atualização, podem mais tranquilamente desenvolver uma reflexão diante da sua prática pedagógica, considerando todos os pontos sucedidos durante a execução de sua aula, repensando pontos positivos e negativos exibidos durante esse tempo.

Deste modo a Formação Continuada apresenta entre outros fins, sugerir novas técnicas e pôr os profissionais a par das discussões teóricas atualizadas, com a finalidade de colaborar para as transformações que se fazem imprescindíveis para o melhoramento da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação.

REFERÊNCIAS

ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROSO, Carmen. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 123, p. 573- 582, set./dez. 2004.

BETTEGA, M. H. Educação continuada na era digital. São Paulo: Cortez, 2004.

27 SILVA Maria Abadia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226,

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M.K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 23-38.

BRASIL/PR. Lei no 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.

CANDAU, Vera Maria (2001). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes. 4ª edição. SANTOS, L. L. C. P. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: **VEIGA (org.) Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus.

CANDAU, Vera Maria et.al. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, Antonio F. B.; Candau, Vera M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 13-37, 2008a.

DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.) *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Ed. Porto, 1993.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. São Paulo, 16/07/2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "A formação e a profissionalização do educador: Novos caminhos". In: GENTILI, P & T.T. (orgs.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Petrópolis; Brasília: Vozes/CNTE1996.

GARCIA, Marcelo C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB, 1995.

GATTI, B.; NUNES, M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vítor Civita, 2008. 2 v.

GATTI, B. (Coord.) ; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GERALDI, C. M. G. et al. (orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras,1998.

GOMES, Catia Cristina. **A Formação Continuada do Professor Ensino Média: a Escola Como Espaço Para o Desenvolvimento Profissional** / Cátia Cristina Gomes; orientadora, Joana Paulim Romanowski, Dissertação de mestrado. Em Educação Universitária. PUCPR, Curitiba, 2006.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores - saberes, identidade e profissão*. Campinas, Papyrus, 2004.

HAWKINS, Jan. O uso de novas tecnologias na educação. **Revista TB**, Rio de Janeiro, 120:57/70, jan-mar, 1995.

KENSKI, V. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LIMA, M. S. L. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. Et al (org.). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 169-188.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional da educação**. 3. ed. (atualizada). Ijuí-RS: Editora UNIJUÍ, 2000.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

OLIVEIRA, J.F. *A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores: demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais*. 2010

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe (2000). **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

RODRIGUES, Rosângela S.. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância**: estrutura, aplicação e avaliação. Florianópolis-SC: PPGEP, 1998, cap. 3,

SACRISTÁN, J. G. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SAMPAIO, M. N. L.; SILVA, L. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA Maria Abadia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226.

STEFANE, Claudia Aparecida. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: Contribuições de professor de educação física**. Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, Juçara Dutra. "Formação e carreira". Cadernos de Educação no 9, maio 1999. CNTE.

A LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA E A “CLASSE” COMO SUJEITO DA AÇÃO: NOTAS CRÍTICAS SOBRE O MÉTODO DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 26/03/2022

Geraldo Alexandre de Oliveira Gomes

Universidade Federal da Paraíba
Departamento de Ciências Sociais
Rio Tinto, PB
<http://lattes.cnpq.br/4341580542517102>

RESUMO: A partir de um padrão específico da organização sequencial do discurso em sala de aula, a saber, a preferência do professor por respondentes auto-selecionados (em qualquer número) em uma sequência didática perguntas-respostas-avaliação, o texto indaga se a “classe” pode ser caracterizada como sujeito lógico ou empírico do turno de fala em questão, e que consequências essa descrição pode ter para o próprio método de investigação do discurso da aprendizagem escolar na perspectiva da análise da conversação, bem como para a construção do significado dos mecanismos de ordem em sala de aula como fenômenos culturais mais amplos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Análise da conversação. Sala de aula.

THE LANGUAGE OF CLASSROOM
LEARNING AND THE “CLASS” AS THE
SUBJECT OF ACTION: CRITICAL
NOTES ON THE METHOD OF
CONVERSATION ANALYSIS

ABSTRACT: Based on a specific pattern of the sequential organization of discourse in the

classroom, namely, the teacher’s preference for self-selected respondents (in any number) in a didactic question-answer-assessment sequence, the text asks if the “class” can be characterized as a logical or empirical subject of the speech turn in question, and what consequences this description can have for the method of investigating the discourse of school learning from the perspective of conversation analysis, as well as for the construction of the meaning of the mechanisms of classroom order as broader cultural phenomena.

KEYWORDS: Learning. Conversation analysis. Classroom.

1 | INTRODUÇÃO

No âmbito das práticas socialmente organizadas de aprendizagem, a *sala de aula* é tão proeminente, para não dizer trivial, que é fácil para os estudiosos em educação tomar sua organização como algo sem efeito para fins de análise. No entanto, as práticas em sala de aula são, em si mesmas, modelos de ordem social, em que a estrutura sequencial da ação realiza – através da linguagem, de seus meios materiais e da atribuição de papéis e identidades – o trabalho reflexivo de ser uma “sala de aula”. Como são aprendidos e validados os mecanismos da ordem social que constituem a sala de aula?

A pesquisa sociológica sobre a emergência e a manutenção da ordem social na interação face-a-face (GARFINKEL, 1967),

e sobretudo o método da *Análise da Conversação*¹ (AC) (SACKS, 1992), tem esclarecido algumas questões relevantes acerca da interação em sala de aula como exemplo de como uma prática institucional é codificada através da linguagem (DREW, HERITAGE, 1992). A “fala institucional” possui características distintas daquelas da conversação cotidiana e reflete rotinas de ação que tornam visível o “contexto” para os participantes envolvidos. A argumentação é a de que os fenômenos da *cognição*, por exemplo, a “aprendizagem”, são referenciados publicamente através de práticas de linguagem, e que é através dessa superfície discursiva, ao mesmo tempo visível e prática, que as pessoas participam de formas comuns de ação e compreensão de si, dos outros e da própria realidade. Assim, no contexto escolar, o analista deve perceber que:

...ao invés de ver o conhecimento das crianças como estados privados e internos, uma visão interacional do ensino e da aprendizagem recomenda ver o conhecimento como propriedade pública, construções sociais, agregados conjuntamente por professores e estudantes e que se tornam visíveis em contextos sociais (MEHAN, 1986: 101).

Para fins de análise, a abordagem evita tratar a relação entre cognição e linguagem – ou a construção de sequências didáticas eficientes em termos de aprendizagem - como “recurso”, ou seja, de um ponto de vista ontológico, preferindo tratá-la como “tópico”, isto é, como parte dos conceitos que os próprios atores sociais usam para se referir ao que estão fazendo em um momento dado, ao que *conta como* ‘educação’ ou ‘aprendizagem’ (EDWARDS, 1997). A estratégia metodológica é seguir a organização sequencial da fala como meio de construção da intersubjetividade², ponto a ponto (SCHEGLOFF, 1992). No entanto, uma questão subsiste: o que exatamente significa o adjetivo “pública” mencionado por Mehan na citação anterior? E se “pública” representar algo mais que uma descrição de superfície, um mero pressuposto ou truísmo metodológico (“tudo é público”), e fizer parte de uma condição moral e epistêmica que é demonstrada pela organização sequencial, mas que não pode ser compreendida em sua amplitude de ferramenta cultural e cognitiva apenas através dela?

A discussão a seguir pretende suscitar tal questão a partir de um fato específico da organização sequencial: que papel cumpre, em uma situação **típica** de ensino-aprendizagem em sala de aula, a possibilidade de que as respostas às perguntas do professor sejam dadas por qualquer aluno, ou por qualquer número de alunos, e não por um falante especificado? Para usar os termos da AC, trata-se do problema de se a *organização preferencial*³ do diálogo tem significado e função social práticas, nesse caso, a partir de

1 A *análise da conversação* é, ao mesmo tempo, um método e um ramo da sociologia. A disciplina foi inaugurada nos anos 60 do século passado pelo trabalho de Harvey Sacks, que, se voltando-se para os mais diversos fenômenos cotidianos como exemplos de ordem social, tentou estabelecer a sociologia como uma disciplina analítica. Sacks interessou-se especialmente por *conversações* como um paradigma de ordem em todos os pontos (e não meramente como resultado agregado do tratamento de um grande número de dados), e no papel constitutivo da linguagem na vida social.

2 Tratamos a *intersubjetividade* aqui ao modo da psicologia discursiva, como *tópico* e não como *recurso*, portanto como aquilo que conta como experiência comum para fins práticos (EDWARDS, 1997).

3 A organização da preferência na ação torna visível o curso normativo que esta deve tomar para que seja eficiente,

sua abertura à participação indiferenciada de ‘um’, ‘alguns’, ‘muitos’ ou ‘todos’. Uma vez que o escopo deste texto ultrapassa as expectativas formalistas da AC ao se perguntar se devemos compreender tal regra em um contexto mais amplo de práticas, seu objetivo é ser ao mesmo tempo um exercício na análise da ordem da interação social e uma indicação da (ausência de) reflexividade de um campo de estudos. Para tanto, discutiremos algumas contribuições da AC à análise da linguagem em sala de aula, bem como analisaremos de maneira breve alguns trechos de interação entre professor e alunos no contexto escolar, extraídos de um estudo anterior⁴. No que se segue, o trabalho está organizado em torno seguintes pontos:

1. Descrever quais são as características do diálogo em sala de aula, e como sua organização sequencial, especialmente o problema da seleção dos falantes em uma sequência de perguntas e respostas estabelece certas possibilidades de participação social;
2. Discutir se a “classe” (grupo) pode ser caracterizada como sujeito lógico da organização do discurso pedagógico, e quais as suas formas de expressão empírica;
3. Discutir quais os limites à compreensão da ordem de sala de aula impostos pela ortodoxia metodológica da análise da conversação, com efeitos sobre suas próprias formas de descrição;
4. Elaborar qual é o significado de um respondente coletivo como possibilidade lógica – e mesmo preferencial – da interação social, e a que funções se presta tal configuração do discurso escolar.

2 | A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO E A “CLASSE” COMO RESPONDENTE

AAC demonstrou que a organização do discurso entre professor e alunos em sala de aula descreve uma sequência de ação em três partes, consistindo em (1) uma iniciação pelo professor, na forma de pergunta, (2) uma réplica à pergunta, na segunda posição, e (3) uma resposta confirmatória ou avaliativa. Essa última é o traço distintivo que separa a estrutura do discurso em sala de aula das conversas cotidianas (MEHAN, 1985, 1986), e sugere que essa forma de reparação (*repair*) ou confirmação ou correção na terceira posição é a arena onde a “intersubjetividade” – o sentido compartilhado do discurso – é estabelecida (SCHEGLOFF, 1992); na prática, é a terceira posição ou reparo que constitui, em sala de aula, o “ensino”. Assim, a instrução em sala de aula se dá pela reiteração dessas unidades de pergunta-resposta-avaliação que, em conjunto, integram uma sequência didática mais

ainda que pouco notável, enquanto a opção por um curso de ação não-preferencial requer justificação e é sancionável (BOYLE, 2000)

⁴ Os excertos contidos no corpo do texto pertencem ao *corpus* de um trabalho doutoral não publicado, realizado na Universidade de Loughborough, Reino Unido, sob o título: *Class/Room/Mathematics: A Praxiology of Early Education* (2004). As observações e gravações das sequências de ensino-aprendizagem em matemática foram feitas em salas do 4º e 5º anos (cerca de 9 e 10 anos de idade, em média) em João Pessoa-PB, durante aulas regulares, sem intervenção do investigador.

abrangente. Por exemplo (P = Professora; A = um aluno; AA = mais de um aluno)⁵. Colchetes “[]” representam sobreposição de fala):

Exemplo 1, 4º ano:

1 P: olhe aqui na na letra a. nós estamos vendo.

2. é. quanto é o, o dividendo?

3. (0.4)

4. AA: noventa e do[is

5. P: [noventa e dois

6. noventa e dois que vai ser dividido por=

7. AA: =quatro

A transcrição acima representa uma típica unidade de *pergunta-resposta-avaliação*, em que a professora confirma a resposta parafraseando-a (linha 5), e imediatamente propõe mais uma pergunta (linha 6), que funciona, por sua vez, como a primeira parte de uma nova sequência. Aqui, é importante notar que, via de regra, esse movimento de integração sequencial – ponto-a-ponto – da “intersubjetividade”⁶ em sala de aula é estabelecido tendo como pano de fundo o diálogo entre o professor e a *classe*, e não entre o professor e um aluno em particular. Em alguns casos o destinatário coletivo da pergunta é destacado (pro) nominalmente (linha 1, abaixo, “você”):

Exemplo 2, 4º ano:

1 P: vocês observem que aqui na

2. divisão (.) eu comecei a dividir pela dezena

3. não foi isso?

4. A: fo[i

5. A: [foi

6. P: agora que eu vou dividir a=

7. AA: =unidade

Em outros casos, a designação pronominal inclui a própria professora (Exemplo 1, linha 1, “nós”), e denota a *atenção compartilhada* que precederia à própria atividade de perguntar e responder. O fenômeno para o qual chamamos a atenção aqui é variado e pode corresponder tanto à resposta de toda a classe, de mais de um aluno, ou mesmo apenas de um aluno por vez em uma sequência de respostas. O que liga todas essas ações possíveis é o fato de que a professora se dirige a todos ao mesmo tempo, e que cada uma das possibilidades acima se apresenta como ocupante lógico do segundo turno

5 “Mais de um aluno” é a descrição operativa e o sentido prático do “AA” na transcrição, uma solução prática que aponta para a identidade da turma, pois evita os insolúveis problemas de transcrição envolvendo a descrição do grupo, como veremos a partir da discussão dos trabalhos de Hammersley, Mehan, Lerner e Payne e Hustler.

6 Tratamos a *intersubjetividade* aqui ao modo da psicologia discursiva, como *tópico* e não como *recurso*, portanto como aquilo que conta como experiência comum para fins práticos (EDWARDS, 1997).

de fala. Nosso interesse reside em como esse mecanismo de designação do respondente, e principalmente o padrão *pergunta-resposta* estabelece as condições para a identidade da “classe” como *sujeito* do discurso em sala de aula, como fonte daquilo que está sendo *observado*, e que pode ser tratado, portanto, como matéria de acordo e aprendizagem. Mais especificamente, estamos interessados na natureza desse mecanismo como fonte de testemunho e corroboração da experiência (SHAPIN, SCHAFFER, 1985). Nossa intenção é explicar o argumento de que “os alunos como uma coletividade são indiscutivelmente constituídos como um grupo *vis a vis* o professor como a outra parte” (PAYNE, HUSTLER, 1980: 56), e refletir como o “coletivo” (“nós”, “vocês”, em suma, a delegação abstrata de responsividade) implica na representação da experiência enquanto produção de consenso e, portanto, na própria validação dos mecanismos de ensino-aprendizagem.

As limitações próprias ao método da AC resultam às vezes em uma estratégia às vezes demasiadamente restrita ao seu próprio vocabulário de pesquisa. Um número considerável de publicações na área é superficial, senão indiferente, quanto ao problema da identidade e da função da *classe* como um todo. A *resposta* dos alunos é vista apenas como sequência óbvia, axiomática, a uma *pergunta* por parte do professor (ver, por exemplo, MCHOUL, 1978). Longe de questionarmos a propriedade dessa afirmação, argumentamos que há mais possibilidades quanto à maneira de descrever essas ações, especialmente quanto ao seu significado como mecanismo social na sala de aula.

O sociólogo Martyn Hammersley (1990) foi um dos primeiros a dar atenção à organização discursiva da participação em sala de aula. Hammersley descreve exemplos de “questões para toda a classe” (“whole-class questions”), que ele então identifica com as pedagogias ditas “tradicionais”. Tais questões são dirigidas, como já vimos, não a um aluno específico, mas de tal maneira a abrir uma “vaga” a ser ocupada por um falante auto-selecionado. “O professor tenta reduzir a interação em sala de aula a um formato de duas partes, com ele mesmo como um orador e um ou outro aluno atuando como o outro” (Ibid: 16). Estranhamente, Hammersley usa um tipo de compreensão normativa sobre como as oportunidades de fala *deveriam* ser alocadas ao afirmar que:

problemas necessariamente surgem, uma vez que apenas uma vaga é fornecida para a participação de um grande número de alunos. Potencialmente, cerca de 17 oradores estão competindo por uma vaga para responder. Do ponto de vista dos professores, o encontro em sala de aula como sistema de interação, focado e coordenado a partir da frente (da sala), pode se desintegrar tão facilmente como resultado da “super-participação” dos alunos quanto pelo aumento da desatenção (HAMMERSLEY, 1990, p. 16).

A citação acima é incomum analiticamente e, queremos argumentar, falsa, pois elicitare respostas para a sequência em aberto é precisamente o objetivo dessa organização preferencial da fala. As expectativas analíticas de Hammersley (condensadas na atribuição do status de “problema” à “super-participação”, bem como ao medo de “desintegração” dos objetivos pedagógicos), mostram que a forma como a interação em sala de aula trabalha

para a produção de consenso é uma questão ausente para a maior parte da literatura em análise da conversação. Hammersley tem dificuldade em reconhecer que as atividades em sala de aula são constituídas para serem vistas e atendidas por todos os alunos ao mesmo tempo:

Os professores exigem participação e diferenciam os alunos com base na “qualidade” dessa participação, mas a forma que a participação oficial deve assumir é altamente restrita e há apenas oportunidades limitadas, dado o número de alunos por turma. Não é surpreendente, portanto, que ocorra uma considerável *participação não oficial*. (HAMMERSLEY, 1990, p. 19, grifos meus).

A ideia de uma participação “não-oficial” – anti-normativa – parece violar a observação prática (e o preceito teórico de *reflexividade* inerente à AC) acerca daquilo que é produzido reiteradamente *para ser visto como* normativo. Por que o professor propiciaria repetidamente as chances de obter “respostas não-oficiais”, que dificultariam o seu julgamento de “qualidade” da participação? Em vários casos, a própria prática da transcrição permite entrever a relevância do problema. Mehan (1986) faz uma distinção, em algumas de suas transcrições, entre “todos” e “muitos” (p. 92), embora ele não as especifique ou as diferencie em termos de suas implicações sociais. Poderia ser que as oportunidades alocadas para “um”, “alguns”, “todos” e por “muitos” sejam precisamente as mesmas, o número real sendo, neste caso, irrelevante?. Lerner (1993), por exemplo, prefere o termo ‘classe’ (p. 117), acompanhado pela descrição “principalmente em uníssono”, acrescentando que “outra resposta que não uma resposta individual do aluno está implicada (...) o professor trata a classe como um associação de alunos, e isso é feito de forma a estabelecer a relevância de uma resposta dos membros da classe como uma equipe ou conjunto” (p. 117). Lerner não pergunta a razão ou função disso ser assim, mas reconhece que algo desse tipo parece convidar a uma resposta em “coro”, ao invés de tratá-la – ao modo de Hammersley – como problema.

Lerner (1993, 1995) faz um relato da construção colaborativa de sentenças em sala de aula que leva em consideração o trabalho do que ele chama de “coletividades em ação”. Ao focar em como esses respondentes coletivos emergem através das formas particulares com as quais o professor projeta “unidades de construção de turnos” (a sequência “pergunta-resposta-avaliação”), Lerner dá um passo à frente da análise de Hammersley para uma compreensão mais *situada* da *classe* como um agente responsivo. O fato de toda a *classe* ser mobilizada não significa que o ensino em sala de aula não possa dispensar a convocação coletiva; nossa hipótese é que “participação em classe” é organizada em certos momentos da interação para certos fins de ensino-aprendizagem. O testemunho do “outro” genérico é uma característica constitutiva da psicologia social de sala de aula, e mesmo as respostas individuais são relevantes para a atribuição de experiência compartilhada (PAYNE, HUSTLER, 1980). Lerner (1995), destaca como as unidades do

discurso são organizadas, por exemplo, em torno de frases incompletas, que dirigem a atenção no detalhe para o que seria participar competentemente em resposta a elas (linhas 6-7, exemplo 2, acima: P: “agora eu vou dividir a ... / AA: ... unidade)⁷. “Eu mostro como cada tipo de turno pode incluir um componente de construção de turno inacabado que convida à conclusão por seus destinatários” (p. 115). Aspectos menos compreensíveis de seu argumento incluem a “negação” ativa acerca de como a pesquisa deveria lidar com a questão da relação entre as oportunidades de fala e a identidade da classe como uma característica sociologicamente relevante da atividade:

Embora eu tenha selecionado um ambiente de fala-em-interação para análise, eu não faço uma inferência automática de que uma ou outra caracterização das identidades dos participantes ou o local dessa interação como uma sala de aula em sessão tem uma relevância em curso ou consequencialidade para a organização das características da fala-em-interação que descrevo (LERNER, 1995: 114).

Trata-se de uma espécie de reserva metodológica segundo a qual a *fala* deve ser tratada como estrutura básica da ação social, tal como descrita formalmente pela AC (“unidade de construção de turno”, “organização preferencial”, “reparo”, etc.) ou seja, como uma “conversação”, e não como “ensino-aprendizagem”. Um dos truísmos mais comuns na tradição da AC é que esses cenários descrevem o fenômeno da “fala-em-interação”, e que o analista deve ser cauteloso ao fazer inferências sobre as ‘identidades dos participantes’ e o ‘local desta interação ‘(acima) em termos de sua ‘conseqüencialidade’ para fins de análise. Obviamente, há um conjunto de suposições retóricas na citação acima, a mais proeminente sendo que quaisquer que sejam as possíveis implicações de fenômenos como a identidade dos participantes, o local da ação e o conteúdo aprendido, eles são incomensuráveis com o fenômeno da ordem social em si mesma, estabelecida pela ‘forma’ conversacional da interação; fazê-lo, constituiria o erro de ‘ler demais’ no fenômeno, ser ‘construtivo’, ou ‘irônico’ (Garfinkel, 1967). Em suma, deveríamos colocar entre parênteses o fato de que já sabemos que se trata de uma sala de aula, que observamos professora e alunos engajados em aprendizagem e que a conversa é sobre matemática; precisamos, então, esquecer o motivo pelo qual fomos levados à cena em primeiro lugar. Cria-se um artificialismo metodológico que trata o conteúdo e a finalidade da ação como algo de ordem secundária. Não seria o caso investigar como a forma lógica da ação, serve ao conteúdo e à finalidade?

Essas ‘identidades’, ‘conteúdos’ e a dispersão da comunicação em ambientes instrucionais são inseparáveis, e alguns analistas da conversação reconhecem que o sistema de tomada de turnos é um sistema de poder, sob o controle do professor, para realizar certos fins (THORNBORROW , 2001) e que os ambientes institucionais são, em geral, mediados

⁷ Outra crítica que pode ser feita à AC nesse sentido é a inadequação de sua dispensa metodológica da descrição da orientação visual e corporal dos atores em relação ao que está sendo demonstrado (GOMES, 2004), um problema importante, mas que foge ao escopo e às limitações do presente trabalho.

por identidades e tarefas (HUTCHBY, WOOFFITT, 1998). A identidade dessas organizações não é uma característica externa à ‘pura’ conversação; é parte integral do que as pessoas estão fazendo e de como estão fazendo. Nesse sentido, a desculpa de Lerner por ter “selecionado um local de conversa em interação para análise” é totalmente desnecessária; além disso, deve-se notar que ele deixa o assunto em aberto ao afirmar que “Eu não faço uma inferência automática de que uma ou outra caracterização (...) tem uma relevância ou conseqüencialidade contínua para a organização das características da fala-em-interação que eu descrevo” (LERNER, 1995: 114). Ele não nega sua ‘conseqüencialidade’, mas se recusa a tratá-la analiticamente, indicando que sua descrição – que é verossímil, de acordo com os parâmetros da AC – ainda está aberta a maiores elaborações acerca de seus próprios mecanismos retóricos.

3 I A CLASSE COMO IDENTIDADE E PRINCÍPIO ORGANIZATIVO

Em um artigo não muito lembrado, mas de grande valor para essa discussão, Payne e Hustler (1980) oferecem uma análise da relevância prática e da gestão do “grupo” (*cohort*) em sala de aula. O trecho a seguir está de acordo com a crítica que esboçamos aqui:

Com base em nossas observações de professores conduzindo suas aulas, desejamos sugerir que uma estratégia geral que um professor usa para lidar com os alunos em sua aula é constituí-los como uma classe, como uma coletividade, como um grupo. Além disso, argumentamos que a constituição dos alunos como um grupo é uma característica da ocasião da aula que nos é tornada acessível em parte por meio da organização da fala. *É pelo menos em parte através das formas como a fala é organizada que a identidade coletiva do alunado é definida, mantida e administrada*” (PAYNE; HUSTLER, 1980, p. 50, grifos meus).

O trecho acima descreve a necessidade de analisar a identidade da “classe” em relação à própria intenção da ação. “Lidar apenas com um desses modos de organização seria ignorar como eles podem se interrelacionar para fornecer aos participantes e ao pesquisador um sentido particular de estrutura social” (Ibid: 53). Também faz com que a pergunta de Hammersley (sobre o risco de “desintegração” devido à “super-participação”) pareça absurda, uma vez que é precisamente constituindo a classe como um *agente* que o professor pode gerenciar um grande número de alunos. Para Payne e Hustler, o *grupo* é um mecanismo que projeta reflexivamente a atividade como “atividade de sala de aula”.

Os autores chegam mesmo a discutir a preferência do professor pela “classe” como o *agente* responsivo mais relevante nas sequências de instrução em sala de aula. Considerando isso, o mais notável sobre o artigo é que, na prática - ao contrário dos artigos de Mehan e Lerner - Payne e Hustler não mostram qualquer transcrição das ações conjuntas (em coro) do grupo, apenas a sucessão das participações individuais; há sobreposições entre as falas dos alunos, o que não descreve necessariamente a ação do grupo, especialmente se os alunos davam respostas diversas (LERNER, 1995). Do

que se extrai das transcrições de Payne e Hustler, “classe” significa que o professor não selecionou ninguém em particular. “A conversa é entre o professor e a turma; ele tem turnos e eles, como uma coletividade, têm turnos. Portanto, quando um aluno fala, ele está fazendo a sua vez, ou seja, a vez da classe «(p. 60). Embora estejamos de acordo com essa caracterização, que enfatiza a identidade ‘lógica’ da ‘vez da classe’ como potência, a demonstração da ‘ação de classe’, ou a atualização concreta da identidade lógica da classe, daria mais consistência ao argumento. Acrescentamos a isso o fato de que a ação conjunta dos alunos, quando responde à forma da resposta aberta a qualquer falante, não é objeto de reparação ou indicação de transgressão do sistema de participação (a menos que se tenha perdido a coesão da orientação comum para a tarefa, o que também ocorre). Assim, as características distintivas que nos permitem falar de uma “classe” são: (a) a forma como a professora projeta as oportunidades de participação (não selecionando alunos), possibilitando assim que qualquer número de alunos ocupe o lugar de respondente natural; e (b) o fato de que mais de um aluno *realmente* responde ao mesmo tempo em várias ocasiões, sem que isso implique em uma violação do sentido moral da participação e da autoridade do professor. O primeiro caso traduz o sentido do argumento de Payne e Hustler sobre o “turno da classe”, mesmo para os casos em que apenas um aluno responde por vez; o segundo indica o reconhecimento da validade do método de repostas. Momentos em que nenhum aluno em particular é selecionado sinalizam o caráter aberto do turno como válido para quaisquer participantes, como a seguir:

Exemplo 3, 3ª série (4º ano atualmente):

1. P: o divisor se eu tirei o divisor daqui vou colocar
2. aqui pra tirar a prova real dessa divisão.
3. agora (.) esse divisor tá sendo o quê agora?
4. A: multiplica=
5. A: =multiplicado
6. A: multiplicador
7. A: multiplicador:=
8. P: =multiplicador agora ele passou a ser o
9. multiplicador não é que eu não vou trabalhar agora
10. com a multiplicação? (.) ele passou a ser
11. multiplicador (.) e o quociente agora passou a ser?
12. AA: multiplican[do
13. P: [multiplicando (.) então agora tem
14. quatro vezes quatro?
15. AA: dezesseis.

Quatro respostas consecutivas (auto-selecionadas) se seguem à pergunta inicial, antes de uma réplica da professora na linha 8. No entanto, nas linhas 12 e 15 vemos uma ação conjunta que consiste na resposta de mais de um aluno. Essa ação (assim como o que vê nas linhas 4-7) realiza, na prática, a condição da classe como ocupante lógico do segundo turno de fala. Payne e Hustler evitaram a demonstração empírica desse fato, restringindo-se ao argumento lógico. Observe também que na linha 13 nenhum problema é levantado pelo professor em relação ao número de participantes. Ao contrário, o professor sobrepõe parcialmente a resposta com uma paráfrase da resposta dos alunos. A classe não é apenas um “papel social” conversacional, mas é conversacional (lógica e empiricamente) porque funciona como um mecanismo para o desempenho de formas de produção de testemunho e consenso, de fixação do caráter público dos objetos intencionais da educação escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FUNÇÃO EPISTÊMICA DO DISCURSO EM SALA DE AULA

Como discutimos anteriormente, a existência lógica e prática da “classe” foi muitas vezes entendida apenas como parte da vocação “gerencial” da distribuição das oportunidades de participação em sala de aula; nesse caso, uma consequência inevitável de lidar com muitos alunos ao mesmo tempo. Essa maneira de ver as coisas encontrou repercussão na AC uma vez que a disciplina geralmente dispensa tanto o conteúdo quanto a função social mais ampla, ou propósito, do discurso. É como se a análise devesse se interessar apenas por aspectos formais da interação, e há um senso palpável de que a visão acerca da vocação gerencial da interação é dependente de uma agenda analítica previamente estabelecida.

Como vimos, do ponto de vista lógico a classe é selecionada a partir de *interpelação* a respondente abstrato. A classe, nesse caso, não é mera presença de pessoas com a mesma identidade funcional (“alunos”), mas um modo e uma oportunidade de participação. Na linguagem da AC, constitui um caso desviante, uma variação de tipo “institucional” do modelo clássico da conversação no cotidiano (Drew and Heritage, 1992). É também “responsável”, isto é, a parte (sendo um, dois, muitos ou todos) interpelada a responder a uma pergunta. Queremos sugerir que a interação “professor-classe” parece ser, acima de tudo, um método de produzir acordo público sobre o sentido dos objetos da experiência e do discurso, como parte integral da moralidade da sala de aula, em que muitos recebem a mesma instrução ao mesmo tempo. Na sala de aula, ver, apontar e maximizar o consenso são partes integrais, e não acidentais, da atividade. Essas considerações nos permitem ir além de conclusões meramente “conversacionais”, ou mesmo de considerarmos a “conversação” como categoria analítica primária. De fato, a natureza da *classe* como sujeito respondente nos parece melhor descrita nos termos de sua função “epistêmica”. Foucault (1977), por exemplo, descreve o *grupo* ou *classe* como parte integral de uma “máquina

de aprendizagem”, em que o modelo da relação um-a-um entre mestre e aprendiz foi substituído pela “simpatia dos números” das salas de aula (HAMILTON, 1980; MACBETH, 2000) e seus métodos de instrução e controle.

Na historiografia acerca do desenvolvimento do método científico há eventos correlatos, e talvez mais importantes para fins da discussão do grupo como “sujeito”, ou fonte comum de orientação cognitiva para fins práticos de legitimação social. Shapin e Schaffer (1985), por exemplo, mostraram como, durante o século 17, a emergência das *demonstrações experimentais* em matérias de “fato” (como a existência do vácuo, através do uso da bomba de ar), não só estabeleceu os limites do discurso metafísico em matéria de ciência, mas também convencionou as tecnologias literárias e materiais, isto é, conceitos, modos de argumentação e dispositivos de demonstração, pelas quais *testemunhos* – ao invés de “raciocínios” – podiam ser produzidas para a “observação” pública de fenômenos de interesse científico. As tecnologias do experimento se tornaram parte de um modelo social que “incorporava as convenções que os filósofos experimentais deveriam usar ao lidar uns com os outros e ao considerar afirmações de conhecimento” (Ibid, p. 25).

Filósofos naturalistas como Robert Boyle (1627-1691), estavam convencidos de que não apenas o bom desempenho dos instrumentos era crucial na produção de *matérias de fato* nos experimentos, mas também “a garantia da comunidade relevante de que assim foram realizados” (Ibid: 55). O conhecimento deveria ser testemunhado e isso deveria ser um ato social: “Em filosofia natural, como na lei criminal, a confiabilidade do testemunho dependia de sua multiplicidade” (Ibid. 56). Essa nova capacidade epistêmica presume que o discurso opere dentro de uma lógica em que conceitos são referenciados por observação, e que essa possa ser realizada e confirmada por qualquer um. O conhecimento que a “assembleia” atesta é tanto um fenômeno sensorial quanto discursivo.

No caso da sala de aula, o formato “preferido” também é projetado para a convergência da observação sobre o assunto em demonstração: a maneira como o professor orienta o processo de raciocínio passo a passo são um forte indício disso. A aula se torna um recurso de testemunho, e multiplica, para todos os efeitos práticos, o número de participantes que confirma os fatos da “aprendizagem”. O ponto é que o quadro “lógico” de mudança de turnos entre o “professor” e a “classe” (aos invés de alunos nomeados pessoalmente) funciona para a manutenção do foco epistêmico da sala de aula (LYNCH, 1993). Todo o aparato da ordem da sala de aula, incluindo sua linguagem, o uso de materiais e suas formas de demonstração, consolidam os eventos repetitivos da sala de aula como documentos de “aprendizagem” e “conhecimento”. Se essa leitura é razoável, o vocabulário técnico da análise da conversação pode constituir uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão das práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOYLE, R. Whatever happened to preference organization? **Journal of Pragmatics**, n. 32: 583-604, 2000.

EDWARDS, D. **Discourse and cognition**. London: Sage. 1997

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Nova Jersey: Prentice Hall, 1967.

GOMES, G. A. **Class/Room/Mathematics: A Praxiology of Early Education**. Tese de Doutorado. Loughborough University, Reino Unido. 2004.

DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HAMMERSLEY, M. **Classroom Ethnography: Empirical and methodological essays**. Buckingham: Open University press, 1990.

HUTCHBY, I.; WOOFFITT, R. **Conversation analysis: principles, practices and applications**. Cambridge: Polity, 1998.

LERNER, G. H. **Collectivities in action: establishing the relevance of conjoined participation in conversation**. Text, 13 (2), p. 213-245, 1993.

LERNER, G.H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. **Discourse Processes**, 19, 111-131, 1995.

MCHOUL, A. W. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in Society** 7:184-213, 1978.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In T. van Dijk (Ed.) **Handbook of discourse analysis**, Volume 3: *Discourse and dialogue*. London: Academic Press, 1985.

MEHAN, H. "What time is it Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. In M. Hammersley (Ed.) **Case Studies in Classroom Research: A Reader**. Milton Keynes: Open University Press, 1986.

PAYNE, G., HUSTLER, D. Teaching the class: the practical management of a cohort. **British Journal of Sociology of Education** 1(1), 49-66. 1980.

SACKS, H. **Lectures on Conversation**. Oxford: Blackwell, 1992.

SCHEGLOFF, E.A. Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. **American Journal of Sociology**, 97 (5), 1992.

SHAPIN, S., SCHAFFER, S. **Leviathan and the air-pump: Hobbes, Boyle, and the experimental life**. Princeton: Princeton University Press. 1985.

THORNBORROW, J. **Power Talk: Language and Interaction in Institutional Discourse**. London: Longman, 2001.

CAPÍTULO 6

APRENDER A FILOSOFAR JUGANDO CASO DE LOS ALUMNOS DE LA PREPARATORIA AGRÍCOLA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

Data de aceite: 01/04/2022

Mafaldo Maza Dueñas

Universidad Autónoma Chapingo
Orcid: 0000-0002-0871-6500

Vanessa García González

Universidad Autónoma Chapingo
Orcid: 0000-0001-7742-9735

RESUMEN: La investigación tuvo como objetivo principal generar y provocar el aprendizaje del filosofar a través del juego, de actividades que tuvieron como motor la corporalidad y dinámicas de juegos y actividad física. Para ello, se crearon siete estrategias de aprendizaje las cuales se diseñaron, aplicaron y evaluaron en 20 grupos de la preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, ubicada en el municipio de Texcoco, México en un periodo de cinco semestres. Cada una de las estrategias buscó promover aprendizajes reflexivos, experienciales que a su vez se volvieron significativos para los estudiantes; las siete tienen elementos lúdicos, vivenciales, cognitivos que enlazan y relacionan los aprendizajes derivados del filosofar y de la enseñanza de la filosofía. Para desarrollar las estrategias se utilizó el método kinético, el cual se justificó como un procedimiento pedagógico de intervención -explicado en otras publicaciones- dicho método contempla al estudiante como un ser capaz de aprender, desde lo que en una perspectiva constructivista implica, que el alumno es constructor de contenidos y, esto solo es posible porque tiene las facultades y posibilidades de conocer a través de la razón y los sentidos. Es decir, el aprendizaje debe

contemplar que la relación entre cerebro y cuerpo es inherente en los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje. Con base en esta premisa pedagógica innovar en estrategias kinestésicas para aprender fue esencial para los alumnos y el profesor, en busca de aprendizajes significativos.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, estrategia, método kinético, enseñanza, juego.

LEARN TO PHILOSOPH BY PLAYING CASE OF THE STUDENTS OF THE AGRICULTURAL HIGH SCHOOL OF THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF CHAPINGO

ABSTRACT: The main objective of the research was to generate and provoke the learning of philosophizing through play, of activities that were driven by corporality and the dynamics of games and physical activity. For this, seven learning strategies were created, which were designed, applied, and evaluated in 20 groups of the agricultural high school of the Autonomous University Chapingo, located in the municipality of Texcoco, Mexico in a period of five semesters. Each of the strategies sought to promote reflective, experiential learning that in turn became meaningful for students; all seven have playful, experiential, cognitive elements that link and relate the learning derived from philosophizing and the teaching of philosophy. To develop the strategies, the kinetic method was used, which was justified as a pedagogical intervention procedure -explained in other publications- this method contemplates the student as a being capable of learning, from

what a constructivist perspective implies, that the student he is a content builder, and this is only possible because he has the faculties and possibilities of knowing through reason and the senses. That is, learning must consider that the relationship between brain and body is inherent in the various teaching and learning processes. Based on this pedagogical premise, innovating in kinesthetic strategies to learn was essential for the students and the teacher, in search of significant learning.

KEYWORDS: learning, strategy, kinetic method, teaching, game.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se realizó para proponer estrategias de aprendizaje con elementos lúdicos, actividades recreativas, percepciones corporales que incluyeron el ejercicio físico y algunas situaciones de prácticas deportivas, para generar ambientes de aprendizaje que se situaron a partir de entender lo que es un espacio didáctico, es decir, -un lugar al aire libre, el aula o salón- en donde el alumno es parte esencial del contexto de aprendizajes. Por supuesto que un espacio didáctico es el aula, pero el objetivo es llevar el diseño y aplicación de la estrategia más allá de este espacio.

Para conseguir el desarrollo teórico y práctico de la investigación, se sustentó el diseño de estrategias de aprendizaje a través de actividades motivadoras desde la corporalidad, el movimiento, el juego, la actividad física, el ejercicio del pensar, así como, de la interpretación de aprendizajes y conocimientos. Para ello, se aplicaron siete (7) estrategias realizadas en (5) cinco fases a lo largo de 2 años y medio, en 5 semestres distintos, con 20 grupos diferentes de los años de segundo y tercero de la preparatoria agrícola. Con este total de grupos se tuvo una muestra de 858 alumnos; y, con la temática de las cuatro (4) materias que se imparten en la academia de filosofía: Introducción a la filosofía, ética, lógica y filosofía de la ciencia.

El método kinético y sus estrategias de aprendizaje se justificaron desde las perspectivas teóricas de la fenomenología de la corporalidad y la filosofía para la vida, enfoques que permitieron que la planificación y aplicación de las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, el cuerpo no es un objeto cualquiera del mundo, es un medio de comunicación entre nosotros y el mundo. En palabras de Ponty (1994), nuestro cuerpo es el horizonte de nuestra percepción: “el centinela que asiste silenciosamente a mis palabras y mis actos” (8). Desde esta perspectiva se desarrollaron para cada estrategia un *plan de clase* y un guion de aplicación que explica el movimiento e importancia de la corporalidad y la reflexión.

En este sentido, el plan de clase es esencial en la práctica docente, al brindarle al profesor la oportunidad de tener y considerar todos los elementos para que una clase tenga el mayor éxito posible para conseguir los objetivos y motivar el aprendizaje de los alumnos. El plan de clases es la programación por contenidos y temas, esencial para la tarea del profesor y en la presente investigación para saber cómo diseñar y aplicar las estrategias y que fueron acordes con los contenidos de las materias, es más, busca ir más allá de

los contenidos y llevar la experiencia del aprendizaje a una vivencia única e innovadora en el alumno, que deje huella en él. Más importante, que se apropie de su aprendizaje construyendo el conocimiento y extendiéndolo a la vida cotidiana.

METODOLOGÍA: A QUIÉN, DÓNDE, CÓMO Y CUÁNDO SE APLICARON LAS ESTRATEGIAS

Las siete (7) estrategias de aprendizaje que se diseñaron, aplicaron y evaluaron contemplaron actividades corporales, lúdicas y de apropiación intuitiva cada vez de mayor impacto emocional y racional, motivadas y provocadas por el elemento lúdico. Se han nombrado por la característica principal o por la actividad esencial que la distingue para dejar huella en su experiencia, en este trabajo se presenta el plan de clase y guion de una sola de ellas, pero mencionamos todas por el registro de datos y evidencias. Las estrategias de aprendizaje son las siguientes:

- a. **Aprovecha el día.**
- b. **La fila más larga del mundo.**
- c. **Direcciones ciegas**
- d. **Un día como griegos**
- e. **Pista, marcadores y Realidad aumentada.**
- f. **El Examen sin profesor.**
- g. **Disfraz axiológico.**

Para poder comprender mejor los elementos que se consideraron para realizar el diseño de las estrategias se contemplaron los siguientes datos de la preparatoria agrícola.

Recursos humanos a contemplar en el diseño y aplicación de las estrategias	Datos de los alumnos para la aplicación de las estrategias
Matrícula de Preparatoria Agrícola	4550 (entre 2018-2020)
Alumnos en segundo grado, 3 y 4 semestre	990
Alumnos en tercer grado, 5 y 6 semestre	855
Alumnos por salón aproximadamente	40 - 45
Grupos en los que se aplicaron las estrategias	4 por semestre 20 en total
Cantidad de alumnos (por semestre) 160-180 por semestre y fase de aplicación	En el macrociclo aparece el número específico
Total de alumnos vinculados a las estrategias en 5 semestres y 2 años y medio	858

Las estrategias de aprendizaje a su vez promovieron un contexto didáctico, en el cual se relacionaron los recursos humanos -alumnos y profesores- y el recurso material

que son los espacios áulicos y al aire libre que fueron parte del espacio didáctico. En este punto, como recursos tecnológicos, se tuvo el uso de cañón, teléfonos inteligentes, computadora -para aplicaciones de realidad aumentada, de captura y edición de fotografías y videos-, tabletas inteligentes, internet, y desde los dispositivos móviles el uso de la realidad aumentada para vincular al alumno con algunos contenidos a través de estos recursos tecnológicos.

La investigación se realizó entre febrero del 2018 a marzo del 2020 con alumnos de la preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo localizada en el municipio de Texcoco, en el Estado de México, México. Para su ejecución se tuvo la amplia posibilidad de contar con áreas académicas muy generosas en tamaño, así como, espacios abiertos que ayudaron a construir un ámbito didáctico para proponer las estrategias que impulsaron el aprendizaje y la enseñanza desde el método kinético, con una intervención constante y guiada en las reflexiones, interpretaciones y en aprender a filosofar. Se concibió al estudiante como un agente activo en su proceso de aprendizaje y con la capacidad de desarrollar sus habilidades y capacidades a través de la corporalidad, su movimiento, impulsando un ejercicio físico; aspectos que dentro del juego se presentaron como un medio para aprender valoraciones morales, aprender a elegir y actuar y aprender conocimientos significativos.

El método kinético como método de intervención y desde la justificación de su estructura metodológica ofrece las herramientas para generar estrategias innovadoras al proceso de enseñanza-aprendizaje; va preparando a los alumnos con las habilidades para hacer frente a las diversas actividades de la vida cotidiana, como afirma

Uno de los objetivos del proceso metodológico de la investigación fue promover con las estrategias esa posibilidad abierta para que el alumno pueda ser libre de participar en la construcción del conocimiento, siendo capaz de elegir, decidir, de ejercitarse mental y físicamente a través de las acciones. El contexto del aula se contempló como una dinámica de relaciones sociales, de recreación guiada, de reflexión constante y de una elección potencial para actuar, todas estas acciones son parte de un ejercicio filosófico para aprender a pensar. Y, precisamente el método kinético es una posibilidad pedagógica y filosófica para lograr el desarrollo mental, emocional, corporal y moral en los alumnos.

La aplicación de las estrategias se realizó en el departamento de preparatoria agrícola al tener contacto directo con los grupos y contemplando que las estrategias partieron de una evaluación preliminar al inicio del semestre. El impacto de la investigación al tratarse de una muestra con una delimitación local dentro de la Universidad Autónoma Chapingo se tuvo gracias al acceso de ser el profesor-investigador titular de las materias impartidas y esta situación permitió una participación directa durante el proceso metodológico, estableciendo un ámbito real para lograr su evaluación e interpretación de las evidencias. De igual modo, se contempló con todos los grupos de los alumnos el que conocieran un consentimiento informado para explicar principalmente que su acreditación no los obligaba a participar en la aplicación de las estrategias, se promovió que fuera de manera voluntaria precisamente

provocada por su ámbito lúdico.

El proceso de enseñanza y aprendizaje contempló la construcción de contenidos, su apropiación, al mismo tiempo de comprender que se construyó un espacio didáctico que generó una diversidad de ambientes que promovieron aprendizajes significativos en la vida académica y en la vida cotidiana.

DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA

Las estrategias de aprendizaje diseñadas y elaboradas con base en el método kinético se aplicaron, evaluaron y revisaron para volver a aplicarse y posteriormente recabar los datos e información para objetivar los resultados de la investigación; de este modo, se realizaron las evaluaciones de las estrategias, sus evidencias y descripción de las etapas del método aplicado en cada una de las cinco fases. Con esta visión las estrategias se realizaron en cinco semestres, los cuales permitieron saber si las estrategias de aprendizaje construidas con el método kinético fueron válidas, veraces y adecuadas para las circunstancias de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio superior. Sin embargo, las estrategias con base en su guion de aplicación, su situación lúdica y kinética pueden ser replicadas en otros niveles educativos.

DELIMITACIÓN TEMPORAL

Con respecto a la delimitación temporal se enmarcó en un periodo semestral, el cual, se presenta de manera esquematizada en el siguiente cuadro matriz. Se vio retroalimentado con los datos vertidos en cada uno de los macrociclos, donde se describen con detalle cada una de las actividades académicas.

Tiempo-semestre	Fase de aplicación
1 Semestre Abril a Junio 2019	1 fase de aplicación de las estrategias
2 semestre Septiembre a Noviembre 2019	2 fase de aplicación de las estrategias
3 Semestre Febrero a Junio 2019	3 fase de aplicación de las estrategias
4 Semestre Septiembre a Noviembre 2019	4 fase de aplicación de las estrategias
5 semestre Febrero a marzo 2020 (Se acortó el semestre por contingencia sanitaria COVID-19 y Huelga de Trabajadores)	5 fase de aplicación de las estrategias Se lograron aplicar las estrategias 1 a la 5, por las razones antes mencionadas.
6 Semestre Septiembre a noviembre 2020	Revisión de la Tesis Estancia Brooklyn University

En la planificación metodológica de la investigación se exponen los tiempos de realización de las estrategias y los procedimientos cognitivos en relación con la constante aplicación de las estrategias. Para ello, hemos retomado una propuesta diseñada el *macrociclo filosófico*, el cual explica y describe el esquema temporal, espacial y cognitivo, con una planificación clara, objetiva, explicativa y por supuesto, con su respectiva prospectiva para observar constantemente la posibilidad de cumplir con todos los objetivos. La planificación fue parte de un proceso metodológico para lograr a través del método kinético la aplicación y evaluación de las estrategias de aprendizaje. Para lograr los objetivos de cada una de las estrategias elaboramos cinco macrociclos que nos manifiestan tanto un desarrollo cronológico de las actividades como también los elementos epistémicos, pedagógicos y filosóficos de las actividades. El macrociclo filosófico es una descripción de los periodos y fases de aplicación de las estrategias de aprendizaje. Presentamos el ejemplo del primero de ellos y la explicación de la columna vertical -elementos pedagógicos.

MACROCICLO - CRONOGRAMA DE PLANEACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN							
2018 PRIMER CICLO SEMESTRAL PARA LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS							
MACROCICLO DE ENSEÑANZA		1		MACROCICLO DE ENSEÑANZA			
CONSECUCCIÓN DE CONTENIDOS PARA LA primera APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA FASE				PUENTE		PRIMER PERIODO DE APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA - FASE 1	
Mesociclo 1 - 2 - 3 PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN				DESCANSO		PRÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS EN MOVIMIENTO	
ACERCAMIENTO CON LAS ESTRATEGIAS Y EL MÉTODO				APROPIACIÓN DE LOS CONTENIDOS E INTERPRETACIÓN			
MICROCICLO	febrero	marzo	abril	SEM S	mayo	junio	
CANTIDAD DE HORAS CLASE	0	12	9		12	12	
DIAGNOSTICO DE LA TEMÁTICA	E	Test de Aprendizaje					
PROPOSITOS DE LAS CLASES							
ESTRATEGIAS APLICADAS EN CADA CLASE	Diseño de las Estrategias				A - B - C	D - E - F	G
MATERIAS EN LAS QUE SE REALIZA LA ESTRATEGIA - CONTENIDOS		Ética	Ética		Ética	Ética	
TIPO DE EVIDENCIAS			FT, VI, FTG		FT, VI, FTG	FT, VI, FTG	FT, VI, FTG
CANTIDAD DE ALUMNOS PARTICIPANTES		176	176		176	176	
AUTOEVALUACIÓN		AE	AE		AE	AE	AE
EVALUACIÓN FINAL							EF
FT, VI, FTG:							
Fotografías, Videos, Fotogramas							

MICROCICLO	Descripción de los Meses que componen el Semestre
CANTIDAD DE HORAS CLASE	Horas - clase (1:30 minutos) de cada mes
DIAGNOSTICO DE LA TEMÁTICA	Presentación inicial de los Contenidos y un diagnóstico sobre ellos por parte de los alumnos a través de actividades reflexivas
PROPOSITOS DE LAS CLASES	Cada clase, cada etapa de la Planeación incluye proósitos generales y propósitos por cada clase y actividad
ESTRATEGIAS APLICADAS EN CADA CLASE	Se realizan actividades que van acercando a los alumnos en los contenidos y en las estrategias que se van a realizar. Se consideran ejercicios para aprender a pensar, para realizar un ejercicio del pensar.
MATERIAS EN LAS QUE SE REALIZA LA ESTRATEGIAS	Introducción a la Filosofía, Ética, Lógica y Filosofía de la Ciencia
TIPO DE EVIDENCIAS Y TÉCNICAS DE ACOPIO	Se mencionan las técnicas de acopio y la manera en que se van ir elaborando las múltiples evidencias en cada una de las estrategias aplicadas.
CANTIDAD DE ALUMNOS PARTICIPANTES	Con base en las estrategias el alumno-jugador realiza un ejercitamiento no sólo corporal sino también técnico y táctico, lo que le lleva a participar en el juego. Más importante, el alumno-jugador ya elige movimientos con elecciones que son tendientes a actitudes que reflejan diversas virtudes. Su apropiación y aprendizaje le permite manifestar el Movimiento Moral Motivado, sus acciones son motivadas e impulsadas por lo aprendido.

AUTOEVALUACIÓN	Con base en la estrategia el alumno al final de cada una de ellas (como en clase) va realizando una autoevaluación continua con respecto a su reflexión, a lo que aprendió y por supuesto a cómo actuó dentro de la dinámica lúdica.
EVALUACIÓN FINAL	Se contempla como evaluación final, no una prueba, sino todo el conjunto de actividades, reflexiones que el alumno-jugador fue desarrollando durante cada clase. De este modo, la evaluación es continua, evidente y reflexiva.
FOTOS, VIDEOS, FOTOGRAFÍAS	Evidencias de las estrategias, su evaluación y sus resultados.

Explicación columna vertical de elementos didácticos.

Para describir la línea horizontal del macrociclo, en su inicio se consideraron y contemplaron cuales son los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje; para comenzar la primera fase de aplicación, con las estrategias de aprendizaje número uno -poetas muertos, aprovecha el día- y número dos, la fila más larga del mundo- en ambas apareció la exigencia metodológica de motivar (primera etapa del método) la relevancia de aprender, de percibir, de pensar. Para lo cual, hubo una aproximación con los contenidos y sus objetivos, con las percepciones corporales y su interpretación a través del ejercicio del pensar y por supuesto, con las actividades claves de las estrategias.

RESULTADOS

Con base en la metodología se realizó una evaluación constante, dinámica, progresiva, consciente, y, precisamente con ello el alumno entiende y comprende los procesos de aprendizaje y de evaluación; es consciente de ese aspecto educativo y lo importante de su participación para aprender a decidir y aprender a elegir el diseño y ruta de su vida.

Se logró aplicar un proceso de *apropiación* de contenidos, de aprendizajes y de conocimientos que fueron haciendo referencia de su percepción y del ejercicio del pensar puesto en práctica; ambos niveles de aprendizaje -sensorial y cognitivo- fueron y son un motor guiador de la acción, y, esto es posible porque el alumno tuvo un constante proceso de percepción, de reflexión, de aprendizaje e interpretación. En la aplicación de las estrategias el alumno aprendió y desarrollo su capacidad de elección, es decir, aprendió a pensar, a elegir, a actuar durante las participaciones en las diversas dinámicas, juegos, actividades visuales, agónicas y artísticas, así como, de las percepciones y movimientos que su corporalidad le aportó.

Para el diseño, elaboración, planificación, aplicación y evaluación de las estrategias se registraron con una observación constante y específica para comprender las características de los grupos, cantidad de alumnos, tiempo de hora-clase a la semana, entre

otros elementos esenciales que se consideraron y que permitieron el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por supuesto, contemplando su diseño y aplicación desde los postulados de una filosofía del cuerpo, en relación con la filosofía de la educación y la filosofía para la vida, todas ellas buscando motivar a los alumnos para darse cuenta de que son capaces de construir sus aprendizajes, apropiarse de ellos, y llevarlos a la práctica en su vida cotidiana para aprender a aprehender, aprender a ser y aprender a vivir.

Obtuvimos como resultado un proceso metodológico que permitió el diseño, elaboración, desarrollo, evaluación y corrección de cada estrategia de aprendizaje en cada fase de aplicación. A continuación, se presenta el cuadro donde se fueron reflejando los resultados de cada etapa.

ETAPA DE LA ESTRATEGIA	EXPLICACIÓN Y CONTENIDO
1. DISEÑO	Se contemplaron los contenidos de las materias, las posibilidades del cuerpo en movimiento, actividades lúdicas, reflexiones y clases preliminares, objetivos de la clase, los contenidos y de la actividad.
2. ELABORACIÓN	La redacción de las actividades de cada estrategia, elegir las actividades lúdicas, los tiempos y espacios para realizarlas, el desglose de los contenidos para cada actividad.
3. PLANIFICACIÓN	Se realizó en 2 horizontes: a) cómo estrategia insertada en el macrociclo filosófico a lo largo del semestre, b) cómo guion y plan de clase para conocer las etapas y actividades de cada estrategia.
4 APLICACIÓN I	Para mejorar la dinámica, objetivos y direcciones de la estrategia se aplicaron una preliminar, para conocer las deficiencias y superarlas.
5. EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA	Se realizó una evaluación de la aplicación preliminar de cada estrategia para mejorar su sentido, tiempo, espacio, dinámica de grupo.
6. PROSPECTIVA	Con los detalles que se trabajaron para mejorar la estrategia se revisaron y se plasmaron los objetivos principales de cada estrategia y cómo iban a influir en obtener aprendizajes significativos, para un futuro inmediato.
7. EVALUACIÓN DE LAS EVIDENCIAS	Para cada estrategia se realizó un diagnóstico, un guion de aplicación, un plan de clase, y una evaluación. Con todo ello se analizaron e interpretaron las evidencias obtenidas.
8. APLICACIÓN DEFINITIVA	Con base en la planificación del Macrociclo se aplicaron las 5 fases, lo que implica que cada estrategia se aplicó 5 veces para tener el mayor número de posibilidades pedagógicas desde la praxis didáctica.
9. EVALUACIÓN	Se está realizando una evaluación general de todo el proceso pedagógico para interpretar y concluir el éxito de los objetivos de la investigación.
10. RESULTADOS	Se presentan en este trabajo, el examen predoctoral y la tesis de grado los resultados que se obtuvieron, así como en algunas publicaciones.
11. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	Con base en los autores y antecedentes retomados en la investigación se realizarán conclusiones para conocer el impacto, relevancia y prospectiva de las estrategias de aprendizaje.

DISCUSIÓN

Las propuestas de la investigación permitieron argumentar que el aprendizaje sólo es posible en cuanto se crea, genera, promueve, motiva; se construye porque se estrecha la relación del educador-educando, del educando con el aprendizaje a través de cuerpo y mente, percepciones y reflexiones. Desde esta perspectiva se buscó generar nuevos aprendizajes a través de la corporalidad, el juego, el ejercicio físico, las experiencias vivenciales, todas ellas como una serie de actividades y de acciones que son parte de una dinámica lúdica que es constante y parte de un proceso pedagógico, cognitivo y vivencial. Por tal motivo para aplicar las estrategias propuestas y lograr los objetivos, se desarrolló para cada estrategia el siguiente registro pedagógico. Existen múltiples definiciones de didáctica, sin embargo, al tratarse de una investigación que tiene como temática principal a la filosofía, retomamos la propuesta por Cifuentes y Gutierrez (2010) expuesta en su obra *Didáctica de la filosofía*, y, que dice: “Se habla de una *clase activa*, centrada en el alumnado y en sus intereses, que *desplaza* de esa manera el *contenido conceptual frente al procedimental*. Esta nueva sensibilidad apuesta por una idea de la *didáctica* como proceso, entendido como ejercitación y aprendizaje del pensar.”

Se presentan las etapas que se realizaron para cada una de las estrategias de aprendizaje con la misión de lograr los objetivos:

La investigación tuvo el objetivo de elaborar el plan de clase y el guion de aplicación para cada una de las estrategias de aprendizaje, presentamos el de la aplicación nombrada *aprovecha el día*. Se presentan algunas de las fotografías que muestran su evidencia y evaluación.

Por otro lado, el guion de la estrategia es la explicación detallada de la actividad con sus elementos didácticos, expresando paso por paso, su objetivo, características, descripción, tiempos de aplicación -en relación con el plan de clase- así como el desarrollo de la estrategia desde el inicio hasta el cierre. El objetivo del guion además de justificar didácticamente la actividad en relación con los contenidos y aprendizajes es proponer su descripción para que cualquier profesor pueda retomar la estrategia para poder aplicarla en su práctica docente en cualquier materia, contenidos y en diferentes niveles académicos. Es decir, se contempló para los objetivos de la investigación, de la materia y de los 20 grupos, pero se diseñó y planificó para poder ser abordada y reinterpretada en otras prácticas docentes.

En la investigación el guion de cada estrategia se explicó desde el ámbito visual ya que aparecen imágenes donde se puede ver un ejemplo de su aplicación, lo cual ayuda para percibir de primera mano un ejemplo de la aplicación. Por supuesto, la investigación cuenta con un apartado de anexos en donde se reunieron todas las fotografías, videos y ¹ en cada una de las aplicaciones de cada estrategia y en las evidencias realizadas por los

¹ Son las capturas de fotografías de algún video realizado y que se congela la imagen para convertirla en una fotografía.

alumnos, que fueron a su vez parte esencial de la evaluación.

Con la relación entre los procesos de la corporalidad y el movimiento -instrumentos esenciales del método kinético- junto a la didáctica permitió contemplar los objetivos para lograr un aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje que deja huella desde la primera experiencia que los alumnos tienen. Frida lo describe de la siguiente manera (2006): “Así, el aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida.” (3). Las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje se contemplaron en el diseño y aplicación de las estrategias para generar lo que se llama el espacio didáctico: ámbito pedagógico para motivar múltiples aprendizajes a través de las habilidades propias e inherentes del alumno, las cuales son apropiadas durante el proceso cognitivo que comienza con las percepciones y que se desarrolla, comprende e interpreta con el ejercicio del pensar.

Como una aportación al desarrollo de estrategias de aprendizaje significativo donde se relacionaron aprendizajes y temas de filosofía, didáctica de la filosofía y una filosofía del juego sustentada desde la corporalidad, nos permitió elaborar el siguiente plan de clase y guion de aplicación. Cada uno de ellos buscó promover lo que afirma Cesar Coll (2000): “potenciar la actividad del alumno en vista a desarrollar su autonomía, creatividad, capacidad de iniciativa”(69,70).


Aprovecha el día (Carpe Diem)

	Datos Generales
Nombre del Profesor	MAFALDO MAZA DUEÑAS
Plantel de adscripción	UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO
Nombre de la asignatura	INTRODUCCION A LA FILOSOFÍA
Año o semestre y horas clase a la semana	2 año, 3 semestre y 3 horas clase a la semana divididas en 2.
Número de alumnos	45 alumnos – 3 grupos
Unidad temática	Filosofía y su práctica ¿Para qué sirve la Filosofía?
Objetivos de la unidad	Brindar los caminos para la reflexión de las acciones a través de las reflexiones y propuestas éticas. El propósito es crear las posibilidades para aprender a pensar y aprender a actuar –virtudes- a través de diversas estrategias que motiven la reflexión y la acción.

	PLANEACIÓN
Fase de planeación	<p>La estrategia de aplicación considera varios acercamientos al tema, con el debate, la reflexión, la discusión, así como con ejercicio del pensar y del actuar.</p> <p>Se puede utilizar de introducción, un diálogo preliminar y video para motivar la reflexión.</p> <p>Se recomienda realizar esta estrategia en un espacio abierto, en un lugar donde los alumnos puedan disfrutar del aire libre.</p> <p>Una clase antes es importante reflexionar sobre algunas de las propuestas de la filosofía y cómo han cambiado la forma de ver la vida. El contexto en el que se desarrollan las actividades es entre el segundo y el tercer mesociclo de enseñanza, se inicia el segundo mesociclo con este periodo de actividades.</p> <p>Los alumnos ya realizaron diversas reflexiones e interpretaciones sobre los diversos temas, sobretudo en el análisis de la importancia de los valores y las virtudes.</p> <p>Aplicación de la estrategia, contemplado en el proceso cognitivo y pedagógico.</p> <p>Se busca realizar una reflexión individual y grupal inspirada en el debate y motivada por las sensaciones corporales que dan el reflexionar al aire libre.</p> <p>Se llama a poetas muertos porque la reflexión principal es sobre la vida y la muerte, y cómo debemos aprovechar todos los días.</p> <p>Aquí la evidencia de fotografías y videos es esencial para tratar de capturar las actitudes, emociones y sensaciones de los alumnos. Desde una tranquilidad para aprender a pensar, hasta la sensación de hacer una reflexión y presentarla en público.</p> <p>Cada equipo debe realizar un poema con base en su reflexión individual, el cual será leído desde lo alto -buscar una base para pararse- a todo el grupo y retroalimentar la reflexión grupal e individual.</p> <p>Evaluación y autoevaluación de la estrategia.</p>
	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
Duración de la Actividad de enseñanza (Horas clase y trabajo extra clase)	<p>No hay actividades extraclase y están consideradas 6 horas en cada grupo desde el inicio de la estrategia hasta su cierre con las evidencias y evaluación.</p> <p>La estrategia contempla una duración de 50 minutos.</p>
Recursos y Herramientas TIC	<p>En esta estrategia no se contempla el uso de las TIC como base de la estrategia, pero si como herramienta para su evidencia</p>
Título	Carpe Diem... Aprender a vivir
Objetivo	<p>Aprender a pensar, aprender a elegir, aprender a actuar, aprender a lo importante que es actuar con virtudes aún cuando puede estar en juego una calificación.</p>
Actividad de enseñanza	<p>Se cuenta con 1:10 minutos.</p> <p>5 minutos de introducción para explicar la reflexión individual con base en un texto revisado.</p> <p>5 minutos para formar equipos y escuchar las instrucciones.</p> <p>De 20 a 25 minutos para la elaboración del poema grupal con la reflexión individual.</p> <p>25 minutos para la</p>
Evidencias de aprendizaje	<p>Se verificará a partir de una encuesta posterior, y, de las fotografías y videos producidos en la estrategia.</p> <p>Se interpretan las actitudes de los alumnos durante y después de la estrategia, su actuar es el testimonio esencial y también de evaluación.</p>

Forma de evaluación (instrumento)	Autoevaluación Co-evaluación Evaluación dialógica
Referencias	Maza, M (2018) Ética y valores. Ed. Chapingo, México.

Guion para la Aplicación de la Estrategia

Nombre de la Estrategia	Aprovecha el día, Carpe Diem
Tiempo de Apertura	15 minutos
Actividad de Apertura	Presentar la lectura de 2 poemas, frases, pensamientos que tengan que ver con el sentimiento de sentirse vivo. En el caso específico se utilizó un poema de Walt Whitman y otro de Thoreau. Posteriormente pedir a todos los alumnos que con base en algunas ideas de diversos filósofos que reflexionan sobre la vida y la muerte, escriban ellos su propia interpretación. Se recomienda que la lectura de los filósofos y la interpretación de los alumnos sea directamente en el espacio al aire libre que el profesor ya escogió para la actividad.
Tiempo de la estrategia para aplicar	De 40 0 a 50 minutos desde la elaboración de la poesía del equipo hasta su lectura.
Fotografía de la actividad	

Descripción de la estrategia

Esta actividad se recomienda que sea utilizada una vez que el maestro ya desarrollo la temática sobre algunos contenidos claves de la materia y lo importante que es reflexionar sobre ellos y cómo el ejercicio de filosofar ayuda para la vida cotidiana.

El profesor debe motivar a los alumnos desde la reflexión inicial y una vez por equipos debe acercarse, revisar, ayudar y reflexionar con cada equipo para elaborar el poema.

El poema por equipo se escribe de manera anónima, es decir, cada integrante del equipo escribe su reflexión sin leer la de sus compañeros.

La manera de hacerlo es arrancar una hoja, en la parte de arriba el primer alumno escribe su reflexión y dobla la hoja, acto seguido se la pasa al siguiente alumno y así sucesivamente.

Fue una sorpresa encontrar en la lectura del poema una relación en las ideas aún con la interpretación personal.

Para la lectura de todos los poemas se debe buscar un lugar en alto para el lector, también para enseñarles para perspectiva del águila de la que habla Nietzsche. Reflexionar sobre el enfoque diferente de las cosas desde otra perspectiva.

Se puede motivar la participación de todo el grupo después de cada poema.

NOTA: Cada poema se puede publicar desde diferentes plataformas para dar a conocer el trabajo de los alumnos y que ellos se sientan orgullosos de su reflexión.

<p>Etapas de la Actividad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación, lectura y reflexión grupal de los poemas, frases o pensamientos presentados. 2. Reflexión e interpretación por parte del alumno de manera escrita. 3. Caminar del salón al lugar elegido por el profesor para realizar la siguiente etapa. Debe ser un lugar al aire libre -de preferencia- y con la posibilidad para que los alumnos se sienten en círculo alrededor del profesor. 4. Una vez sentados y cómodos el profesor debe solicitar a los alumnos que se acuesten y que se den la oportunidad de cerrar los ojos. 5. Ya acostados el profesor menciona: dense la oportunidad de percibir lo que les rodea, de pensar en lo que sienten, de soñar con sus deseos, de saber qué quieren de la vida, en el hoy, en el presente. 6. Es importante después de decir esto que el profesor guarde silencio para dejar a los alumnos en silencio y que perciban todo lo que les rodea, iniciado con su respiración y ritmo cardiaco. 7. Al paso del minuto en silencio, el profesor solicita que se vuelvan a sentar y que escriban todo lo que pensaron una vez que estuvieron acostados y en silencio. 8. Posteriormente se reúnen en equipos de 4 a 6 integrantes para escribir un poema en equipo. Cada alumno escogerá una frase o pensamiento que realizó durante la clase, al escribir el poema cada integrante debe evitar que sus compañeros lo lean, y así sucesivamente. Ninguno debe leer lo que escribió su compañero, y, sin embargo, el poema tendrá una relación intrínseca sobre la temática. 9. Una vez escrito el poema, el profesor guía al grupo a otro escenario en donde se dará lectura a los poemas de todos los equipos. 10. El equipo escogerá a un poeta lector para dar a conocer el poema y el grupo prestar atención a estas reflexiones filosóficas que versaron sobre la vida, la muerte, el amor, la felicidad, etcétera.
<p>Tiempo del Cierre de la Estrategia</p>	<p>Opción a) El cierre es la reflexión final del profesor con respecto a los poemas. (10 Minutos) Opción b) se puede contemplar como cierre desde la lectura del primer poema de equipo hasta el último, con una participación final del profesor o de algún alumno que quiera realizarla. (20 minutos)</p>

Descripción del Cierre de la Estrategia

1. Como cierre el profesor motiva la lectura del poema ayudado a que todo el grupo escuche con atención y reflexionando sobre lo importante que es percibir y sentirse vivos.
2. La lectura de cada poema puede motivar otras reflexiones las cuales se pueden escribir en los diarios de cada alumno.
3. Publicar los poemas: en redes electrónicas con su autorización, en periódico mural, en poster, etcétera.

Para realizar una interpretación posterior el profesor puede proyectar o presentarle al grupo la serie de fotografías de la actividad y/o video de la actividad, para que con base en ella puedan ampliar su reflexión. La actividad misma es una forma de evaluación y autoevaluación a nivel de aprendizaje significativo, emotivo basado en la experiencia vivencial de una situación de conflicto moral.

Fotografías y evidencias de la estrategia de aprendizaje



Fotografías: 03-2019



Fotografías: 03-2019



Fotografías: 03-2019



Fotografías: 02-2020



Fotografías: 02-2020



Fotografías: 02-2020

CONCLUSIONES

La planificación de la investigación contempló la aplicación de las siete estrategias de aprendizaje, cada una en 5 fases -cinco semestres- con lo cual, se replicaron todas ellas en diferentes grupos, materias impartidas y de grado de estudios. Cuando se realizó el diseño de las estrategias de aprendizaje se reflexionó sobre la relevancia de poder aplicar en diversas ocasiones sus actividades para criticarlas, evaluarlas, mejorarlas, vueltas a revisar y también para aplicar. Todo ello se puso en perspectiva por la interpretación de las evidencias de cada estrategia con una cantidad de grupos y alumnos adecuado, correcto, objetivo para aplicar y evaluar las estrategias de aprendizaje, analizando si el diseño fue veraz y dirigido a los objetivos del método kinético.

La interpretación de las evidencias parte de la posibilidad de mostrar una cantidad de fotografías que por su muestra permite reflexionar hermenéuticamente si se obtuvieron las creaciones e interpretaciones de los alumnos con base en su apropiación de contenidos, aprendizajes significativos, construcción de conocimientos y habilidades para la vida.

Un ejemplo de lo anterior son las 950 fotografías llamadas de primera interpretación y otras 650 de segunda interpretación; con ambas cantidades se logró obtener una evidencia de las estrategias aplicadas, de sus actividades, de los grupos y alumnos participantes; y, por otro lado, se obtuvo una cantidad considerable y adecuada para interpretar las imágenes haciendo un seguimiento visual de las estrategias, del método kinético.

Otra reflexión al respecto de la investigación es que la filosofía debe ser y es para la vida, el aprendizaje de los múltiples conocimientos nos debe servir para aprender a pensar, a actuar, a vivir, y, por supuesto, a reforzar una de las ideas que se expresa a lo largo del texto: aprender a ser y estar en la vida, en el mundo.

Acompañada de una revitalización de la práctica docente reafirmando que la filosofía -y cualquier temática debe ser así- se enseña desde la esperanza, para que de igual modo se aprenda con la ilusión y la certeza de que cada uno es capaz de ponerla en práctica en su vida cotidiana, claro, a partir de la mirada personal y su horizonte emocional, cognitivo y ético. De este modo, aprender a actuar, aprender a ser, aprender a vivir y por supuesto, aún las dificultades más álgidas, aprender a ser feliz.

REFERENCIAS

Cifuentes, L. M., Gutiérrez, J.M. (2012) *Didáctica de la filosofía*, Madrid, Ed. Graó.

Coll, C., Solé, I. (2002). *Enseñar y aprender en el contexto en el aula. Desarrollo psicológico y educación 2*. Madrid, Ed. Alianza.

Díaz, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Ed. McGraw Hill, México.

Merleau-Ponty, (1994) *Fenomenología de la percepción*. España, Ed. Planeta.

CAPÍTULO 7

CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO E INTERAÇÕES COM A PESQUISA CIENTÍFICAS

Data de aceite: 01/04/2022

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutor (UFSC). Docente, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale Rio do Peixe (Uniarp). Advogado (OAB/SC nº 4912)

Rubens Luis Freiburger

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Uniarp
<https://orcid.org/0000-0002-1520-1580>

Dreone Mendes

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Uniarp
<https://lattes.cnpq.br/4063912678823621>

RESUMO: Um dos atributos da globalização é o fato de se manifestar, nos mais diferentes campos que amparam e compõem a sociedade. Surge uma sociedade fundada no sistema econômico denominado capitalismo, um processo histórico extenso. O objetivo do estudo é identificar as interações do capitalismo e a globalização sobre as pesquisas científicas. Utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica sistemática, em artigos publicados entre 2010 e 2020. Quando se abraça uma

significação de globalização que abaliza um objetivo de independência nas sociedades, é possível criar teorias que codificam esse processo, como uma forma de conquista entre as comunidades, tornando a ciência um processo de ideias que se movem em múltiplas direções. Esta análise projeta luzes sobre o capitalismo e a globalização, abordando suas relações com as pesquisas científicas, realçando a sua dimensão estruturante do processo de integração e conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Capitalismo; Globalização; Relações; Pesquisa Científica.

CAPITALISM, GLOBALIZATION AND INTERACTIONS WITH SCIENTIFIC RESEARCH

ABSTRACT: One of the attributes of globalization is that it manifests itself in the most different fields that support and make up society. A society founded on the economic system called capitalism emerges, an extensive historical process. The objective of the study is to identify the interactions of capitalism and globalization on scientific research. Qualitative, systematic literature review research was used as methodology in articles published between 2010 and 2020. When one embraces a meaning of globalization that supports a goal of independence in societies, it is possible to create theories that codify this process, as a form of conquest among communities, making science a process of ideas that move in multiple directions. This analysis sheds light on capitalism and globalization, addressing their relations with

scientific research, highlighting their structuring dimension in the process of integration and knowledge.

KEYWORDS: Capitalism; Globalization; Relations; Scientific research.

INTRODUÇÃO

A formação do conhecimento constitui-se um investimento fundamental nos países desenvolvidos, e recebe cada vez mais destaque nas organizações. Isso significa que o saber se transformou em um elemento basilar na dinâmica da nova ordem mundial: conhecimento e informação são recursos estratégicos e agentes transformadores da sociedade.

As transformações no mundo do trabalho influenciam à composição da sociedade da informação, se anteriormente o conhecimento compunha a base das pesquisas científicas, a globalização acrescentou um grau de acesso sem precedentes às informações. A inovação técnica e o crescimento econômico, se tornaram o mecanismo principal da economia, da reestruturação produtiva e do determinante fundamental da mudança de laboração. (ANES, 2021).

O enfrentamento de desafios pelas organizações deve ocorrer com o estímulo de processos de aprendizagem entre os cooperados, com colaboração e dinamismo coletivo para o enfrentamento dos desafios colocados pelas mudanças na era do conhecimento. (SARAVALLI, 2020).

Conhecimento para Borges Júnior (2018, p. 5 *apud* Davenport e Prusak, 1998) é como uma mistura fluída de experiência que condensa valores, informação contextual e *insight* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações.

No século XXI, o principal produto ou serviço da economia é o conhecimento, somando valor as atividades inteligentes assim, identificar os componentes ativos tangíveis e intangíveis é imprescindível. Conseqüentemente, as organizações operam, enfocando nas atividades realmente agregadoras de valor, ou, em outros termos, mais intensivas em inteligência, tratando de organizar e armazenar o conhecimento, registrando-os. Cada vez mais, as atividades rotineiras ou manuais perdem importância. (NEVES, *et al.*, 2019).

A ciência, tecnologia e inovação estão interligadas, funcionando como elementos centrais na organização da sociedade contemporânea, funcionando como afirmação da soberania e democracia dos países no mundo globalizado. O conhecimento é uma rede complexa de interações de informações, orientando o que pode ser realizado, por conseguinte, a representação daquilo que poderia ser objeto de uma decisão na sociedade. (OLIVEIRA, 2018).

No Hemisfério Ocidental, a modificação de uma sociedade da manufatura para uma sociedade industrial mudou a visão do homem de si, conseqüentemente mudou a visão da

história. Surge uma sociedade fundada no sistema econômico denominado capitalismo, um processo histórico extenso que deu origem as três camadas populacionais: a camada capitalista, camada intermediária (classe profissional ou tecnoburocrática) e a classe trabalhadora, causando a modificação concomitantemente de toda a cultura ocidental. (BRESSER-PEREIRA, 2018).

No Modo da Produção Capitalista, a relação existente entre economia e comunicação é inerente ao trabalho humano, o sistema de comunicação nasceu como elemento motivador e acelerador do sistema econômico. Assim, a comunicação faz a mediação entre o trabalho (economia), o sujeito e suas necessidades. (BOLAÑO, 2018; LOPES; SILVA, 2021).

No quesito globalização, ocorreram transformações culturais locais e, conseqüentemente, alterações em suas identidades, e, com o passar dos anos, abrangeu em larga escala todos os continentes. Neste sentido, o globalismo abarca relações, processos e estruturas de domínio e apropriação de demandas mundiais, submergindo as possibilidades de soberania e supremacia, produzindo a visão de um novo período histórico de um mundo capitalista sem fronteira. (PAUTASSO; FERNANDES, 2017).

Destarte, diante da consciência crescente que todos nós fazemos parte do mesmo globo, também fazemos parte de suas adversidades (ecológicas, históricas, políticas, econômicas, religiosas e éticas).

É neste sentido que a globalização é entendida como um processo mundial de internacionalização econômica com forte impacto sociocultural. (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018). Em outras palavras, a globalização é vista como um processo objetivo de progressiva independência das diferentes sociedades humanas espalhadas pelo planeta, ou seja, há teorias que leem esse processo como uma nova forma de dominação de umas sociedades sobre as outras.

Diante do exposto, o objetivo do estudo é identificar as interações do capitalismo e a globalização sobre as pesquisas científicas.

CAPITALISMO X GLOBALIZAÇÃO

O mundo e a sociedade atual vivem um período de profundas transformações. Conceitos estão surgindo, ressurgindo e sendo adaptados, nascendo à Era do Conhecimento. Portanto, nas sociedades contemporâneas (de acumulação) o trabalho exerce um papel estruturante muito forte no meio social. (ROSSO, 1996).

É nesta sequência que o capitalismo é visto como sendo um sistema econômico marcado pela acumulação de recursos financeiros e materiais. Tal prática está fundamentada nas relações de compra e venda, e nas necessidades dos indivíduos, estimulado por uma economia que, gradativamente, começou a ser abalizada em valores numéricos. (BRESSER-PEREIRA, 2017).

No mesmo sentido, Lima (1998) aponta que “a natureza própria do capitalismo

exige, para sua sobrevivência, acumulação e investimentos crescentes”.

Assim sendo, o sistema capitalista é cingido em quase todo o mundo, tendo como marco inicial entre os séculos XIII e XV com o enfraquecimento do sistema feudal, surgindo então, a classe burguesa, que na época, foi considerada a classe dos ricos mercadores. No entanto, há aqueles que defendem que o capitalismo está atrelado a uma evolução natural da atividade humana, ou ainda, que o capitalismo surgiu no ocidente europeu pelo fato de haver uma demanda de comércio que se beneficiou da inexistência dos entraves ligados às práticas econômicas urbanas da época. (COMPARATO, 2011; GASPAR, 2015).

Essa teoria também, foi defendida por Max (1985), quando delineou que a origem do capitalismo ocorreu em detrimento da decomposição do feudalismo e no incremento de novos contornos de aparelhamento econômico e social. (QUINTANA; HACON, 2011).

Atualmente, há certo consenso entre os estudiosos de que o capitalismo está hoje em sua terceira fase, que corresponde ao “capitalismo financeiro”, sendo que suas duas fases anteriores correspondem ao comercial e ao industrial.

Para tanto, segundo Gaspar (2015), a adoção do mercantilismo foi um dos motivos que propiciou o desenvolvimento do trabalho no modelo capitalista e corresponde a uma política global adotada pelo Estado moderno europeu, cuja principal característica é satisfazer os interesses da burguesia emergente do período, através de diferentes maneiras, a saber: comercial, na Inglaterra; industrial na França; metalista, na Espanha.

É nesta linha que Pereira *et al.* (2017, *apud* Catani, 1986, p. 8), arrazoa que o Capitalismo é um “determinado modo de produção de mercadorias, gerado, historicamente, desde o início da Idade Moderna e que encontrou sua plenitude no intenso processo de desenvolvimento industrial inglês, ao qual se chamou de Revolução Industrial”.

Para Gaspar (2015), formou-se uma aliança entre comerciantes e realeza, o mercantilismo reconheceu como legítima a intervenção econômica do Estado no setor produtivo, como, na agricultura, nas manufaturas, no comércio, e estabeleceu uma estratificação mais rígida e hierárquica da sociedade em ordens (nobreza, clero e povo). Formam-se os grandes impérios econômicos e os poderosos estados europeus, impulsionando a economia do mundo.

É proeminente destacar que, mesmo associando o sistema capitalista como um sistema econômico, seu modo de produção, também vai interferir diretamente em outros aspectos, como o processo político e o social, antemão, ao sistema que vai influenciar na organização de todos os aspectos de uma sociedade.

Para tanto, o processo do capitalismo foi se atualizando e renovando no decorrer da história, chegando até a forma atual. É neste sentido, que Vieira *et al.* (2015a, p. 69-70 *apud* Sposito 1998) assim descreveu:

[...] há uma articulação desenvolvimento-subdesenvolvimento, e não apenas sequências ou fases de um desenvolvimento único, engendradas pelo capitalismo avançado, e concretizadas em diferentes escalas do território

(partindo da cidade, passando pela região e atingindo o nível nacional). A evidência da articulação entre as economias nacionais sob o capitalismo, e de sua integração numa economia global é o fato de que apesar de haver um desenvolvimento/industrialização a nível mundial, ele seja diferenciado, embora combinado. Nesta articulação entre países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” está a base o desenvolvimento do capitalismo monopolista, e neste movimento os “desenvolvidos” subordinam os “subdesenvolvidos”, estabelecendo o que Castells denomina desenvolvimento dependente.

fato, as transformações que o capitalismo promoveu em diversas sociedades nacionais contribuíram para que essa organização do espaço se desencadeasse em diversas nações, mesmo naquelas onde a industrialização não foi representativa, isto é, em diversas áreas do mundo subdesenvolvido oferecedor das diferentes e diversificadas matérias prima. (VIEIRA *et al.* 2015).

A valer, Kopnin (1978) discorre que o homem reflete a realidade, não apenas na qual ela existe imediatamente, mas também como pode e deve ela ser construída para atender as suas necessidades sociais. Muitas vezes para atender suas necessidades, o homem cria, através do conhecimento, objetos não observados na natureza.

Por derradeiro, toda a organização da sociedade e as relações de interação que os indivíduos estabelecem entre si estão, de certo modo, ligados a determinadas instituições ou organizações, também, desenvolvidas por eles. (SANTOS; SILVA, 2020). No mesmo sentido, ao advertir que, no capitalismo, mais que o fator econômico de uma sociedade, está em jogo à vida dos cidadãos, vale lembrar que neste contexto existem falhas e diferenças de pensamentos, alinhados numa circularidade incessante. Assinala-se assim, que a vivência de um paradigma faz com que se naturalizem os conceitos, os algoritmos e os objetivos de um trabalho de pesquisa.

Nesta dinâmica, Santos; Silva (2020, p. 47377 *apud* Azevedo, 2008) relata que a reação social ao desvio evolui nas sociedades modernas em direção a modos de controle mais formais e mais institucionalizados, que abarca o Direito e as instituições judiciárias estatais, caminhando na direção de técnicas baseadas no convencimento do que na coerção, com o apoio dos meios de comunicação de massa.

De tal maneira, o processo da globalização pode ser considerado novo quanto à unificação de mercados, a utilização de amplos e avançados meios de comunicação e que levam a informação a uma velocidade assombrosa. (MOREIRA, 2010a). Surge assim, um novo paradigma para se levar em conta os novos e rápidos meios de transportes e uma economia interligada de forma ampla e geral, com todas as casas monetárias do mundo.

A globalização é mais que um processo e um fenômeno de abertura das economias mundiais de forma sincronizada, apresenta-se resultado, por alguns, de uma mundialização homogeneizada. Porém, é indubitável que a globalização possa ser entendida como um processo seletivo, uma vez que ela visa a determinadas regiões, atividades ou segmentos sociais a serem integrados mundialmente. (GOMES, 2013).

A respeito do tema, Vieira; Diniz (2015, p. 14 *apud* Grew 1993, p. 228) discorre:

Poucas afirmações provocam tão pequenas controvérsias como a de que os seres humanos estão hoje em contato uns com os outros em todo o mundo como nunca na história. A lista de exemplos tornou-se uma litania: a comunicação instantânea da informação, a cultura universal de estilos e experiências, o alcance mundial de mercados e mercadorias, os produtos compostos de partes oriundas de diferentes continentes. E a referência à aldeia global tornou-se um clichê que poucos contestam.

Também, a Antropologia se debruça sobre o tema, conforme Santana Neto (2012 *apud* Moore, 1996, p. 7), da seguinte forma:

A ideia de que o mundo pode ser visto como um pequeno viveiro ligado pela abrangente força da mídia e do capitalismo internacional é o pano de fundo que serve de base ao empenho de muitos intelectuais, à atividade comercial e às diretrizes de governo na atualidade. Uma das coisas que a tecnologia realmente revoluciona é a escala, ou são as escalas, em que operam as relações sociais.

Do mesmo modo, o sistema de ideias do processo da globalização se expandiu rapidamente, tornando-se uma crença a alimentar o senso comum dos homens, além de propiciar e alimentar uma série de fenômenos reais: o avanço nos meios de comunicações, ampliação nos meios de produção, o crescimento do comércio internacional envolvendo todos os países e a agilidade nas operações financeiras. (JORENTE, 2012).

PESQUISAS CIENTÍFICAS

A história da ciência é a história do conhecimento, sobre o qual não existe consenso entre seus doutrinadores. Porém, há de se relevar que a ciência se pode absorver, exclusivamente, com o aprendizado e suas experiências, estando em constante processo de revisão, o que possibilita o descobrimento de novos pontos de vista. (ASSIS, 2014).

Assim Vidotto *et al.* (2011, p. 3, *apud* Sveiby, 1998) pondera “que a economia da Era do Conhecimento, oferece recursos ilimitados porque a capacidade humana de gerar informações é infinita”. Deste modo, as pesquisas científicas têm sua importância no contexto da história, a ponto de trazer grandes conquistas e realizações para a humanidade.

De tal sorte, o reconhecimento das pesquisas científicas está relacionado à produção de trabalhos que demonstrem um grande domínio das metodologias utilizadas para a construção do conhecimento. (PRAÇA, 2015).

Nesta perspectiva, cada seguimento da ciência carrega em si uma epistemologia que se manifesta em suas formas de interpretar o mundo, na linguagem desenvolvida para a definição de seus fenômenos e nas diferentes técnicas de investigação e transformação da realidade. E mais, elas se formam em diferentes especialidades, que se definem, não apenas pela constituição de um objeto de estudo particular, mas por suas formas de pensá-lo e torná-lo inteligível. (PRAÇA, 2015).

Conforme Costa e Porto (2010), a pesquisa é algo que se examina, utilizando critérios e especificações. Para os autores, trata-se de um processo sistemático, levando em conta os critérios formais que acompanham os seus processos, atrelados às especificações de seus modelos.

A pesquisa, ainda pode ser considerada como sendo, segundo Goulart (*et al.*, 2016, p. 284, *apud* ANDRADE, 1995, p. 121). “um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”.

A ciência está presente, empiricamente, desde os tempos pré-históricos, quando o homem dominou o fogo, se fixou na terra deixando de ser nômade, inventou a agricultura e a roda, domesticou os animais e trabalhou com os metais. Na idade média, a ciência passou a ser trabalhada dentro das universidades, chegando a Galileu Galilei com sua contribuição da Luneta, e, após Galileu, a ciência passou a ser um setor autônomo. (ROSA, 2012).

Historicamente a ciência moderna nasce ligada ao capitalismo. Para Gault (2015, p. 157, *apud* Lacan 1998), o que distingue a ciência moderna, na ordem do tempo, é a aceleração crescente que marca seu desenvolvimento e o da técnica que a acompanha.

No século XX, a ciência e seus métodos objetivos desenvolveram pesquisas em todas as frentes do mundo físico e humano, atingindo um grau de precisão surpreendente, não somente na área de exploração espacial ou da medicina, como nos mais variados setores da sociedade. (IMANÃ-ENCINAS; SANTANA, 2019).

De modo mais abrangente, o que define o status científico de uma teoria é a sua capacidade de ser submetida a testes e refutações, caracterizando a legitimidade do processo na busca de uma teoria mais universal. (MOREIRA, 2010b).

Ante as transformações que o mundo vem sofrendo, em especial, nos aspectos ambiental e social, crescem os desafios relacionados ao campo da pesquisa científica, impondo aos pesquisadores a observância de novos paradigmas nas diferentes áreas do conhecimento.

A pesquisa científica, na visão de Ruiz (1991) descreve como sendo uma realização efetiva de uma investigação delineada, ou seja, é aquela desenvolvida e composta de acordo com as normas metodológicas consagradas pela ciência.

Já para Andrade (2003, p. 121), a pesquisa científica é considerada como sendo “o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseada no raciocínio lógico que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização do método científico”.

No mesmo sentido, Chizzotti (1991, p.11), descreve que as descobertas científicas resultam das investigações e de seus experimentos, pois assim dispõe:

(...) cabe à pesquisa investigar o mundo em que o homem vive e o próprio homem. E para essa atividade, o pesquisador recorre à observação e à reflexão que faz sobre problemas que enfrenta, e à experiência passada

e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Ocorreu, destarte, que o fenômeno modernizador da estrutura social, por meio de movimentos sequenciais visa promover a industrialização, a urbanização, à alfabetização, com a exposição aos meios de massa e a participação coletiva nas decisões nacionais e comunitárias.

Na visão de Silva (2007), o ato de colocar em prática a pesquisa, requer-se a criação de um roteiro, de forma planejada e minuciosa, seguindo todas as etapas a serem observadas, como: seleção do tema de pesquisa, definição do problema a ser investigado, processo de coleta, análise e tratamento dos dados, e apresentação dos resultados. Em pesquisas, os estudiosos utilizam o paradigma como fundamento sobre o qual a comunidade científica desenvolve suas análises, as quais servem de base para os desenvolvimentos subsequentes da ciência.

Um paradigma se compõe de regras que orientam a investigação científica, uma vez que se estabelece um determinado paradigma à pesquisa avança na solução dos problemas. (KUHN, 2001).

Assim, Pádua (1996) define o paradigma como um exemplar, um modelo padrão, sobre o qual é efetuado a construção idealizada que serve para análise ou avaliação de uma realidade concreta. Por conseguinte, um paradigma é uma forma predominante e específica de explicação da realidade, em um determinado momento, orientando a prática dos pesquisadores, suas relações com o trabalho, à cultura e a organização social.

Á medida em que tem início o aparecimento de anomalias em um protótipo, que comprometem a objetividade e exatidão da pesquisa científica e cuja solução torna-se inviável em termos teóricos, produz-se uma “quebra” de paradigma e sua consequente substituição por outro. (LIRA, 2010).

Na concepção de Kuhn (2001), o desenvolvimento constante da ciência deve-se as anomalias que conduzem ao falseamento de teorias científicas e às mudanças de paradigmas. O tempo de acúmulo dos fatores presentes que atingem as partes vitais do paradigma desencadeiam os estados de crises, conseqüentemente, levam as mudanças.

É neste sentido, que a pesquisa científica é vista como sendo toda prática delineada para a formação do conhecimento, sendo esta desenvolvida para exceder certas dificuldades que nascem no processo de conhecimento dos fenômenos, como, também, para explicar os fatos não conhecidos e para mostrar as limitações das velhas maneiras de explicação dos fatos já conhecidos. (SERRANO, 2003).

A pesquisa pode ser apresentada como sendo uma busca de respostas para certos questionamentos ou problemas, sem consecução de soluções imediatas na literatura, particularizada a respeito do assunto. É neste seguimento que Serrano (2003, p. 84) dispõe:

Toda pesquisa científica é um processo que consiste na investigação de alguma

coisa: átomos ou nuvens, células ou ecossistemas, sociedades ou ideias. O processo de pesquisa é o que constitui os campos de pesquisa ou ciência.

Destarte, revela-se que a pesquisa científica objetiva basicamente colaborar para a evolução do conhecimento humano em todos os campos, delineada e executada segundo os rigorosos critérios de processamento das informações levantadas sobre o tema de estudo.

Por conseguinte, a pesquisa científica constitui sempre um segmento essencial à condição humana, por desejar resolver os problemas próprios da vida, pela necessidade sempre incansável de conhecer e transformar a natureza, para, assim, prover as suas necessidades materiais e espirituais. (SERRANO, 2003).

CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Distribuição do conhecimento é uma precisão econômica do mundo atual dos negócios. Por derradeiro, o senso comum ou conhecimento corriqueiro noticiar-se na quantidade de informações que são legadas, impregnadas ou ainda restauradas pelos indivíduos, sem passar por um processo de organização.

De tal modo, habitam-se com inúmeras crenças e mitos vivenciados por grupos sociais, sem teor crítico, repassados pelas diferentes gerações. (MEZZARROBA, 2014).

Registra-se que a ciência, na condição atual, tem em seu bojo, o resultado de descobertas científicas, cada vez mais aprimorada em decorrências do surgimento das tecnologias modernas. Assim, o seu nível recente de acréscimo foi resultante da evolução de técnicas, fatos empíricos e leis. (ARAÚJO 2017).

Mesmo sentido, Probst *et al.* (2002) observam que, nos últimos tempos, as oportunidades e riscos intrínsecos na troca global de dados, informações e conhecimentos, se tornaram uma questão social. Implicando na geração dos conhecimentos nas relações sociais, estando em constante movimento e renovação. (OLIVEIRA,2021).

Revela-se que a pesquisa é uma atividade tão representativa e importante na sociedade, que o número de profissionais dedicados a essa ocupação aumentou significativamente. Muito do que parecia estabelecido em termos de conceitos, categorias ou interpretações, relativos aos mais diversos aspectos da realidade social, parece perder significado, tornar-se anacrônico ou adquirir outros sentidos.

Indubitável é que, com o aumento considerável do conhecimento humano, a ciência vem se harmonizando aos cidadãos com uma participação de fato em seu desenvolvimento, buscando, dentre seus objetivos a melhoria da qualidade de vida, além dos componentes que atendam às necessidades básicas de sobrevivência e de seus desejos, sejam eles estéticos, como também, clínicos.

No mesmo sentido, Feyerabend (1977) aponta em seus ensinamentos que o

pesquisador deve escolher a melhor teoria para sugestão das hipóteses de solução para o problema de estudo. São benéficas inúmeras teorias, desde que não prevaleça à uniformidade de teoria como ajuste de solução, que ameace o livre desenvolvimento do indivíduo.

Atualmente, diante das transformações que o mundo vem suportando - ambiente e sociedade - crescem os desafios conexos ao campo da pesquisa científica, atribuindo aos pesquisadores à observância de novos paradigmas nas diferentes áreas do conhecimento.

É relevante apontar que, fazer ciência também passa por mudanças e/ou inovações para que possa atender às novas precisões e interesses da sociedade globalizada. Isto porque, o que poderia ser considerado válido no passado, hoje, pode não ter a mesma validade ou eficácia de suas precisões, requerendo, para tanto, a criação de novos paradigmas que conduzam às novas descobertas científicas. (OLIVEIRA; MOURA, 2015).

A respeito do tema, Diniz-Pereira; Zeichner (2017) discorrem que a pesquisa está permanentemente, averiguando o homem e o mundo assim, muitos pesquisadores utilizam a pesquisa-ação para observar e refletir sobre os dilemas encontrados na realidade, estruturar soluções e apontar soluções práticas tentando alcançar o equilíbrio entre homens - mundo.

O processo da globalização, distribuídos nos territórios e suas fronteiras, atrelados a todo regime político, social e cultural, parecem mesclar-se, tencionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades.

Para Mezzaroba e Monteiro (2014), as dificuldades nas pesquisas científicas está na quebra de velhos e antiquados paradigmas que moldam nossas crenças e atitudes, pois o processo da globalização abrange uma camada indeterminada de indivíduos, estando ela estampada de forma individual ou coletiva, em movimentos sociais, em organizações e corporações empresariais, organizações religiosas, atividades intelectuais e outras, que passam a ser influenciadas pelos movimentos e pelas configurações do globalismo.

Nesse contexto quando se multiplicam as relações, os processos e as estruturas de ascendência e assimilação, bem como, de sua conexão e fragmentação, em escala mundial surgem novas exigências epistemológicas. Por sorte, a aptidão das relações, processos e estruturas de âmbito mundial, com as suas implicações locais, nacionais, regionais e mundiais, exigem conceitos, categorias ou interpretações de alcance global.

No âmbito das pesquisas científicas, a geração do conhecimento é muito mais que uma meta a ser alcançada. Isto por que, segundo Leff (2011 *apud* Khun 1962), ao tratar dos paradigmas científicos, ela deve ser entendida como sendo um processo submisso os incidentes de percurso que, por isso mesmo, promovem rupturas e reconstruções constantes em seus conceitos e juízos sobre a realidade estudada.

Como bem destacou Albrow (1990, p.9), a “globalização diz respeito àqueles processos pelos quais os povos do mundo são incorporados em uma sociedade mundial, uma sociedade global”. Já McGrew (1992), apontou que a globalização está relacionada

à multiplicidade de relações e interconexões entre Estados e sociedades, além das consequências para os indivíduos e a coletividade como um todo.

De qualquer modo, qualquer fato que ocorre em qualquer lugar, no mundo atual, pode produzir muito rapidamente seus efeitos em outros lugares. Todas as partes do mundo estão crescentemente entrelaçadas em um vasto processo. Alguns dos motivos para este novo sentido de interconexão mundial baseiam-se na ideologia e outros simplesmente na comunicação e informação mais rápida, acelerada no processo mundial da disseminação das informações.

No contexto da globalização e mudanças estruturais no âmbito das pesquisas científicas, é imperioso apontar os ensinamentos de Hobsbawn (1996), o autor ressalta que é necessário estar sempre atento para as mudanças ambientais e as transformações sociais e culturais que ocorrem na sociedade.

Assinala-se, ainda, que, nessa empreitada, o homem encontra-se com todas as forças da natureza e da sociedade, associando todas as energias da sua capacidade criadora, organizando todas as possibilidades de suas ações e compilando as melhores técnicas e instrumentos para o bom andamento de sua vida. Assim, os esforços criados e implantados no âmbito das pesquisas científicas, revelam-se na criação de novos paradigmas nas pesquisas científicas para acompanhar as transformações do mundo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de revisão sistemática da literatura, com intuito de reunir e analisar artigos na íntegra, publicados entre 2010 e 2020, disponibilizados em bases de dados, concedendo visão ampla sobre o tema de pesquisa.

Para condução da pesquisa, percorreram-se seis etapas: elaboração da pergunta de pesquisa; levantamento dos estudos primários; extração dos dados encontrados; avaliação dos estudos; análise e síntese dos resultados. (SOUZA *et al.*, 2010).

Destarte, o estudo tem como questão norteadora: Qual a relação do capitalismo e da globalização com as pesquisas científicas?

Como critérios de inclusão selecionaram-se: artigos originais e na íntegra, publicados entre 2010 e 2020, escritos na língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola e disponibilizados na íntegra e gratuitamente nas bases eletrônicas Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando-se na pesquisa as palavras-chave: Capitalismo; Globalização; Relações; Pesquisas Científicas.

Após levantamento dos estudos, os pesquisadores realizaram a leitura dos títulos e resumos, já fazendo descarte/exclusão dos artigos que não se enquadravam nos critérios de inclusão. O próximo passo contemplou a leitura dos textos publicados na íntegra nas bases de dados, selecionando os estudos elegíveis para responder a especificidade da

pesquisa e descartar os estudos inelegíveis para pesquisa.

Os resultados foram apresentados em três categorias: Capitalismo X Globalização; Pesquisas Científicas; Capitalismo, Globalização e suas Relações com as Pesquisas Científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na visão do Capitalismo, a globalização e suas relações com as pesquisas científicas, se sobrepõem sobre a natureza externa do homem. É como se diante desses dois polos, o homem, sujeito da natureza universal, estivesse constantemente buscando dominar essa natureza externa, o que levaria a criação de uma unicidade.

No processo da **Globalização, é indiscutível, que ela** se manifeste em diferentes campos que amparam e compõem a sociedade, inclusive nos processos de transformações das pesquisas científicas e suas influências na vida de cada cidadão.

Por vez, o sistema econômico do Capitalismo diante do processo da Globalização, vem proporcionando mudanças no mundo do consumo dos indivíduos, mediante estratégias que reorganizam as formas de acesso as suas diversidades, articulados através de redes constituídas em torno de centros de interesse que unem forças específicas de mercado.

Ainda é possível observar que ao abraçar uma significação de globalização que abaliza um objetivo de independência nas sociedades, é possível criar teorias que codificam este processo como uma forma de conquista entre as comunidades, tornando a ciência um sistema de ideias que se movem em múltiplas direções.

Esta análise projeta luzes sobre o capitalismo e a globalização, abordando a sua relação com as pesquisas científicas, realçando a sua dimensão estruturante do processo de integração e ao conhecimento. É neste horizonte que o processo de globalização abarca um processo mundial de internacionalização econômica com forte impacto sociocultural. Em outras palavras, a globalização é vista como um processo objetivo de progressiva independência das diferentes sociedades humanas espalhadas pelo planeta, ou ainda, como uma nova forma de dominação de umas sociedades sobre as outras, seja economicamente, socialmente e/ou intelectualmente.

Destarte, observa-se que, nos últimos tempos, as oportunidades e riscos intrínsecos na troca global de dados, informações e conhecimento, se tornaram uma questão social, estando em constante movimento e renovação.

À guisa de conclusão, revela-se que os novos tempos e os novos espaços, diante das novas formas de organização das sociedades mundiais, exigem das ciências e dos pesquisadores afins, uma imperiosa necessidade de revisão ética dos conceitos e das categorias de análise, tanto no âmbito da natureza, como da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBROW, M. *Globalization, knowledge and society*. In: ALBROW, M.; KING, E. (ed.). **Globalization, knowledge and society**. Londres: Sage Publications, 1990. p. 3-13.

ANDRADE, M. M. Pesquisa científica: noções introdutórias. In: ANDRADE, M. M. (org.). **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. cap. 10, p. 121-127. . Acesso em: 8 mar. 2022.

ANES, R. R. M. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos molde empresariais. **Germinal Marxismo e Educação em Debates**, v. 13, n. 1, p. 277-195, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43516/24614>. Acesso em: 8 mar. 2022.

ARAÚJO, C. A. A. Uma história intelectual da ciência da informação em três tempos. **RACIn**, v. 5, n. 2, p. 10-29, 2017. Disponível em: http://arquivologiauepb.com.br/racin/edicoes/v5_n2/racin_v5_n2_artigo01.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

ASSIS, K. R. História e filosofia da ciência no ensino de ciências e o denate universalismo versus relativismo. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v.7, n. 2, p.149-166, 2014. Disponível em: <https://rbhciencia.emnuvens.com.br/revista/article/view/214>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BOLAÑO, C. Crítica e emancipação nos estudos da informação, da comunicação e da cultura. **Revista Epitc**, v. 20, n. 1, p. 100-10, 2018.

BORGES JÚNIOR., G. M.; RIGO, S. M.; PINHEIRO, L. J. O.; YAMAGUCHIC. K. Aplicabilidade da gestão do conhecimento no setor de tecnologia da informação numa instituição federal de ensino. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONOCIMIENTO E INOVACIÓN, 8., 2018, Guadalajara. **Anais [...]**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2018. Disponível em: <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/issue/view/14>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Capitalismo financeiro-rentista. **Política e dinheiro**, v.32, n. 92, p. 17-29, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/ea/a/ptBDvD5MzRN7yq4hghpkCJp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2022.

CATANI, A. M. **O que é capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

COMPARATO, Capitalismo: civilização e poder. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 72, p. 251-276, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/ea/a/6rdn6gfNjWGcwjBVcFszSWH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2022.

COSTA, P. R.; PORTO, G. S. Gestão da cooperação empresa-universidade: caso de uma multinacional brasileira. **RAC**, v. 14, n. 1, p. 100-121, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/rac/a/9VD7PJPLrZD JbjF7pdvG9Lb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

GASPAR, R. C. A trajetória da economia mundial: da recuperação do pós-guerra aos desafios contemporâneos. **Cad. Metrop.**, v. 17, n. 33, p. 265-296, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/rbnKdf7jR6gT3mLbcQmNgKG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2022.

GAULT, J. L. O nascimento da ciência moderna. Uma leitura de “a ciência é a verdade”. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 67, n. 2, p.156-161, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229042579012.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GOMES, Róger Walteman. **A geopolítica portuária do século XXI no município Rio Grande/RS: uma proposta de educação ambiental crítica/emancipatória**. 2013 Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010218.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GOULART, G. S.; DAMACENA, C. A. M.; BAIROS, C. R.; BARBOSA, D. R.; ARCARO, J. M. N.; REPETTO, V. B. B. Os paradigmas frente à ciência. **Revista de Extensão**, v. 3, n. esp., p. 282-287, 2016. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/revistaccne/index.php/ccnext/article/view/941/672>. Acesso em: 2 mar. 2022.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

IMANÁ-ENCINAS, J.; SANTANA, O. A. **O trabalho científico na metodologia científica**. Brasília: UNB, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34368/1/LIVRO_TrabalhoCientificoMetodologia.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

JORENTE, M. J. V. **Ciência da informação: mídias e convergência de linguagens na web**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109223>. Acesso em: 28 jan. 2022.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de professor**, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011.

LIMA, G. F. da C. Consciência Ecológica: emergência, obstáculos e desafios. **Revista Ciência Sociais - Política & Trabalho**, p.139-154, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/6420/19721>. Acesso em: 3 nov.2020.

LIRA, G. V. **Epistemologia, metodologia e prática de um modelo cartográfico de avaliação curricular em educação médica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LOPES, Q. V.; SILVA, M. S.; SANTOS, A. R. J. O capitalismo e a educação. **Conjecturas**, v. 21, n. 3, p.387-401, 2021. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/124/100>. Acesso em: 8 mar. 2022.

KOPNÍN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MCGREW, A. G. Conceptualizing global politics. *In*: Anthony G. McGrew, Paul G. Lewis (ed.). **Global politics**. Cambridge: Polity Press, 1992. c. 1, p. 1-28.

MEZZAROBA, C. S. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MOREIRA, C. S. A integração regional como resposta ao processo de globalização. **Gestão Contemporânea**, ano 7, n. 7, p. 215-243, 2010a. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17553/material/1.%20ARTIGO%20%20A%20integra%C3%A7%C3%A3o%20regional%20como%20resposta%20ao%20processo%20de%20globaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

MOREIRA, M. A.. **Epistemologia e ensino de física**. Porto Alegre: Instituto de Física – PPGEnFis, UFRGS, 2010b. (Texto de apoio ao professor de Física).

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14000>. Acesso em: 8 mar. 2022.

NEVES, I. D.; AMARANTE, J. M.; MENEGASI, C. H. M. A influência da gestão do conhecimento na motivação empreendedora de profissionais da área de tecnologia da informação. **Revista Valore**, v. 4, p. 15-28, 2019.

OLIVEIRA, G. M. M.; SILVA, P. C. O constante movimento de renovação. **Epígrafe**, v. 10, n. 1, p. 7-19, 2021.

OLIVEIRA, T. As políticas científicas na era do conhecimento: uma análise de conjuntura sobre o ecossistema científico global. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 24, n. 1, p. 191-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/pci/a/fY6npwPvcTjd4ZRCWfsykyF/?format=pdf&lang=pt>

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA E. R. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da PUC Minas**, Belo Horizonte, v.7, n. 1, p. 75-94, 2015.

PÁDUA, E M. M. de. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: São Paulo, 1996.

PAUTASSO, D.; FERNANDES, M. P. Soberania ou “globalização”? Reflexões sobre um aparente antagonismo. **Austral: Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais**, v.6, n.11, p.221-240, 2017.

PEREIRA, R. S.; MOSTAGI, N. C.; AGUIAR, E. C.; REZENDE, C. H. S. O discurso da sustentabilidade no capitalismo uma falácia. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO EMPRESARIAL E O MEIO AMBIENTE, 9., 2017, São Paulo. **Anais eletrônico [...]**. São Paulo: USP, 2018. p. 1-16. Disponível em: <http://engemausp.submissao.com.br/19/anais/arquivos/297.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos**, n. 1, p. 72-87, 2015. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

QUINTANA, A. C.; HACON, V. O desenvolvimento do capitalismo e a crise ambiental. **O Social em**

Questão, ano XIV, n. 25/26, p. 427-444, 2011. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/21_OSQ_25_26_Quintana_e_Hacon.pdf. Acesso em: 8 mar. 2022.

ROSA, C. A. P. **História da ciência**: da antiguidade ao renascimento científico. v. 1, 2. ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/1019-Historia_da_Ciencia_-_Vol.1_-_Da_Antiguidade_ao_Renascimento_Cientifico.pdf. Acesso em: 8 mar. 2022.

ROSSO, S. D. **A jornada de trabalho na sociedade**: o castigo de Prometeu. São Paulo: LTr, 1996.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Ed. Atlas, 1991.

SANTANA NETO, Alexandre Leocádio. **A formação continuada para o uso da TV multimídia**: o olhar dos professores de história do litoral paranaense. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2012.

SANTOS, A. M. ; SILVA, A. Violência urbana e suas representações sociais. **Braz. J. of Develop.**, v. 6, n. 7, p. 47370-47384, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/13276> Acesso em: 12 nov.2020.

SARAVALLI, Tadeu Luciano Seco. **Redes de cooperação técnica internacional**: o programa cidades do pacto global da ONU em Birigui – SP. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2020.

SERRANO, P. J. **Metodologia do ensino e da pesquisa jurídica**: manual destinado à requalificação da atividade docente e da pesquisa científica nas universidades. Barueri: Manole, 2003.

SILVA, S. G. de. **A contribuição da pesquisa no desenvolvimento da aprendizagem da criança nas séries iniciais**. Natal: Instituto Natalense de Educação Superior (INAES), 2007.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VIEIRA, J. D.; GRAÇA, R. F.; RODRIGUES, A. J.; SILVA, J. A. B. Uma breve história sobre o surgimento e o desenvolvimento o capitalismo. **Ciências Humanas e Sociais**, v. 2, n. 3, p. 125-137, 2015.

VIEIRA, . D. L.; DINIZ, B. D. O valor trabalho na sociedade de risco: a fábrica global. Revista **Thesis Juris**, v. 4, n. 1, p. 13-40, 2015.

VIDOTTO, J. D. F.; FAZZIONI, D. P. M.; RADOS, G. J. V.; SELIG, P. M. A biblioteca virtual como ferramenta da gestão do conhecimento e inovação. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. **Anais eletrônico** [...]. Florianópolis: Centro de Eventos da UFSC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26056/3.32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 mar. 2022.

QUIMICANDO\GINCANA VIRSTUAL: UMA ATIVIDADE LÚDICA E EDUCATIVA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE CRATEÚS-CE

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 07/02/2022

Sabrina Alves de Sousa

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação de Crateús
Crateús - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/7691777456667631>

Felipe de Moura Lima Peres

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação de Crateús
Crateús - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6699562531017921>

Rayana Farias Soares

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação de Crateús
Crateús - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9441333981019720>

Lourival Rosa Pereira

Escola de Ensino Médio em Tempo Integral,
Lourenço Filho
Crateús – Ceará
<https://orcid.org/0000-0002-6872-2718>

Ana Lucia Rodrigues da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação de Crateús
Crateús - Ceará
<https://orcid.org/0000-0002-2138-837X>

RESUMO: Diante da pandemia, houve a inserção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos ambientes de ensino. Assim, este trabalho tem o objetivo de relatar a Gincana virtual denominada

Quimicando, elaborada pelo Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Licenciatura em Química da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A atividade foi desenvolvida nas duas escolas-campo do Programa com alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. O Quimicando foi idealizado e realizado via *Google Meet* com diferentes tipos de provas, tais como seleção da melhor Paródia de Química e Logomarca do PRP em cada escola, Caça palavras, *Quiz* químico, Experimento Químico, Quebra cabeça, Jogo das 3 pistas, dentre outras. As provas foram elaboradas pelos residentes e que envolviam vários conteúdos de Química. Ao final, observou-se que a Gincana virtual pode ser uma atividade lúdica, atraindo os discentes para as aulas remotas e auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Gincana virtual. Residência Pedagógica. Ensino Remoto.

QUIMICANDO\VIRTUAL GAMBLING: A PLAYFUL AND EDUCATIONAL ACTIVITY IN REMOTE TEACHING TIMES IN HIGH SCHOOLS IN CREATEÚS-CE

ABSTRACT: In the face of the pandemic, there was the insertion of Emergency Remote Teaching (ERE) in teaching environments. Thus, this work aims to report the virtual gymkhana called Quimicando, developed by the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Degree in Chemistry of the Faculty of Education of Crateús (FAEC), of the State University of Ceará (UECE). The activity was developed in the two field schools of the Program with students from the

1st, 2nd and 3rd year of high school. Quimicando was conceived and carried out via Google Meet with different types of tests, such as selection of the best Chemistry Parody and PRP Logo in each school, Word search, Chemical Quiz, Chemical Experiment, Puzzle, Game of 3 clues, among others. The tests were prepared by the residents and involved various contents of Chemistry. In the end, it was observed that the virtual gymkhana can be a playful activity, attracting students to remote classes and assisting in the teaching and learning process of students.

KEYWORDS: Virtual gymkhana. Pedagogical Residence. Remote Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Quanto aos objetivos do PRP são:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

O PRP do curso de Licenciatura em Química da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC/UECE) conta com duas escolas-campo que são a E.E.M.T.I Lourenço Filho e a E.E.M.T.I Lions Club. A primeira contém um preceptor professor, enquanto a segunda conta com dois preceptores. Cada preceptor acompanha 8 bolsistas remunerados, denominados de residentes e o projeto é coordenado pela docente orientadora, vinculada à Instituição de Ensino Superior (IES).

Dentre as atividades desenvolvidas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), ressalta-se uma Gincana virtual denominada Quimicando, ocorrida entre as turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio nas escolas parceiras do projeto.

Nesse sentido, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de relatar o Quimicando nas escolas durante o período de Ensino Remoto. Para isso, será apresentado o desenvolvimento da Gincana virtual desde o surgimento da ideia até as atividades que foram realizadas.

2 | METODOLOGIA

A proposta da Gincana virtual surgiu por meio de uma reunião via *Google Meet* no dia 05/05/2021, ocasião em que os preceptores apresentaram a ideia aos residentes e selecionaram o nome da gincana, a qual foi denominada de Quimicando. Ainda neste encontro foi solicitado aos residentes que elaborassem provas para serem selecionadas e utilizadas na Gincana. Assim, no dia 19/05/2021 ocorreu outra reunião para a apresentação e seleção das provas a serem executadas durante a Gincana, que foram as seguintes:

Paródia de Química, em que a letra da música deveria ter como tema cientistas e/ou Química/Ciências, destacando conteúdos já estudados pelos discentes; Caça palavras, que foi realizado no *wordwall* e o aluno deveria encontrar uma determinada palavra em até 5 minutos, tendo como dica conteúdos relacionados à Química. Nesta última, o ganhador seria o estudante que conseguisse em menor tempo.

Outra prova desenvolvida durante o Quimicando foi Elemento versus Símbolo, realizado por aplicativo disponível na *Play Store*. Nesta prova, o discente deveria associar o elemento ao símbolo da Tabela Periódica e *Quiz* químico, em que os participantes deveriam responder o maior número de questões possíveis em 2 minutos.

Além das provas supracitadas, houve uma seleção para a escolha da melhor Logomarca do PRP em ambas as escolas; Experimento Químico, em que os alunos deveriam apresentar um experimento apenas com materiais descritos no regulamento, bem como explicá-lo. Quebra cabeça, realizado na plataforma *JsPuzzle* em que os estudantes deveriam montar a Tabela Periódica e o ganhador seria o aluno que concluísse em menos tempo.

Importante mencionar o Jogo das 3 pistas, no qual a comissão informava uma pista e os discentes responderiam, caso soubessem. Se a resposta estivesse correta, a turma ganhava pontuação, mas se estivesse errada, a turma seguinte receberia mais uma pista. Assim, o processo ocorria da mesma forma que anteriormente. As rodadas aconteceram iniciando com turmas diferentes, cuja ordem foi definida mediante sorteio.

Ademais, foi elaborada pelos preceptores uma prova composta por 10 questões objetivas (valendo 1 ponto cada) em que 20 alunos de cada turma deveriam realizá-la. A pontuação final da turma seria a média aritmética das notas obtidas por todos os alunos participantes. Na prova Média Aritmética de Química, a turma com a maior média aritmética obteria a maior pontuação.

Além da prova escrita, os preceptores acrescentaram a prova surpresa, em que as turmas só saberiam no momento de realizá-la, funcionando da seguinte forma: os alunos deveriam desembaralhar uma frase apresentada em slide e com as letras fora de ordem para formar a seguinte: “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. O ganhador seria o primeiro estudante que conseguisse escrever a frase corretamente no *chat*. Dessa forma a pontuação iria para turma do respectivo aluno.

As questões utilizadas na Gincana foram elaboradas pelos residentes como já abordado e a competição aconteceu entre as turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Assim, para ser justo e visando explorar e relembrar conteúdos e conhecimento adquiridos pelos alunos, as questões foram elaboradas com conteúdo de Química em nível de 9º ano (Ensino Fundamental) e 1º ano (Ensino Médio). Concluindo essa etapa foi elaborado o regulamento do Quimicando.

Almejando que todas as provas fossem realizadas sem intercorrências na segunda quinzena de junho de 2021, ocorreu um teste de como funcionaria a Gincana. Desse modo, realizou-se uma disputa entre os residentes com intuito de testar todas as provas e ter uma prévia do tempo necessário para o desenvolvimento da Gincana virtual.

Assim, durante a primeira semana do mês de junho, alguns residentes se tornaram padrinhos das turmas e foram inseridos em grupos de *Whatsapp* para auxiliar os discentes, fornecer indicações para produções de algumas tarefas e incentivar os alunos nas inscrições e na participação.

As Gincanas das escolas Lions Club e Lourenço Filho foram realizadas respectivamente nos dias 15 e 16/06/2021, nos turnos manhã e tarde pelo *Google Meet*. Vale destacar que foram convidados docentes de Química para serem os avaliadores de algumas provas como Experimento Químico, Logomarca PRP nas escolas e Paródia de Química, além da presença da intérprete de libras em uma das escolas, pois as duas instituições continham pessoas com deficiência (PcD) que participaram da Gincana.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da inserção do que chamamos de ERE (Ensino Remoto Emergencial), a escola está constantemente realizando novos aprendizados e se reinventando. Mas tem se observado que há menos interação em tempo real entre alunos e professores e se tornou mais difícil do que nunca estimular o interesse e participação dos mesmos durante as aulas. Com isso, faz-se necessário buscar novas metodologias a fim de estimular os discentes durante o processo de ensino e aprendizagem.

O Quimicando foi uma atividade realizada durante o Ensino Remoto, em que foi possível favorecer o desenvolvimento de aprendizagens e oportunizar uma maior participação dos estudantes. Os alunos se encontravam animados durante todo o dia e a vontade de vencer de cada turma necessitou esforços, conhecimentos e estudos sobre vários conteúdos de Química.

Além disso, durante a Gincana foi possível perceber que os discentes estavam se divertindo, pois o encontro entre o 1º, 2º e 3º ano de forma virtual fez fluir conversas na sala do *Google Meet* sob a supervisão de alguns residentes. Esses momentos aconteceram enquanto se realizavam provas em outras salas virtuais, ocorrendo tanto entre as turmas, quanto entre alunos e residentes, proporcionando um momento de descontração.

Visto isso, o Quimicando foi uma atividade bastante positiva e ajudou no processo de ensino e aprendizagem, principalmente nesse período de Ensino Remoto. Assim, podemos dizer que a utilização de atividades lúdicas, tais como jogos e gincanas pode ser um grande aliado no trabalho pedagógico.

Castro e Tredezini (2014, p. 167) afirmam que “o jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento coletivo e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, social e motora [...]”. Além disso, é uma ótima maneira de fazer com que aluno aprenda ao mesmo tempo em que se diverte.

As autoras ainda enfatizam que a atividade lúdica deve ser incentivada no espaço escolar, pois oportunizam o “aprender brincando, em que a educação realizada por meios lúdicos pode ser compreendida como um instrumento no processo de ensino” (CASTRO; TREDEZINI, 2014, p. 168).

Domingos e Recena (2010, p. 280) complementam, afirmando que “[...] o jogo entra como uma ferramenta pedagógica que representa um acesso a mais no desenvolvimento cognitivo, diversificando e aprimorando as possibilidades experimentais do sujeito num processo de evolução conceitual”.

Diante do exposto a gincana realizada poder ser um meio de estimular a aprendizagem dos alunos de maneira divertida e descontraída, sendo uma ferramenta pedagógica que auxilie no desenvolvimento dos estudantes em diversos aspectos. Assim, as turmas ganhadoras do Quimicando nas escolas campo Lourenço Filho e Lions Club do PRP do curso de Química da FAEC foram o 1º ano “C” e 3º ano “A”, respectivamente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Quimicando proporcionou aprendizagem e ao mesmo tempo a diversão. Atualmente, temos encontrado dificuldade na participação e aprendizagem dos alunos no Ensino Remoto e observamos que por meio do Quimicando foi possível relembrar conteúdos de Química e promover uma maior interação e envolvimento dos alunos, além de ter sido um dia diferenciado vivenciado por eles.

Assim, a Gincana virtual durante as aulas remotas foi uma atividade lúdica bastante interessante e motivadora, tanto para os discentes das escolas-campo quanto para os preceptores e residentes, promovendo uma maior interatividade e conectividade de modo a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CASTRO, Dayane Flávia de; TREDEZINI, Adriana Lanna de Malta. **A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Perquirere**, Minas Gerais, v. 11, n. 1, p. 166-181, jul. 2014. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/perquirere/issue/view/103>. Acesso em: 30 set. 2021.

DOMINGOS, Diane Cristina Araújo; RECENA, Maria Celina Piazza. **Elaboração de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química: a construção do conhecimento. Ciências e Cognição**. 15, n. 1, p. 272-281, abr. 2010. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/113>. Acesso em: 08 out. 2021.

RELAÇÕES DE PODER, ESTADO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 23/02/2022

Kelly Christine de Andrade Oliveira

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação
em História da Universidade Estadual de Goiás
(PPGHIS/UEG)

Analista de Gestão Governamental da
Universidade Estadual de Goiás (UEG). –
Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA) –
Anápolis/GO

<http://lattes.cnpq.br/6944522251847816>

RESUMO: Este artigo apresenta algumas considerações sobre a perspectiva dos estudos realizados para construção da dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS/UEG). Para respaldar a proposta de pesquisa nos ocupamos de uma revisão bibliográfica com o intuito de apontar as relações de poder entre o Estado e a educação assentadas na análise de obras acadêmicas que apresentam considerações sobre a manifestação da força do Estado, a expansão universitária e a importância da docência crítico-reflexiva. Destacamos o diálogo que envolve tais relações na perspectiva de compreender as imposições da sociedade capitalista e o papel do Estado. A presente e breve exposição nos permitiu refletir sobre uma dinâmica de avanços e retrocessos sobre a temática estudada inserida no contexto histórico-político brasileiro que marcam a educação superior e as relações de poder por

meio da interveniência do Estado em defesa dos interesses da classe dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Educação. Relações de Poder. Universidade.

POWER, STATE AND EDUCATION RELATIONS: FREIRIAN CONTRIBUTIONS TO TEACHING PRACTICE AT THE STATE UNIVERSITY OF GOIÁS

ABSTRACT: This article presents some considerations about the perspective of the studies carried out for the construction of the master's thesis that is being developed in the Postgraduate Program in History of the State University of Goiás (PPGHIS/UEG). To support the research proposal, we undertake a bibliographic review in order to point out the power relations between the State and education based on the analysis of academic works that present considerations about the manifestation of the State's strength, university expansion and the importance of critical-reflective teaching. We highlight the dialogue that involves such relationships in the perspective of understanding the impositions of capitalist society and the role of the State. The present and brief exposition allowed us to reflect on a dynamic of advances and setbacks on the studied theme inserted in the Brazilian historical-political context that mark higher education and power relations through state intervention in defense of the interests of the ruling class.

KEYWORDS: Higher Education. Education. Power relations. University.

INTRODUÇÃO

Ao que se refere as políticas públicas, devemos apreender o entendimento como ações do Estado em materializar os direitos sociais, os quais, em cada governo, a necessidade de pensar em uma oferta que prime à qualidade do ensino oferecido a classe trabalhadora que sustenta nas universidades a busca da autonomia e do crescimento intelectual. Uma qualidade prevista por lei – Art. 205: II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL/CF, 1988, p. 57) –, mas que não é, em muitos casos, consolidada na realidade.

Nos últimos dois anos, o cenário político brasileiro tem passado por muitos questionamentos no que faz referência ao campo educacional. Observa-se em noticiários apreensão de falas ideologizadas e fomentadas em um discurso carregado de anticientificismo¹ firmado em declarações polêmicas sobre a representatividade e importância das universidades públicas, em especial, dos cursos da área de humanas. É nesse cenário que devemos buscar estratégias para compreender o papel do Estado e a função primordial da implementação de políticas públicas, que de fato, façam o Brasil seguir com respeito e valorização da educação.

É certo que não se tem uma educação pública de qualidade se não consideradas as diferentes condições econômicas, tal como, sociais e culturais das populações a que essa educação se destina. E a defesa de uma educação pública de qualidade parte de um enfrentamento ao contexto social capitalista neoliberal e neoconservador, que prioriza os préstimos à classe dominante.

Cabível de discussão por uma defesa ao ato democrático da educação far-se-á necessário refletir sobre os cortes de verbas para as universidades públicas, tal como, discutir a importância da construção do pensamento científico e as colaborações ímpares do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que foi alvo de declarações notáveis de pouco e/ou nenhum conhecimento sobre a sua produção e fundamentação acadêmico-científica.

Nesse prisma, este trabalho direciona-se para as universidades públicas e o papel do professor na formação discente. Para ancorar a proposta de pesquisa, trar-se-á ao cunho de conhecimento, o levantamento bibliográfico de obras de autores insígnies na

1 Para refletir sobre o anticientificismo consultar A Nova Era e a Revolução Cultural: “nem as ideias de Capra nem as de Gramsci necessitam de refutação. Sua interpretação ordenada e clara já vale como refutação. O simples desejo de compreendê-las basta para exorcizá-las. São ideias que só podem prosperar sob a proteção de uma névoa de ambiguidades, e só encontram terreno fértil nas almas que anseiam por ilusões lisonjeiras, em cujo colo macio possam esquecer sua própria miséria, a miséria de toda vaidade” (CARVALHO, 2013, p. 92). Carlos Zacarias de Sena Júnior da Universidade Federal da Bahia aponta em seu artigo para o Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, uma reflexão no qual o anticientificismo como fruto de uma crítica ao racionalismo pode-se compreender algumas “correntes tidas por irracionistas” que vão impor ao intelectual e política, abrindo uma configuração descrita em crítica como “barbárie promovida pela razão e ao seu cientificismo atávico”(JUNIOR, 2019, p.34).

compreensão da relação de poder na sociedade, tal como, obras acadêmicas (artigos, dissertações, teses) que apresentam considerações sobre a manifestação da força do Estado, a expansão universitária e a importância da docência crítico-reflexiva.

Procuramos reverberar sobre as noções das relações de poder do Estado enquanto Aparelho Ideológico para a determinação da atuação de professores em sua prática cotidiana, salientar a importância das contribuições de intelectuais (pesquisadores) que se dedicaram à ruptura da propagação da dominação da classe opressora, e conseqüentemente, evidenciar a função política do professor no exercício de suas atividades docentes, bem como apontar a reflexão das concepções teóricas de Paulo Freire, que podem contribuir para a emancipação do oprimido.

RELAÇÃO DE PODER ENTRE ESTADO E EDUCAÇÃO NA CONFORMIDADE DAS FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS MARXISTAS

Na compreensão da relação entre poder do Estado e educação, direcionamo-nos primeiramente ao essencial conhecimento das obras de Karl Marx, que traz a perspectiva do processo de submissão de uma grande parcela social (uma classe dominada) à pequena e prestigiada parcela social (a classe dominante), no qual, a segunda impõe a sua dominância com o uso dos meios de produção (por serem detentoras deles), na exploração da primeira, que apresenta no quadro dessa relação apenas sua força de trabalho que lhe permite a subsistência, em contrapartida, o enriquecimento da outra. Realizamos uma análise bibliográfica com uma visão voltada à discussão da produção de ferramentas do Estado (no centro da discussão a educação) para intervir na sociedade, pois entendemos ser de precípua relevância.

Procuramos destacar que para a existência de um diálogo que envolva as relações entre o poder do Estado e a educação, temos que ter uma preocupação, antes de tudo, com a compreensão da sociedade capitalista e o papel do Estado. Com a finalidade de entender o contexto exposto ao longo desse trabalho, propomos o entendimento das ideias de Karl Marx.

Com a leitura cuidadosa do Livro 1/Volume I de O Capital é perceptível que Marx (1980) desenha o aspecto social da política, assim sendo de uma relação de dependência das condições advindas dos meios de produção. Nos escritos descobrimos a relação de duas classes que sustentam a sociedade capitalista e faz com que haja uma relação de poder do opressor sobre o oprimido e nos meandros da relação entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores, o uso da força pela classe proprietária e engrenadora do capital para a manutenção de sua hegemonia.

Temos a construção de uma análise crítica na qual a sociedade em sua manutenção é voltada à questão de que toda especificidade de cada época sócio-histórica quanto à política do Estado no papel que ocupa, adapta-se às necessidades da classe dominante.

Em sentido amplo, Marx (2013) aponta o descaso com os operários e explícita a exploração da força de trabalho no processo produtivo como forma de se afirmar as desigualdades de classes em busca do capital, que garante benefícios para os detentores dos meios de produção.

Na luta pela manutenção da dominação, os trabalhadores² ao longo da história são submetidos aos préstimos da sociedade capitalista e a excludente atuação do Estado para com eles, uma vez, que são postos a situações de aceitação, condicionando-os as formas já inexistentes de trabalho autônomo tornando-os reféns do sistema. Como descreve Marx (1996, p. 110): “o que melhor poderia caracterizar o modo de produção capitalista do que a necessidade de que lhe sejam impostas, por meio de coação legal do Estado, as mais simples providências de higiene e saúde”?

O que se nota indiscutivelmente nesse processo de análise é que Marx revela o Estado como parte do desenvolvimento e preservação da classe dominante, sendo uma ferramenta indispensável ao processo opressor sobre a classe dos trabalhadores. Ao longo dos escritos, os operários, se revelam como objetos de utilidade e de descarte, sem que se hajam condições libertadoras para a situação de oprimidos submetidos ao sistema³ e toda a articulação de sua teia.

Nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos, Marx (2010) se manifesta contra o capitalismo, preocupando-se em apontar a importância do homem (essência humana) no interior da sociedade capitalista não reduzido a mercadoria. Nessa obra Marx (2010, p. 104) denuncia um sistema que valoriza o mundo das coisas e reciprocamente desvaloriza os seres humanos e destaca que dentro do capitalismo a comunidade⁴ é vista apenas como “uma comunidade do trabalho e da igualdade do salário que o capital comunitário, a comunidade enquanto o capitalista universal, paga”.

A unidade mútua que nos precede como seres humanos, mesmo quando afirmamos nosso particular, nosso “ser genérico”, as relações pensadas pela a sociedade, quando uma existência de uma totalidade constitui a vida humana, nos levam a ser seres coletivos. Em necessidade, o homem deve ser visto em sua essência sensível da vida do que é obra humana e pelo homem constituído, não podendo ser posto como uma propriedade privada.

2 Marx (2013, p. 980) descreve: “expulsos pela dissolução dos séquitos feudais e pela expropriação violenta e intermitente de suas terras, esse proletariado inteiramente livre não podia ser absorvido pela manufatura emergente com a mesma rapidez com que fora trazido ao mundo. Por outro lado, os que foram repentinamente arrancados de seu modo de vida costumeiro tampouco conseguiram se ajustar à disciplina da nova situação. Converteram-se massivamente em mendigos, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição, mas na maioria dos casos por força das circunstâncias. Isso explica o surgimento, em toda a Europa ocidental, no final do século XV e ao longo do século XVI, de uma legislação sanguinária contra a vagabundagem. Os pais da atual classe trabalhadora foram inicialmente castigados por sua metamorfose, que lhes fora imposta, em vagabundos e *paupers*. A legislação os tratava como delinquentes ‘voluntários’ e supunha depender de sua boa vontade que eles continuassem a trabalhar sob as velhas condições, já inexistentes”.

3 “O capital, assim que fica sujeito ao controle do Estado apenas em alguns pontos da periferia social, se ressarcir tanto mais desmesuradamente nos outros pontos; segundo, o clamor dos próprios capitalistas por igualdade nas condições de concorrência, isto é, limitações iguais à exploração do trabalho” (MARX, 1996, p. 118).

4 “Como consciência genérica o homem confirma sua vida social real e apenas repete no pensar a sua existência efetiva, tal como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica, e é, em sua universalidade como ser pensante, para si” (MARX, 2010, p. 107).

O homem que é colocado como mera parte de um sistema de reprodução, sem que seja vista nele a essência humana e sua coletividade se achará “simultaneamente o objetivo para si e simultaneamente se torna antes um objeto estranhando e não humano” (MARX, 2010, p. 108).

Karl Marx e Friedrich Engels (2007) trazem a exposição da história em sua composição materialista, em uma reflexão crítica sobre as ideias filosóficas que se firmavam em seu tempo. Em uma construção posterior aos Manuscritos Econômico-Filosóficos, a obra se articula de maneira magistral na exposição do idealismo alemão com tom de crítica, em face de construção da análise marxista da sociedade estabelecida com o modo de produção, aponta o trabalho e a força produtiva dos trabalhadores em estado de alienação consolidados por uma falta de consciência da relação de poder existente entre as classes. Com uma forma de constatar que existe uma pressão ideológica a qual estamos submetidos e controlada pela classe dominante, são colocadas as ideologias alemãs no centro da crítica por terem conceitos que não levam à luta contra a barbárie do sistema.

Harvey (2005) descreve em sua obra, a importância de se entender os processos de produção em circulação, tal como, compreender o capitalismo no qual Marx descreve em “O Capital”. Harvey (2005) aponta o papel do Estado como uma forma da manutenção do capitalismo por meio de suas ações, manifestado em uma ativa repressão social e consciente no seu direcionamento à classe burguesa e encontra no Estado a afirmação oficializada da reprodução da divisão de classes e da hegemonia dos dominadores.

O Estado, mesmo com toda autonomia que pode apresentar ofertando uma liberdade para a classe dominante, impõe a sua força por meio da “autonomia relativa” e essa forma de exercer seu poder é colocada em um jogo político que reflete para sociedade um “interesse geral ilusório” (HARVEY, 2005, p. 79). Além de desdobrar em sua obra uma compreensão de extrema relevância dos pensamentos marxianos, Harvey (2005) afirma que:

[...] frequentemente vemos Marx descrito como um autor que retrata homens e mulheres como seres dominados por cálculos econômicos racionais, quando, na realidade, Marx assinala que é o modo capitalista de produção que força tal racionalidade, contra todas as evidências quanto ao que os seres humanos são na realidade. Vimos Marx descrito como um determinista econômico, quando, na realidade, assinala que o reino da liberdade começa onde acaba o reino da necessidade, sendo apenas por meio da luta política e pessoal, que podemos obter o domínio sobre nossa existência social e física, produzindo essa liberdade (HARVEY 2005, p. 78).

Essas argumentações de Harvey são fundamentais para a análise e para o diálogo que realizaremos sobre a educação, pois expõem o Estado em suas manifestações como instrumento de coerção e extensão da hegemonia das reproduções capitalistas em um governo para poucos e não para o povo.

ESTUDOS SOBRE A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: A IMPORTÂNCIA DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

O papel do Estado como propagador de mecanismos ideológicos geradores da manutenção de classes, o maior trunfo da narrativa⁵ que lhe proporciona a hegemonia, temos a educação submetida às fundamentações teóricas que dialogam com as ferramentas usadas pelos órgãos públicos de ensino do Estado, por meio do seu aparelho administrativo-burocrático.

Apontamos para o entendimento das relações de poder ora pesquisada, três categorias: o Estado, a educação e as práticas dos professores na possibilidade de rompimento com os paradigmas da educação que são perpetuados pela sociedade capitalista. Observa-se que nada se constrói na sociedade sem que se tome em notoriedade o tripé da estrutura em discussão em termos de considerar que há uma ligação, que por meio de ações permitem a relação cíclica⁶, com necessidade de ser rompida, em que se tem um impacto semiótico⁷ na construção da ideologia e modo de agir da sociedade, mediante o estabelecimento de relações e acordos sutis, onde o ganho é o poder hegemônico do dominante sobre o dominado.

Essas ações são expostas por Poulantzas (1980, p. 14), ao descrever que o Estado como núcleo de difícil acesso de seu controle, no qual a classe dominante aponta a forma de imposição para o “resto”, não proporciona a participação da classe dominada nas tomadas de decisões, que poderia (pode) interferir nessa ação de controle. Para o entendimento das relações de poder entre as classes, o autor coloca o poder político do Estado diretamente afiliado ao poder econômico e social da classe burguesa, no qual o Estado capitalista é uma ferramenta de manifestação das ações dominantes, que recorre ao mesmo não somente para a preservação de sua continuidade, mas para garantia da legitimidade de suas ideias que são proporcionadas historicamente, por meio da produção de leis por parte

5 A classe burguesa convence a classe trabalhadora, e conseqüentemente, o Estado impera no meio do poder com a expansão da opressão simbólica. Uma “proclamação teórica da consciência correspondente a práxis burguesa, da consciência da exploração recíproca como relação universal de todos os indivíduos uns com os outros, foi, igualmente, um audacioso e nítido progresso, um esclarecimento profanador do atavio político, patriarcal, religioso e benevolente da exploração sob o feudalismo; um atavio que correspondia à forma de exploração daquela época e que fora sistematizado sobretudo pelos teóricos da monarquia absoluta” (MARX, ENGELS, 2007 p. 396-397). Ideia essa, que se gemina na terra fértil dos dias de hoje, na qual a narrativa da exploração passa a ser tomada como relações universais e de aceitação propagada pelos grandes empresários que é aceita e estendida pelo Estado, todos em submissão global as “nações poderosas”.

6 É importante deixar claro que a ideia aqui não é afirmar que há um ciclo permanente entre as ideias ou ações que fundem as três estruturas, mas uma ligação correspondente e cíclica em periódico, no qual o jogo de poder que envolve as normatizações do Estado afeta diretamente a educação, que por sua vez é reproduzida e propagada em relação as posturas que são tomadas pelo docente. A ruptura prevista nesse momento se dá pela tomada de consciência, que é descrita com maior detalhamento a posteriori, ao se entender Freire (2013).

7 Em termos de análise, o trabalho não busca apenas limitar a educação no campo da sala de aula, mas trazê-la como uma parte fundamental na interferência no mundo, quando por meio dela, há uma emancipação do pensar e uma criação da autonomia como defende Freire (2013). Assim sendo, toda a esfera da compreensão dos significados que a relação de poder do Estado e educação se estende em impactos de representações sociais definidas em todo seu sistema de significação, que marca a comunicação perpassada por essa relação, seja em leis ou em afirmações propagadas por meio de notícias. Constroem uma relação de impacto que envolve o compreender de cada indivíduo e assim da sociedade.

do Estado (POULANTZAS, 1980). Dentro desse diálogo, Saviani (2011, p. 80) descreve que a educação “não é determinada de forma absoluta pela sociedade”, pois há seguimentos de ações recíprocas; uma ação retomando a outra. As ações são, de uma parte, providas pelo Estado (educação, enquanto sistema de ensino) e outra pela sociedade (educação), podendo ser contribuintes de mudanças acerca da ação e da reação manifestada.

Tal como posto por Saviani (2011, p. 80) “o determinado reage sobre o determinante e, por consequência, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação”. Em complemento, Mészáros (2008, p. 65) destaca que “o papel da educação é soberano para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução e para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”.

Não podemos ser ingênuos em acreditar que a classe dominante não trata de criar os mecanismos, instrumentos e ferramentas necessárias para perpetuar a sua dominação, ou seja, impõe ao dominado as restrições de acesso à formação escolar/acadêmica de boa qualidade, especificando aquilo que pode e aquilo que não pode ser disponibilizado à classe trabalhadora, que lhe permita ou não tomar a consciência de classe e, nessa direção, “a educação, que poderia ser a alavanca essencial para a mudança, torna-se instrumento estigmatizante da sociedade capitalista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Em termos de construção epistemológica, que demanda de uma maior confiabilidade, plaina as pesquisas científicas (artigos, dissertações e teses) e é nesse campo que buscamos o que de relevante se produziu nas últimas décadas em estudos sobre a Universidade Estadual de Goiás – esclarecemos que realizamos uma filtragem e tomamos, entre os muitos escritos, o que é relevante para análise dessa relação de poder. De maneira sucinta, observamos que ao buscar pesquisas sobre a Universidade Estadual de Goiás (UEG), os temas direcionam-se à relação de poder do Estado sobre a sua consolidação e extensão, as práticas docentes e os desafios que enfrentam em reciprocidade à ação estatal.

A UEG apresenta em sua organização uma estruturação multicampi, situação que permite a interiorização e a ampliação da oferta do ensino superior para cidades do interior do estado. Os pesquisadores Abreu Junior (2017), Ribeiro (2016) e Carvalho (2013) apresentam discussões sobre as relações de poder que se estabelece entre o Estado e a oferta do ensino superior em Goiás. Os pesquisadores constatam que a organização multicampi apresenta falhas em sua estrutura, tendo em cada campus dificuldades específicas e problemas advindos de uma não assistência estrutural geral, que interfere no que diz respeito à produção acadêmica e material, sem que o Estado abrace uma referência de qualidade para todos os campi.

Abreu Junior (2017) investiga as dificuldades que uma universidade multicampi enfrenta em seu desenvolvimento institucional, tal como a gestão, a autonomia e o esfacelamento da mesma nos diversos campi. O autor aponta em sua pesquisa como a

descentralização e o financiamento para as unidades compõem relações de causa e efeito à composição do quadro docente, à infraestrutura e à oferta de cursos.

O autor expõe que a estruturação e a expansão da UEG se caracteriza por sua burocracia sob o pressuposto da implementação de políticas direcionadas para o alcance social, contudo, associada aos interesses de governabilidade e oferta de cargos para o atendimento dos interesses de determinados grupos políticos. Dentro de sua análise, denuncia que os requisitos para acesso dos representantes nos processos decisórios não levam como referência a qualificação acadêmica.

Na perspectiva de destacar a importância da pesquisa e sua contribuição para a construção do saber crítico, tal como, para a emancipação de alunos e professores que compõem os campi da Universidade Estadual de Goiás, Silva defende (2014) a universidade como aliada do desenvolvimento local e a importância que os polos/campus apresentam para a oferta do ensino superior. A autora constata que os estudiosos que pesquisam sobre a UEG apontam a sua importância para o desenvolvimento local, enquanto formadora de recursos humanos e reprodutora de conhecimentos.

De acordo com Silva (2014) o estado de Goiás, na década passada, vivenciava um fenômeno crescente de interesse e expansão do ensino superior proporcionando uma maior oferta de vagas. Alinhada às argumentações de Carvalho (2013), Silva (2014) aponta a dificuldade enfrentada pela UEG na produção de conhecimento científico por não oferecer programas de pós-graduação em todos os campi, sendo mais divulgadora do que criadora de conhecimentos científicos.

Alves (2019) nos disponibiliza a importância dos movimentos sociais no processo de construção da Universidade Estadual de Goiás por meio dos embates existentes na práxis educativa, a partir das discussões realizadas no Fórum de Defesa da UEG e no Mobiliza UEG, considerando as possibilidades da consolidação de ideologias para materializar ações coletivas de mudança nos campi e fora dele, em uma criação de novos *habitus*.

Nesse prisma, a educação apresenta o ensino nas universidades, tanto no nível de gestão dos conteúdos ministrados e suas estratégias do que ensinar, tal como orientações para os educadores, partindo de diretrizes, decretos e leis como guias para as práticas docentes na busca da autonomia política construtora de regulações e regulamentações que permeiam a democracia e as aplicações ideológicas do poderio dos governantes. Tendo em reflexão, por parte das pesquisas a importância dos intelectuais⁸, temos a necessidade de romper com a dominação exclusiva do Estado, na qual a pesquisa se faz como arma de conhecimento e meio de intervenção social.

8 Os intelectuais que percorrem ideias políticas em sua construção e na perspectiva de Pierre Bourdieu (1998), revelam-se em uma intenção, vontade de reunir os elementos de reflexão que são necessários para a atuação em ação política em uma sociedade democrática. Esses intelectuais apresentam-se participativos aos movimentos, fazendo-se ouvir dentro de seu campo de atuação. Com tudo fomenta a capacidade de intervir no campo político, podendo desempenhar sua manifestação e / ou ação de maneira direta e indireta, confirmados em sua legitimidade.

O FAZER DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS:UM DIÁLOGO FREIREANO

Refletir os saberes para prática educativa com autonomia propostos por Paulo Freire (2013), que se faz necessário para todos os professores, independentemente de seu posicionamento político, pois se trata da prática na essência dela mesma, no fazer docente com projeção de transformação na vida do indivíduo e para uma postura profissional progressista⁹ ou liberal¹⁰.

Paulo Freire (2007, 2007, p. 20) entende que ideologias de esquerda e direita aparentam uma predominância cientificista e não científica, estando em tênue limite da verdade defendida, assim, nega o que é contrário sem alçar possibilidades de acerto; conferindo que após-modernidade com caráter progressista vem “romper as amarras” no sedentarismo dos interesses das políticas públicas, fazendo-se radical em suas manifestações.

Segundo o autor, a educação canaliza a manifestação do poder, pois é por meio dela que há a formação do indivíduo. Durante os séculos o poder público confere a manipulação dentro de regulações e regulamentações que norteiam a igualdade, mas não diminui efetivamente a desigualdade que fomenta a formação do educando de maneira não crítica e deriva da manipulação do Estado.

A educação quando reconhecida no seu papel de poder ideológico amplia um horizonte de possibilidades para que o professor se manifeste dentro de suas práticas em sala de aula e não apresente “cabresto” em totalidade do que lhe é imposto como fundamental no ato de ensinar, pois segmentado às cegas tal postura desconstrói o conhecimento antecedido vivenciado na sala e formações contínuas.

É por meio da autonomia docente que se estabelece o discurso do ensinar na

9 Para compreensão do termo exposto, tomemos como conhecimento que respectivamente se trata de dois grupos, no qual Luckesi (1994) ao estudar a forma de se organizar as concepções pedagógicas e a forma da manifestação na relação do professor e aluno, ele coloca em grupos e suas subdivisões que apresentam características específicas, sendo assim dividido em: Pedagogia liberal, que engloba as tendências tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista, e a Pedagogia progressista, na qual são incluídas a tendência libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Sendo a segunda, progressista, uma forma de pedagogia voltada para a transformação social. Ressaltamos aqui, que a pedagogia vem no sentido de práticas pedagógicas e do pensar a pedagogia em sua forma de ensinar e manifestar-se na sociedade. A Pedagogia Progressista é um ato de liberdade de saberes Saviani descreve: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 1995, p. 17).

10 No grupo da pedagogia Liberal ou doutrina liberal apresenta-se como uma manifestação do sistema capitalista, no qual a predominância é a ideia de liberdade justificada pelo Sistema, este pautado em interesses individuais (LUCKESI, 1994). Essa tendência é associada nas suas formas, conservadora, pois na Pedagogia Liberal é sustentada a ideia de que a escola compreende o papel de adaptar o aluno a valores e às normas, preparando-o para a vida, sendo essas ditadas pela sociedade. Nesse sentido ela oculta e propaga a realidade das diferenças de classes, porque mesmo estabelecendo em discurso a ideia de igualdade de oportunidades, não se posiciona em considerar a existência das desigualdades sociais e econômicas, sem propor assim, uma forma de intervir e romper com a propagação das desigualdades sociais existentes e toda sua especificidade (LUCKESI, 1994). Em complemento e cunho reflexivo, Saviani descreve a Pedagogia Liberal como responsável pela formação de indivíduos que refletem a sociedade dentro de cada momento histórico inserido, assim sendo, a pedagogia nas práticas educativas: “[...] chegam à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade que ela se insere” (SAVIANI, 2001, p.16).

construção do conhecimento pertinente a uma real troca de conhecimentos, de crescimento individual e coletivo, tal como a valoração das diversas especificidades de conhecimento do aluno. Ao recuar diante dos ranços histórico-culturais discriminatórios e excludentes, o professor se empossa da pós-modernidade progressista que reconhece a sua necessidade fundamental (FREIRE, 2007, p. 20-21).

No entendimento de Freire (2013), apreender a realidade é estabelecer claramente que a educação é uma manifestação do poder por ser ideológica. Contudo, essa ideologia se torna “armadilha” que faz cair o professor, pois está diretamente ligada com a “ocultação da verdade dos fatos”, manifestada no uso da linguagem que disfarça a realidade fazendo com que a realidade seja difícil de ver, levando o professor a se “tornar míope”.

Essa miopia relatada por Freire (2013) acaba fazendo com que se aceite docilmente as ideologias que não se revelam de maneira clara. Estar condicionado a essa miopia o torna “amaciado” a aceitar certa orientação política que é ditada por aqueles que detêm o poder. Nesse proposto, o autor desencadeia em suas obras a importante frutificação de ideias libertadoras de condicionamentos sociais no fazer docente autônomo dentro das universidades.

Portanto, a educação se consolida como instrumento ideológico no qual há uma disputa de poder em suas aplicações que vai direcionar (ou não) o professor com autonomia, reconhecer como ser capaz “de observar, de comparar, de avaliar, de escolher de decidir, de intervir, de romper, de optar” (FREIRE, 2013, p. 98).

Mas, é um erro tomar a educação como mera reprodutora das ideologias dominantes ou tomá-la como uma força de “desocultação” da realidade no “atuar livremente” sem obstáculos (FREIRE, 2013, p. 96-97). Assim sendo, é o não cruzar dos braços, é o assumir do papel de importância no processo no qual o professor se deve achar capacitado para ensinar bem os conteúdos que os confere, mas não minimizar a prática docente ao simples ensino de disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve exposição ora realizada nos permite refletir sobre uma dinâmica de avanços e retrocessos ao longo dos anos inseridos em contexto histórico-político brasileiro que marcam a educação superior e as relações de poder por meio da interveniência do Estado em sua condução, considerando a sua ação enquanto instrumento político em defesa dos interesses da classe dominante. Nessa direção, destacamos a importância da consciência do professor enquanto formador de opiniões, tendo em vista as possibilidades de mudanças por meio de sua ação educativa no interior da Universidade Estadual de Goiás que sofre com os interesses políticos locais.

É de grande importância que a prática educativa e a educação propriamente dita em nível superior se desenvolva de forma dialética e contestadora para a promoção de

mudanças acerca da conscientização das realidades que enfrentam nos diversos campi da UEG, pois as transformações somente ocorrem por meio da contestação e expressão de uma postura baseada por uma epistemologia crítica no desenvolvimento da prática docente. Ao considerarmos os pressupostos teóricos de Paulo Freire, temos a possibilidade de refletir sobre a importância do professor enquanto ser político que se opõe às determinações hegemônicas do poder do capital que encontra no Estado o seu mais efusivo defensor.

Nessa direção, tanto o ensino público superior quanto a atuação dos professores precisam tomar a defesa convicta “de que a mudança é possível”, diretamente relacionada ao saber de que a história é uma possibilidade e não uma determinação, na qual o mundo não se restringe às imposições do sistema econômico capitalista.

Em suma, a atividade docente deve ser entendida e praticada como ação de produção direta, indireta e intencional para cada sujeito social, levando em conta que a humanidade é (re)produzida historicamente pela coletividade e pelo conjunto dos homens para romper com os mecanismos de sujeição impostos pela ideologia burguesa.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Nelson de. **Universidade multicampi e sua gestão acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**: nota obre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE). 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES Maria de Lourdes. **Movimentos sociais e práxis educativa na construção da Universidade Estadual de Goiás**. Tese (Doutorado em Educação/DINTER) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BRASIL DE FATO. **Ciências humanas na mira de Bolsonaro**: “Censura e perseguição”, diz especialista. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/05/02/ciencias-humanas-na-mira-de-bolsonaro-censura-e-perseguiacao-diz-especialista>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 de junho de 2021

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás**: histórico, realidade e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 47 ed. Rio de Janeiro, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

- FREIRE, Paulo. **Política Educação**. 8 ed. São Paulo: Vila das Letras, 2007.
- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: AnnaBlume, 2005.
- HARVEY, David. **Para entender o capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. Brasília, 2013
- LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas/SP: Alínea, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro 1. Volume I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro 1. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. Volume I. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- MENDONÇA, Sonia. Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1., 1996.
- POULANTZAS, Nicos. **O estado em crise**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- RIBEIRO, Idelma Lúcia Chagas. **A expansão da educação superior e sua interface com a produção do conhecimento**: concepções e condições de produção na Universidade Estadual de Goiás/campus Porangatu. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34 ed. São Paulo: Cortez, 2001
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e história da educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.
- SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias. Obscurantismo e anticientificismo no Brasil bolsonarista: anotações sobre a investida protofascista contra a inteligência e a ciência no Brasil. **Cadernos GPOSSHE Online**, Fortaleza, v. 2, n. Especial, 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. **Universidade e desenvolvimento local: o caso da Universidade Estadual de Goiás**. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TV Cultura. **Marco Antonio Villa sobre o ataque feito por Bolsonaro a Paulo Freire**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aSSmhWhaqGU>>. Acesso em: 13/05/2021.

UOL. **MEC estuda reduzir investimento em faculdades de humanas, diz Bolsonaro**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/26/bolsonaro-faculdades-humanas-investimento.htm?cmpid=copiaecola>> para as universidades públicas no ano de dois mil e dezenove. Reportagem e vídeo>. Acesso em: 16 mai. 2021.

CAPÍTULO 10

A ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

Data de aceite: 01/04/2022

Lara Beatriz Pires Pereira Velasco

Graduada pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba/ FESG-FAFICH
Especialista em Inclusão pela FESG-FAFICH
Aluna do curso de Pós Graduação Stricto Sensu em História/ Linha de pesquisa: Cultura e Relações de Poder

Trabalho apresentado como pré-requisito obrigatório na disciplina Hierarquias sociais: classes, raças e estamentos no curso de Pós Graduação Stricto Sensu em História, na Universidade Estadual de Goiás, orientado pelo professor Dr. Daniel Precioso.

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de desenvolver uma reflexão sobre a estratificação social por meio das reflexões das autoras Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi no livro “Sociologia Geral” (1999) através de um viés classista na implantação da educação na Primeira República. As autoras analisam que quanto mais há evolução na sociedade, mais há diferenciação dos indivíduos por diversos fatores sociais, econômicos e políticos, isso gera uma grande desigualdade e ocasiona a estratificação social. A sociedade não possui a mesma característica, todos são diferentes, com posições e privilégios incomuns, ela está sempre em transformação, passando por algumas dimensões como a de ordem econômica pela classe, ordem social pelo status ou Estado e a ordem política pelo partido, cada um possui uma estratificação própria.

Neste estudo será feito uma análise da educação na Primeira República, neste período ela passa por alterações e transformações, mediante reformas feitas pelos governantes. O poder era centralizado pela burguesia, havia um modelo de sociedade que era ilustrado somente para as elites, deixando o proletariado a mercê dos governantes, sem nenhum benefício. Os textos e investigações estudados abrangem, sobretudo os campos das classes sociais, do poder, da política do sistema econômico perante uma sociedade capitalista.

PALAVRAS- CHAVE: Educação, Sociedade, Poder.

ABSTRACT: This article aims to develop a reflection on social stratification through the reflections of the authors Eva Maria Lakatos and Marina de Andrade Marconi in the book “General Sociology” (1999) through a classist bias in the implementation of education in the First Republic. The authors analyze that the more there is evolution in society, the more there is differentiation of individuals by various social, economic and political factors, which generates great inequality and leads to social stratification. Society does not have the same characteristic, everyone is different, with unusual positions and privileges, it is always changing, going through some dimensions such as economic order by class, social order by status or State and political order by party, each one has its own stratification. In this study, an analysis of education in the First Republic will be made, in this period it undergoes alterations and transformations, through reforms made by the governors. Power was centralized

by the bourgeoisie, there was a model of society that was illustrated only for the elites, leaving the proletariat at the mercy of the rulers, without any benefit. The texts and investigations studied cover, above all, the fields of social classes, power, the politics of the economic system in a capitalist society.

KEYWORDS: Education, Society, Power.

INTRODUÇÃO

O presente estudo vai analisar o texto da autora Eva Maria Lakatos “Estratificação Social” (1999), em que evidencia uma sociedade capitalista, que visa o poder, onde há diferenças de classes, de riqueza e privilégios. Será discutido a educação na Primeira República com análise de alguns artigos que abordam esse período, no qual a educação passou por algumas reformas.

Lakatos menciona em seu texto uma estratificação na qual a sociedade se impõe em várias maneiras, por meio de um grupo com diferenças de classes, poder e riqueza com grandes privilégios. A sociedade está em constante alteração em seu desenvolvimento, há uma diferenciação entre os grupos sociais de forma desigualitária. Eva Lakatos cita vários autores em seu texto, um deles é Weber, ele conceitua três dimensões da sociedade: a ordem econômica pela classe, ordem social pelo status ou Estado e a ordem política pelo partido, e cada um possui uma estratificação própria, tendo um processo próprio.

A autora em seu texto cita outros autores como: Sorokin, que mostra as formas da estratificação em alguns estágios: Estratificação Econômica- a desigualdade da situação econômica ou financeira do indivíduo, a Estratificação Política- a diversidade política em uma mesma sociedade, decorrente da distribuição não uniforme de poder, Estratificação Profissional- diferentes ocupações dos indivíduos como o privilégio. (LAKATOS, 1999, p.236).

Outro autor que Lakatos cita é Freyer, ele menciona sobre a dominação, a sociedade passa por vários fundamentos sociais, tornando um sistema de desigualdade de direitos e deveres, seriam as atividades dos indivíduos, com privilégios composto pela sociedade. “Essa estruturação da sociedade, segundo privilégios específicos atividades atribuídas, se realiza naturalmente ‘de cima para baixo’; isto é, é estabelecida por aqueles que detêm a dominação” (LAKATOS, 1999, p.246).

Lakatos menciona Marx que conceitua a classes sociais, no caso seriam os proprietários simples que vinham da sua força de trabalho, os proprietários do capital e os proprietários de terras. São fontes de ingresso do salário, do rendimento, cada um tinha perante das atividades que faziam os operários assalariados, os capitalistas e os latifundiários formam as três grandes classes da sociedade. (LAKATOS, 1999).

Assim como a sociedade era dividida, mantendo privilégios a uns e outros não, na educação não foi diferente. Na Primeira República a educação é marcada pela presença forte das elites nas tomadas de decisões, o ensino era para poucos, poucas pessoas

sabiam ler e escrever, somente as classes sociais mais evoluídas recebiam as melhores instruções, as camadas populares recebiam noções básicas de ensino.

Através de estudos feitos de artigos da revista Nova Escola, foi evidenciado que com a Proclamação da República, o Brasil adotou o federalismo, desta forma o poder era centralizado no imperador e dividido entre os governantes, que passaram a ser responsáveis pela Educação nesse período.

O artigo da Nova Escola de Paula Calçade (2018) aponta que o desenvolvimento da indústria, a imigração europeia e a urbanização marcam a Primeira República. No mundo, a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa enchem as pessoas de ideias e reivindicações. Essas transformações tiveram ecos na Educação. A proposta do ensino como direito público começa a ser desenhado.

Os artigos das autoras Alessandra Schueler e Ana Maria Magaldi na Educação escolar na Primeira República, desenvolve uma reflexão sobre como foi essa educação nesse período, enfocando os debates voltados para a educação com relação as classes sociais, voltadas para a escola. Também será articulado o artigo de João Filho, a República e a Educação no Brasil, no qual o autor apresenta o quadro educacional brasileiro com a abertura do regime republicano a partir dessa época.

Diante dessas reflexões, o presente artigo analisará o processo de desenvolvimento que a educação teve, evidenciando a relação das classes de poder, dos privilégios de acordo com a estratificação social.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi estruturada através da leitura de artigos e livros sobre a estratificação social de Lakatos, Marconi e a Educação na Primeira República de João Filho, Alessandra Schueler e Ana Maria Magaldi.

Eva Maria Lakatos reflete sobre a estratificação social, a autora expõe os grupos sociais de indivíduos que diferenciam por suas hierarquias e posições, através de várias camadas sociais, ela relata que os indivíduos e grupos de uma sociedade possuem posições e privilégios diferentes e acabam diferenciando entre si, portanto, inexistem sociedades igualitárias puras e esta diferenciação de indivíduos e grupos em camadas hierarquicamente sobrepostas é que denominamos de estratificação. (LAKATOS, 1999, p.235).

A autora menciona Weber que aborda o conceito sobre a estratificação, por meio de dimensões da sociedade na ordem econômica, social e política:

Cada uma das três dimensões possui uma estratificação própria: o interesse econômico e fator que cria uma classe, podendo-se até considerar que as classes estão estratificadas segundo suas relações com a produção e a aquisição de bens; a estratificação econômica e, portanto, representada pelos rendimentos, bens e serviços que o indivíduo possui ou de que dispõe. A dimensão política manifesta-se através do poder; a estratificação política e

assim, observada através da distribuição do poder entre grupos e partidos políticos, entre indivíduos no interior dos grupos e partidos, assim como entre os indivíduos na esfera da ação política. (LAKATOS, 1999, p.236).

Lakatos aponta Sorokin que tem um conceito da estratificação social por meio da economia, política e da profissional, sendo interdependentes. No texto ele diz a estratificação econômica vem por meio da desigualdade por sua situação econômica de cada indivíduo se ele é rico ou pobre. A estratificação política também é pela desigualdade, porque a diversidade política da mesma forma do que na econômica, devido a distribuição de poder exercido na sociedade, por meio de prestígios. Na estratificação profissional surge pelas diferentes ocupações dos indivíduos na sociedade, cada profissão e exercida de uma forma variando pelos proprietários de altos níveis, empresas, indústrias e cada um tendo uma valorização melhor e tendo um maior ou menor prestígio social. (LAKATOS, 1999, p.236).

Em suas considerações a autora esclarece em seu contexto, uma fala de Tumin sobre o poder na estratificação social, que está bem relacionado com a sociedade em questão:

Poder: capacidade de obter a realização dos objetivos; propriedade: direito a bens e serviços; valorização: julgamento ou consenso de opinião do grupo acerca do prestígio, honra e importância de determinada posição ou status; satisfação psicológica: todas as demais fontes de prazer, contentamento e satisfação, excluindo propriedades, poder e valorização. (LAKATOS, 1999, p. 237).

Por meio dessa reflexão Lakatos cita o autor Freyer que também fala da estratificação social, como uma forma de dominação da sociedade onde tem sistemas de parcelas desiguais de direitos e deveres. Os grupos que compõem uma sociedade desenvolvem privilégios e atividades sociais. Essa dominação da sociedade vem por privilégios feitos através de cargos públicos, proprietários de terras, com base em atividades diversas como o trabalho e o comércio. (LAKATOS, 1999, p.246). Esse contexto veio mostrar que as dominações das classes sociais estão bem presentes através do poder exercido sobre eles.

A autora também cita Marx, fala sobre o seu pensamento e conceito das classes sociais são grandes grupos de pessoas que diferem uma da outra, por meio do sistema ocupado por cada uma delas. O seu pensamento vem que as classes sociais possuem relações com as propriedades, e por meios de produções que cada indivíduo pode exercer. Marx também expõe que a dominação econômica está relacionada com a política o controle que ela tem. Neste sentido a dominação seria de explorados e exploradores, numa sociedade a classe subordinada acaba aceitando tal situação. Dessa forma a classe social vem por meio de um esquema funcional de classes não trabalhadoras, classes de trabalhadores assalariados, classes de trabalhadores, classes proprietárias e entre outras, tudo isso é um conjunto composta pela sociedade. (LAKATOS, 1999, p.253).

Lakatos mostra com esses diversos pensamentos, de vários autores citados em sua

obra, que cada um diferencia a sociedade de uma forma, mais todos tem o mesmo sentido. A sociedade é composta por várias classes sociais, o poder, as riquezas, os privilégios e a dominação social estão presentes entre ela e no processo de desenvolvimento a sociedade vai se fragmentando, se estratificando.

A partir das leituras será discutida a educação no período republicano que passou por várias mudanças ao longo do tempo. O modelo de educação nesse período privilegiava uma educação da elite, ficando a educação popular a mercê, reforçando a desigualdade social, no qual de um lado estava a classe pobre, sempre deixada de lado e do outro lado a classe dominante, se expandindo cada vez mais de privilégios.

Segundo Alessandra e Ana Maria, no artigo Educação Escolar na Primeira República, a educação passou por alguns processos históricos, preocupados em compreender a República os historiadores da educação vêm reconstruindo o processo tenso de disputas internas e externas, decorrentes da crescente especialização e legitimação do campo educacional. (SCHULER, 2008, p.34).

As autoras em seu artigo mostram como a educação passava por algumas transformações, elas citam Jorge Nagle que evidencia e questiona:

A pertinência de uma classificação que tendia a enfatizar mais supostas rupturas, ao invés de problematizar a complexidade dos processos históricos de mudança social, cultural e política, as continuidades e as permanências e os jogos de disputas e tensões, imbricações e apropriações mútuas entre representações do novo e do velho, do moderno e do antigo, da inovação e da tradição. (SCHULER, 2008, p.36).

Nesse período de República, a educação foi vista como uma forma de disputa de poderes, de classes e dominação as autoras Alessandra e Ana Maria mostram que:

Esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana. Para realçar o tempo presente e a modernidade de suas propostas, o novo regime apagava os significados políticos e sociais do estabelecimento do princípio da gratuidade da instrução primária, aos cidadãos, na Constituição de 1824, e as suas repercussões nas disputas pelos significados, extensão e limites dos direitos de cidadania¹¹ – disputas que se refletiram na restrição do direito de voto aos analfabetos, transformada em lei pela reforma eleitoral de 1881, que aboliu o voto censitário, mas impôs o critério da alfabetização para o pleno exercício dos direitos políticos, pela primeira vez, no Brasil. (SCHULER, 2008, p.37).

Com essa análise sobre a educação na Primeira República percebe-se que a educação era direcionada para as elites, pelo poder central e dos estados. Joao Filho, em seu artigo, sobre a república e educação, apresenta um estudo no qual, a primeira república era considerada a república dos coronéis, onde quem mandava era a classe social dominante, de acordo com o autor, na época houve algumas reformas educacionais. João Filho pretendia mostrar uma educação de liberdade, em que o ensino fosse gratuito para todos na escola primária. Em seu contexto ele cita:

Essa crença exagerada nas possibilidades da educação, sem se preocupar com transformações sociais mais profundas na sociedade brasileira, característica do ideário liberal dessa época, é típica de uma sociedade que vive um momento de “[...] passagem do sistema agrário comercial para o sistema urbano industrial” (PALMA FILHO, 2005, p.9).

A educação neste período não era para todos, só para os filhos de elite, dos grandes empresários e proprietários de terra, pessoas de alto nível, a classe dominante, eles tinham o poder sobre o proletariado. Essa pesquisa evidenciou que no período republicano, os coronéis tinham o poder centralizado em suas mãos, eles decidiam tudo, os governantes estavam sobre o poder deles. Alessandra e Ana Maria em seu artigo comentam sobre a imposição de poder que as elites mantinham sobre a educação:

O processo de descentralização na gestão da instrução pública, provocado pelo Ato Adicional de 1834, tem sido interpretado por parte da historiografia da educação como um obstáculo ao desenvolvimento da educação escolar no Brasil imperial, devido às diversidades regionais e à insuficiência de recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais, ou ainda, em razão do desinteresse das elites políticas provinciais na difusão da instrução primária e secundária. (SCHULER, 2008, p.39).

Nesta época o analfabetismo era um problema para as elites políticas e também para os intelectuais. Após várias lutas eles conseguiram criar a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, em que havia sedes em vários estados. A educação era então problema central da sociedade, sendo, ao mesmo tempo, uma solução compreendida como caminho mais importante para a superação dos males do país e como passaporte essencial para o progresso almejado pelos ideais republicanos. (SCHULER, 2008, p.47).

Analisando os assuntos relacionados sobre a educação na Primeira República e a estratificação social, verifica-se que ambos estão ligados ao poder, as riquezas, as classes sociais dominantes, os indivíduos de uma classe mais baixa sem estruturação e sem conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa pode se perceber que a estratificação social é um processo relacionado à sociedade, às diferenças de classes sociais e dos indivíduos a que cada um pertence. O poder que a classe dominante, os proprietários de terra, empresários, tem sobre as instituições públicas. Conclui-se sobre este estudo, que a estratificação social e a educação tiveram uma correlação entre si, devido ao movimento das classes sociais, das elites, o poder que eles exerciam sobre as classes populares, que eram desfavorecidas perante a sociedade. Para a classe baixa estudar e ter direitos era muito difícil, pois a educação era influenciada pelos coronéis, nessa época a educação era visada por movimentos político-sociais e correntes de ideais, sendo eles o socialismo que concebiam uma visão de mundo diferenciada.

A Estratificação social é uma forma de se entender a sociedade e os grupos de indivíduos, como mostrou Lakatos, é um fato observado em todas as comunidades, onde os cidadãos não possuem o mesmo posicionamento e os mesmas atribuições, eles são diferentes entre si. Uma sociedade não é igualitária, possui uma grande diferenciação, classes sociais mais baixas, classes mais altas, isto é uma estratificação, pessoas com mais privilégios que outras, à proporção que a sociedade se desenvolve, as diferenças ainda continuam aumentando.

Entende-se que a sociedade é composta por grupos não igualitários, a estratificação social e a educação na primeira república são formadas por diversas classes sociais, relacionadas à política, ao poder e ao sistema econômico, a sociedade é composta por grupos de indivíduos que diferenciam entre si, que pensam e agem de formas distintas

Tendo em vista os aspectos observados sobre os artigos da educação na Primeira República, percebe-se que a educação era para poucos, somente para os grupos da elite, os grupos de poder econômico mais dominante. Na educação da Primeira República, o desenvolvimento de ideais relacionados a educação partia de concepções diferentes, os grupos conflitavam-se, as bandeiras defendidas por cada um eram distintas e para dar continuidade às causas relacionadas à educação era um obstáculo a ser vencido, tornando o acesso à educação mais difícil para alguns. (SCHULER, 2008).

De acordo com a pesquisa feita por SCHULER (2008), pode-se perceber que a educação na primeira república passou por amplo processo de formação e solidificação do estado imperial, em que aconteceram várias reformas desde a época do imperialismo até a república.

Pode-se perceber que nos anos de 1889 a 1930 a educação na primeira república foi uma fase de descobertas com várias tentativas de se pensar a educação. O pensamento era prover um ensino além da leitura e escrita, pois a educação era para poucos nessa época, as classes mais populares só recebiam instruções básicas para trabalhar nas fábricas e nos campos.

Com as reformas, a busca pelo ensino gratuito sem relação ou vínculo com nenhum tipo de religião, ensino laico da escola primária, começava-se a ter um entusiasmo com a educação, um pensamento de educação para todos e com qualidade, transformando a sociedade através da liberdade de escolha e a participação no ensino, acrescentando as ciências e a literatura para preparar os alunos e a consciência da necessidade de formar cidadãos e não só a preparação para o trabalho.

Identifica-se com essas mudanças um sistema federal integrado para o ensino, escolas com vários tipos e graus, com as reformas nos estados houve uma força maior para efetivar o processo educacional. Esses procedimentos ao longo da história deram ênfase na amplificação da rede escolar e na inserção da alfabetização para toda população, buscando uma reestruturação interna da escola e dos padrões didáticos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

CALÇADE, P. Como era a Educação na primeira República? Rev. **Nova escola**, 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/12652/como-era-a-educacao-na-primeira-republica-veja-infografico>. Acesso em set.2020.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. Estratificação social. In: **Sociologia Geral**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999, p. 242-276.

PALMA FILHO, J.C. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). **Pedagogia Cidadã -Cadernos de Formação – História da Educação**, 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em set.2020.

SCHUELER, A. F.M., MAGALDI, A.M.B. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Rev. **Tempo**, n. 26, p. 32-55, ano 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em set. 2020.

CAPÍTULO 11

A RELAÇÃO ENTRE A LIBERDADE DE EXPRESSÃO, A FALÁCIA DO FALSO DILEMA E A CULTURA DO VOTO ÚTIL

Data de aceite: 01/04/2022

Thiago Sebastião Reis Contarato

Doutor pelo PPGLM da UFRJ. Professor substituto de Lógica Clássica na UFRJ (2014-2015)

Professor substituto de Filosofia da Educação na UFF (2019-2021)

RESUMO: Neste capítulo, faremos uma reflexão relacionando a liberdade de expressão, a falácia do falso dilema e a cultura do “voto útil”. Para tanto, precisaremos definir o que é “*liberdade de escolha*”, separando-a do caso mais específico, a saber, da “*liberdade de expressão*”. Uma vez que o conhecimento das opções é a base da *extensão* da liberdade de escolha, precisaremos tratar do modo como a *liberdade de expressão* costuma afetar o conhecimento. É evidente que o conhecimento falso e palavras que estimulam o ódio são muito problemáticas, mas daremos uma ênfase a respeito da *falácia do falso dilema*, pois esta falácia diretamente ligada a uma *cultura do “voto útil”*, que está muito presente nas eleições brasileiras para poder executivo.

PALAVRAS-CHAVE: Liberdade de Escolha, Liberdade de Expressão, Falso Dilema, Voto Útil.

ABSTRACT: In this chapter, we will reflect on the relation between freedom of expression, the false dilemma fallacy and the *culture of “useful voting”*. To do so, we will need to define what “*freedom of choice*” is, separating it from the more specific case, namely, “*freedom of expression*”. Since knowledge of options is the basis of *extension* of

the freedom of choice, we will need to treat how *freedom of expression* often affects knowledge. It is evident that false knowledge and words that stimulate hatred are very problematic, but we will emphasize the fallacy of the false dilemma, because this fallacy is directly linked to a *culture of “useful voting”*, which is very present in Brazilian elections for executive power.

KEYWORDS: Freedom of Choice, Freedom of Expression, False Dilemma, useful voting.

INTRODUÇÃO

Atualmente, num mundo globalizado no qual a informação flui como o vento, as distâncias foram completamente reduzidas. Qualquer informação chega aos nossos ouvidos numa velocidade muito grande, nossos pensamentos ficam acelerados e não conseguimos, muitas das vezes, identificar quais são as informações verdadeiras e quais são as falsas. Todas as informações entram na nossa mente construindo um grande emaranhado de confusão, afetando o nosso pensar, querer e agir.

Realmente, observa-se que, neste mundo de hoje, se fala muito mais alto a liberdade de expressão. Todo mundo quer dar a sua opinião e isso é muito importante. A liberdade está no próprio fundamento do estado democrático de direito. Numa ditadura, é a primeira coisa a ser atacada através das censuras. Precisamos estar sempre muito atentos para qualquer sinal de censura. A liberdade de expressão foi uma

grande conquista da humanidade, vinda desde a Renascença e perpassando, o século XIX e XX, nos quais teve sua maior disseminação. Curiosamente, num período esclarecido como este, vimos também muitos regimes totalitários e autoritários que fizeram de tudo para cercear a liberdade. Esses regimes políticos atacaram a liberdade de modo muito explícito e todos conseguiram ver, mas o grande problema ocorre quando a liberdade é diminuída de modo implícito.

O que chamo aqui de “modo implícito” de perda da liberdade envolve uma situação que ocorre quando essa conquista tão importante da liberdade de expressão é mal usada. O mau uso da liberdade de expressão por parte de uma determinada pessoa pode ocasionar a limitação da **liberdade de escolha** de outras pessoas, que é uma forma de liberdade ainda mais fundamental. O presente trabalho tem o objetivo de discutir como a liberdade de expressão, quando mal usada, pode afetar a liberdade de escolha de outras pessoas. Para tanto, farei um relato de experiência de situações da política brasileira, onde se pode relacionar o **falso dilema** e a **cultura do “voto útil”**, direciona as escolhas das pessoas, afetando suas respectivas liberdades. Começemos definindo a liberdade de escolha e a liberdade de expressão.

A LIBERDADE DE ESCOLHA E A LIBERDADE DE EXPRESSÃO

Para entendermos a liberdade de expressão temos que entender primeiramente em que consiste a liberdade de modo geral. Antes de tudo, a liberdade consiste em fazermos escolhas e, assim, a liberdade mais fundamental seria a liberdade de escolha. Entretanto, para fazermos escolhas, faz-se necessário termos opções ou alternativas. Nesse sentido, é necessário que conheçamos, na medida do possível, todas as opções possíveis para um determinado assunto, pois quanto menos opções conhecermos, menos possibilidades de escolha teremos. Segundo Silva (2019, p.143), muitos foram os sentidos de liberdade, mas consideraremos apenas este envolvendo as escolhas.

Resumidamente, podemos descrever os seguintes passos para termos uma liberdade que seja o mais plena possível: o **primeiro passo** é que precisamos buscar o máximo possível ter o conhecimento de todas as opções possíveis. Ora, tendo as opções, num **segundo passo**, podemos realizar escolhas e, quando exercermos a nossa escolha, teremos a nossa liberdade. Alguém ainda poderia dizer que, para exercermos a nossa escolha, basta que tenhamos o que se chama de “força de vontade”, seja lá o que isso queira dizer, mas de qualquer forma, será esta que nos levaria propriamente a um ato livre. A força de vontade poderia ser entendida como uma “energia” que impulsiona as pessoas a agirem da maneira como quiserem, mas essa energia precisa ser bem direcionada. Se entendo bem o que significa “força de vontade”, concordo em partes que nos leve ao ato livre, mas teremos que concordar também que, no fundamento da liberdade de escolha, ver-se-á o **conhecimento**, sem o qual a força de vontade e seus respectivos atos livres

serão limitados.

Conhecimentos falsos são disseminados de modo muito intenso nesse atual mundo da informação. É aqui que observaremos, então, um certo “**choque**” entre a **liberdade de escolha** e a **liberdade de expressão**. A liberdade de expressão consistiria, então, em podermos escolher expressar o que quisermos. Considerando essa compreensão até as últimas consequências, dentro de um estado de liberdade de expressão, nós teríamos que aceitar que fossem expressos também os raciocínios falsos ou falaciosos. Existem muitos interesses ideológicos por traz das falsidades e falácias, muitas das vezes com más intenções, mas também existem aqueles que as cometem sem saber. De qualquer modo que consideremos, seria um mau uso da liberdade de expressão. No tópico seguinte, precisaremos deixar claro que o **bom uso** da liberdade de expressão por parte de uma pessoa não prejudica a *liberdade de escolha* de ninguém, mas veremos como o seu **mau uso** prejudica.

CONTEÚDO *VERSUS* MODO DE EXPRESSÃO

Com o que foi exposto acima, não se pretende defender algo que diminua nem limitar a liberdade de expressão de ninguém. De fato, não faz sentido discutir aqui qual o conteúdo, a idéia ou pensamento que se deve ou não deve expressar, pois isso seria limitar a expressão de um determinado indivíduo. Não há nenhum problema com os conteúdos, independentemente do fato de estes conteúdos, transmitidos por uma determinada pessoa, serem bons ou maus. Isso porque são tanto úteis para o ser humano as informações boas como as más, e ele deve estar ciente, na medida do possível, de todas.

As informações acerca de coisas boas são úteis para que o homem busque e vá ao encontro dessas coisas boas, enquanto as informações acerca de coisas más ou ruins são úteis para que o homem evite essas coisas más. Assim, fica claro que não faz sentido discutir se ocorre um bom ou um mau uso da liberdade de expressão se considerarmos apenas o *conteúdo*, as idéias, dessa expressão. É claro que há limites (FREITAS e CASTRO, 2013). Não há problemas com os conteúdos maus, desde que não se calunie a ninguém, a menos que queira arcar com as consequências, pois o caluniado poderá processar na Justiça, sem contar com a possibilidade de falso testemunho em tribunal, que acarretará em uma nova sanção. Outro limite também pode ser acrescentado quando se pretende defender uma ideologia que, por sua própria natureza, retire a liberdade de muitos, como é o caso do nazismo.

No entanto, o que se propõe discutir aqui neste trabalho não é o conteúdo em si, mas antes o **modo** como o conteúdo ou o pensamento é expresso. Somente faz sentido colocar em questão a discussão acerca do que seria um bom ou um mau uso da liberdade de expressão quando falarmos do **modo de se expressar**. Assim, transmitir informações a partir da força bruta ou aumentando o tom de voz é, por exemplo, dois modos de se expressar

que são condenáveis. Transmitir a informação acerca de coisas más **como se fossem** coisas boas também pode ser considerado como um mau uso da liberdade de expressão. Pode-se, então, lembrar das falácias, que são modos de pensamento e raciocínio falsos, embora tenham a aparência de verdadeiros. As falácias persuadem e ninguém percebe que os argumentos são inválidos. Esses são os mais perigosos. No entanto, como veremos logo a seguir, para fins do nosso trabalho, vale lembrar principalmente da falácia do Falso Dilema.

A FALÁCIA DO FALSO DILEMA

A **falácia do falso dilema**, também chamada de “**falsa dicotomia**”, “**falsa bifurcação**” e até “**pensamento preto e branco**”, é uma forma de argumentação inválida em que o falante dá algumas opções (escondendo outras) para o ouvinte e pede para este escolher uma das opções. (ALMEIDA, 2017, p.37) O grande problema dessa falácia é que a **omissão de opções**, junto com a **descaracterização** de algumas daquelas citadas, direciona o pensamento daquele que está recebendo a informação. (WESTON, 1996, p.49) Por exemplo, um pai ou uma mãe poderiam dizer ao seu filho: “*Filho, quando crescer, você só vai se bem-sucedido se for um advogado, um médico ou um político. Já comece a decidir, mas já te adiante que para ser advogado e médico você vai precisar fazer uma graduação*”. Veja, os pais estão mentindo? Não. Contudo, eles estão omitindo, não só as outras opções possíveis, mas os benefícios e os males de cada uma das opções. Enfatizou o mal de duas para direcionar para a terceira. De longe dá para perceber que a liberdade desse filho foi cerceada.

Nesse exemplo de cima, fica claro que essa forma de se expressar é uma falácia, pois existem muitas outras profissões com as quais este filho pode se identificar e também ser muito bem-sucedido, como artistas e empresários. No entanto, existem outras circunstâncias em que essa falácia passa despercebida. Por exemplo, quando se transmite na mídia com ares de discurso científico as informações de que “*se transa usando camisinha ou se transa sem usar a camisinha. Sem camisinha, pode-se pegar doenças, então é melhor transar com camisinha*”. Essa é uma falácia, pois também existe a opção de buscar o “auto-controle” evitando o ato sexual num dado momento, além de se poder também evitar as circunstâncias que levam a isso. Para quem for mais tradicional, há também a opção de se ter apenas um parceiro sexual no casamento, como muitas ideologias defendem, embora poucas pessoas acreditem nisso atualmente. Além disso, existem determinadas infecções sexualmente transmissíveis que podem ser pegadas, mesmo usando a camisinha, como a herpes genital, o que faz com que as informações fiquem imprecisas.

Desse modo, a mídia, os meios de comunicação, professores e muitos outros acabam se expressando de um modo que nos direciona e limita a nossa liberdade de escolha. É principalmente através desse tipo de falácia do falso dilema que ocorre o mau

uso da liberdade de expressão, afetando a liberdade de escolha. É isso que quero enfatizar nesta pesquisa, a saber: ***aquele ponto sutil em que a liberdade de expressão afeta a liberdade de escolha e pode até mesmo afetar a si mesma***. Numa época de eleição, como a que estamos vivendo neste ano de 2022, a votação é a mais básica liberdade de expressão de um povo dentro de um regime democrático. Contudo, essa liberdade de expressão pode ser facilmente cerceada.

UMA REFLEXÃO SOBRE A CULTURA DO VOTO ÚTIL NAS ELEIÇÕES BRASILEIRAS

Nesse ponto, faço uma defesa um pouco controversa e o leitor não precisa concordar comigo. Deixo claro que respeito muito as pesquisas estatísticas, mas depois de prestar a atenção nos processos eleitorais para a presidência do Brasil, qualquer um pode aceitar que os **dados estatísticos de intenções de voto** que acontecem antes das eleições **tendem a direcionar** demais os votos do povo. Os dados de intenção de voto não são os únicos fatores determinantes, mas eles acabam exercendo uma influência muito grande, principalmente no primeiro turno das eleições presidenciais brasileiras.

Geralmente, no primeiro turno, as estatísticas determinam dois candidatos como sendo aqueles com maior intenção de voto, quase como se já quisesse **“moldar”** como vai ser o segundo turno. Com esses dados em mãos, os eleitores ficam presos num **“maniqueísmo político”** do tipo esquerda contra direita, o que os levam a direcionar o voto para aquele lado que melhor satisfaz seus interesses, ou talvez aquele que é menos pior. Começa uma polarização entre bem e mal, onde um é a favor dos ricos e outro a favor dos pobres, ou ainda um lado é defensor dos valores morais cristãos e o outro lado é contra os mesmos valores morais. Assim, desde o **primeiro turno** das eleições presidenciais, turno esse que não deveria ocorrer entre dois lados, mas entre múltiplos candidatos. Essa situação é aquela que mais tem me preocupado, pois mostra um certo padrão implícito de controle das grandes massas. Estamos num regime democrático, que deveria ser voltado para o povo, mas estamos diante de um mecanismo que poderia estar favorecendo classes políticas dominantes.

Por muito tempo, parecia que havia somente dois partidos políticos competindo pela presidência no Brasil, PT e PSDB. Nas eleições de 2010, Marina Silva sentiu que sua ida para o segundo turno foi prejudicada pelas pesquisas, como se pode ver na Revista Exame (2010). Segundo ele, muitas pessoas próximas disseram a alea que voltariam nela, mas mudaram de ideia de última hora por causa das pesquisas. Muitos institutos de pesquisa não gostaram, mas, de fato, seu argumento foi razoável, pois até hoje muitos possuem o conceito de **“voto útil”** no primeiro turno. Afinal de contas, o eleitor iria **“perder”** o seu voto, caso ele não votasse na Dilma (PT) ou no José Serra (PSDB), isto é, ele deveria votar em um dos dois presidenciáveis, cujas pesquisas apontavam como os que tinham mais

intenções de voto.

De fato, há várias pesquisas que apontam mesmo para essa cultura do voto útil (RENNÓ, HOEPERS, 2010). Essa possibilidade de “perder um voto” ou de seu voto ser inútil direciona as decisões de muitos brasileiros no primeiro turno. Para o mal ou para o bem, somente Bolsonaro conseguiu quebrar o padrão, pois veio de um partido pequeno e quase desconsiderado, mas isso só foi possível por causa de ampla divulgação em redes sociais, a qual merece um outro capítulo para se discutir em detalhes. Na atualidade, em pleno ano de 2022, o mais novo falso dilema é entre ser bolsonarista e ser anti-bolsonarista.

Diante dessa situação, temos algumas opções de consideração. A **primeira opção** poderia ser questionar se deveríamos permitir ou não as pesquisas de intenção de voto antes do primeiro turno. Contudo, se não permitíssemos, cairíamos em algum tipo de censura. Afinal, a própria pesquisa de intenção de voto também representa a expressão de pesquisadores, que teriam a sua liberdade de expressão cerceada. Todos tem o direito de expressarem o conhecimento que possuem e, com mais direito ainda, os pesquisadores teriam esse direito.

Numa **segunda opção**, alguém poderia questionar o fato de esses pesquisadores estarem mesmo produzindo dados científicos ou não. Parece razoável questionar cientificidade porque, afinal de contas, como alguém poderia saber as “intenções” de várias pessoas. Se com uma única pessoa na nossa frente nós já nos enganamos, então imagine um instituto de pesquisa lidar com as intenções de tantas pessoas. Já vi até mesmo falas de leigos dizendo que nunca foram perguntadas sobre quais seriam as suas intenções de voto. Ora, os especialistas analisam as falas em geral das pessoas, as tendências a aceitação de conceitos, a distribuição demográfica de crenças religiosas, a distribuição de qualidade de vida, dentre outras coisas, e todas essas coisas são descritas com **margem de erro e raciocínios probabilísticos** que tendências possíveis. Com isso, quero dizer que há muitos aspectos que escapam a um público leigo.

Ninguém é obrigado a aceitar as pesquisas feitas pelos institutos de pesquisa e eu diria até mesmo que os pesquisadores adorariam ver alguém questionar seus métodos, pois essa seria uma oportunidade de crescimento. Entendam de uma vez por todas; os pesquisadores querem buscar aprimorar. Contudo, se forem questionar, que coloquem críticas razoáveis porque eles também irão defender os métodos deles. Neste ponto, há a possibilidade de uma disputa sadia que pode levar ao crescimento de ciência. O que **não pode ser feito** é pensar que as falas de grandes institutos são meras opiniões aleatórias feitas segundo a mera vontade dos pesquisadores, insinuando até parcialidade dentro das pesquisas. Aquilo que for afirmado contra pesquisadores, precisa ser provado.

Mesmo assim, supondo que as pesquisas sejam precisas, ainda fica a questão de porque elas estão sendo precisas? Diante desse questionamento, numa **terceira opção**, alguém poderia afirmar que há uma certa **circularidade**. Afinal, como diz num ditado popular: “*O que vem primeiro? O ovo ou a galinha?*”. O que está influenciando o quê? Para

que os resultados da pesquisa sejam os mesmos da votação, as intenções de voto estão influenciando as pesquisas ou são as pesquisas que estão influenciando as intenções de voto? Reflexão delicada, mas necessária. Neste ponto, vou assumir um meio-termo. Entendo que ocorre sim um pouco dos dois. Por mais que os pesquisadores façam as melhores pesquisas possíveis, quando eles mostram os resultados, os eleitores podem sim mudar de opinião e terem sua liberdade de escolha limitada, uma vez que se escolherem presidenciáveis contra as pesquisas, o voto deles será inútil.

Para não cairmos nisso, a única solução que consigo vislumbrar nesse momento é postular um princípio epistemológico e ético para preservar a liberdade das pessoas, a saber:

Na vida prática, quando não for possível fazer uma análise combinatória, sempre haverá mais opções do que aquelas que nos são apresentadas.

Em outras palavras, as análises combinatórias entre os vários aspectos das opções podem determinar **todas as opções** que temos. Isto é matemática. No entanto, raras são as situações que conseguimos fazer isso. Para começar, na prática cotidiano e política, quase sempre nós estamos diante de muitíssimos **aspectos** sutis da política, o que faz com que percamos o perfeito controle de uma análise combinatória em termos matemáticos. Por essa razão, precisamos nos conscientizar que, na vida política e prática, “*sempre teremos mais opções que aquelas que nos são apresentadas*”. Essa conscientização evitará que nos acomodemos e busquemos conhecer cada vez mais outras opções alternativas. No final, se todos seguirem esse princípio, os institutos poderão se sensibilizar mais a respeito da influência que exercem e dependerá apenas de cada um de nós buscar escolher a opção que mais se adequa aos nossos ideais.

CONCLUSÃO

A liberdade é algo inestimável na vida do ser humano, já que ele vive de escolhas todos os dias. Escolhas estas que afetam o seu cotidiano e seu futuro. Sem poder escolher, o ser humano fica completamente limitado. Se for limitado o **conhecimento das opções**, também fica limitada será a escolha. Certas opções, muitas das vezes, estão diante do nosso nariz, mas nós não conseguimos perceber e, assim, não podemos conhecer essas opções. Sem conhecimento das opções, sem liberdade perfeita.

A solução para o problema seria conscientizar a todos que sempre há mais opções do que parece. Buscar mais conhecimento faz com que nos sintamos mais confiantes a respeito de nossas escolhas. Assim, mesmo que uma pesquisa nos induza a pensar que um voto é inútil, nós teremos força de vontade para nos entregar ao nosso próprio julgamento pessoal, que seguem as regras do nosso próprio entendimento.

O ser humano não consegue guardar os seus pensamentos para si mesmo. É impressionante como nós nos realizamos quando transmitimos nossos pensamentos aos

nossos semelhantes. É aqui que nasce o poder de ser livre para se expressar. Como já foi dito ao longo do trabalho, a liberdade de expressão consiste em podermos escolher expressar **o que** quisermos, mas sempre **com razoabilidade**. Por isso, deve-se tomar muito cuidado com aqueles conteúdos destrutivos e falsos, mas principalmente com **o modo** de se expressar. O próprio modo de provar e demonstrar o que falamos será suficiente contra pensamentos destrutivos e falsos.

Com o que foi exposto neste trabalho, pode-se observar que, embora a liberdade de expressão seja uma grande conquista da humanidade, esta mesma humanidade precisa tomar cuidado com o que conquistou. Podemos afetar não só a liberdade de expressão do outro, mas a própria liberdade de escolha do outro. Eis uma ironia do destino: a liberdade de expressão de uma pessoa que pode afetar a liberdade de expressão de outra. O que fazer nessa situação? O jeito é esperar que a consciência do seu humano pese ao fazer algo errado, bem como acreditar que sempre há mais opções do que aquelas que conseguimos ver.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Aires. **Racionalidade Argumentativa da Filosofia e a Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico**. Uma colaboração da Sociedade Portuguesa de Filosofia e da Associação de Professores de Filosofia. 2017.
- BORBA, Julian. **Cultura política, ideologia e comportamento eleitoral: alguns apontamentos teóricos sobre o caso brasileiro**. Revista Opinião Pública, v. 11, n.1, p.147-168. Campinas: 2005.
- EXAME, Da Redação. **Marina: pesquisas podem ter prejudicado ida ao 2º turno**. Revista Exame, 2010. Acesso em 18/03/2022 da matéria disponível no site: <https://exame.com/mundo/marina-pesquisas-podem-ter-prejudicado-ida-ao-2o-turmo-602392/>
- FREITAS, Riva Sobrado de; CASTRO, Matheus F. **Liberdade de Expressão e Discurso do Ódio: um exame sobre as possíveis limitações à liberdade de expressão**. Sequencia, v. 34, p. 327-355, 2013.
- FIGUEIREDO, Marcus. **A decisão do voto: democracia e racionalidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.
- RENNÓ, Lúcio R.; HOEPERS, Bruno. **Voto Estratégico Punitivo – Transferência de votos nas eleições presidenciais de 2006**. Revista Novos Estudos – CEBRAP, 86, p.141-161. 2010.
- SILVA, M. L.. **O Conceito de Liberdade em Aristóteles, Hegel e Sartre: Implicações sobre ética, política e ontologia**. Aufklärung: Revista de Filosofia, v. 6, p. 141-160, 2019.
- WESTON, Anthony. **A Arte de Argumentar**. Tradução de Desidério Murcho. Lisboa: Gradiva, 1996.

Data de aceite: 01/04/2022

Ivana Suely Paiva Bezerra de Mello

<http://lattes.cnpq.br/5085913131028774>

Mylena Menezes de França

<http://lattes.cnpq.br/7712380189574088>

Daniela Heitzmann Amaral Valentim de Sousa

<http://lattes.cnpq.br/3970529827472582>

Silvana Barbosa Mendes Lacerda

<http://lattes.cnpq.br/236564027287795>

Elvira Daniel Rezende

<http://lattes.cnpq.br/8847779666291167>

RESUMO: A adoção é uma temática que embora permeada de preconceitos, medos e idealizações, ainda, se apresenta como uma área fascinante e instigante a ser pesquisada, principalmente quando buscamos estudar os aspectos psicológicos implicados na relação nascida em uma “adoção à brasileira”. Pautada nessa premissa, o presente trabalho foi construído buscando uma análise psicanalítica dos processos psicológicos presentes na relação desenvolvida entre a família adotiva e o adotando. Para alcançar os objetivos deste trabalho, foi realizado um estudo de caso, utilizando o método da escuta clínica baseando na psicanálise para explicar os comportamentos e as emoções relatadas por uma família

durante algumas sessões realizadas no acompanhamento psicológico de uma criança adotada. Os resultados encontrados apontam que as relações iniciais estabelecidas entre os adotantes e adotado são fatores essenciais para um bom desenvolvimento, uma vez que a fragilidade deste relacionamento implica na inibição no processo de estruturação do aparelho psíquico do sujeito.

PALAVRAS – CHAVE: Adoção; Psicanálise; Processos psicológicos;

ABSTRACT: Adoption is a theme that, although permeated by prejudices, fears and idealizations, still presents itself as a fascinating and exciting area to be researched, especially when we seek to study the psychological aspects involved in the relationship born in a “Brazilian-style adoption”. Based on this premise, the present work was built seeking a psychoanalytic analysis of the psychological processes present in the relationship developed between the adoptive family and the adopting person. To achieve the objectives of this work, a case study was carried out, using the method of clinical listening based on psychoanalysis to explain the behaviors and emotions reported by a family during some sessions carried out in the psychological follow-up of an adopted child. The results found indicate that the initial relationships established between the adopters and the

adopted are essential factors for a good development, since the fragility of this relationship implies an inhibition in the process of structuring the subject's psychic apparatus.

KEYWORDS: Adoption; Psychoanalysis; Psychological processes;

Preconceitos, medos tabus e idealizações estão presentes quando a temática é adoção. Uma concepção construída provavelmente por concepções históricas negativas que transladam até a atualidade, talvez pela cultura pobre em pesquisas ou mesmo devido a existência de publicações que apontam os aspectos duvidosos que envolvem filhos adotivos e, esses conceitos continuam sendo difundidos na sociedade promovendo ideias infundadas, inconsequentes e estigmatizantes.

A literatura histórica da adoção infantil, parte da premissa que a criança era vista *a priori*, com o intuito de preencher a necessidade de descendência. No Brasil, a adoção seguiu o código jurídico português, que por sua vez era uma tradução do código romano. Dotado de normas rigorosas que inviabilizavam adoções, promovendo o surgimento das “adoções à brasileira”.

Verifica-se que as primeiras mudanças legais em nosso ordenamento jurídico foram com o surgimento da Lei nº 3.133 de 1957, seguida da Lei nº 4.655, de 1965, que traz em seu bojo a legitimidade do filho adotivo.

Insta salientar, que apenas em 1990, as crianças e adolescentes foram contemplados com uma lei, inspirada na Doutrina da Proteção Integral que veio substituir o Código de Menores (1927-1990) sendo denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente promulgada em 1990, um margo significativo na história de nossa legislação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhece a criança e o adolescente como sujeitos plenos de direitos, gozando de todos os direitos fundamentais e sociais, inclusive a prioridade absoluta, decorrência da peculiar situação como pessoas em desenvolvimento (ALTOÉ, 1990).

Em 2007, a Associação dos Magistrados Brasileiros e o Senado Federal promoveram mudanças significativas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promovendo ações de atuação junto às famílias e crianças que estão em processo de adoção.

Os autores Silva e Arpini (2013, p. 126) relatam sobre a Lei Nacional da Adoção que “[...] de acordo com esta lei, o retorno à convivência familiar deve acontecer em um período máximo de dois anos, o que faz o tema da reinserção familiar ganhar destaque.” A alteração atende ao que é declarado no ECA, no qual consiste que a duração das crianças e adolescentes nos abrigos deve ser apenas temporária, utilizando o tempo necessário para a Justiça decidir se a criança deve retornar à família de origem ou à adoção. Entretanto, segundo o autor Paulo (2012, p. 85) “em grande parte dessas instituições, a média do tempo de permanências é superior a quatro anos, o que impede a ocorrência de condições favoráveis ao bom desenvolvimento da criança”.

Em se tratando de adoção, não convém priorizar somente os processos legais, pois

atrás dessa burocracia, existe uma criança, que foi rejeitada e abandonada e se não puder agilizar essa adoção, a criança apresentará dificuldades emocionais drásticas por falta de privação afetiva, levando-a a sentimentos de tristeza irritação, melancolia e depressão, e em situações mais danosas, as psicopatologias, psicoses, doenças mentais.

Considerando que a adoção é um tema de extrema relevância, não só nos dias de hoje, mas em toda a história da humanidade, fazendo-se necessário possibilitar sua visibilidade e conscientização por parte da população em geral, esse estudo pretende expor UM ESTUDO DE CASO e suas etapas de atendimentos, estratégias de atendimento, condução do processo com uma base teórica psicanalítica suas possíveis considerações acerca do caso.

Para o melhor aproveitamento e compreensão dessa experiência para a clínica infantil, elaboramos a organização dos relatos como forma de proteção dos indivíduos envolvidos os nomes utilizados nos textos são todos fictícios.

RELATÓRIO DA 1ª ENTREVISTA COM A MÃE

Nome da mãe: Mary

Família formada por cinco pessoas: pai, mãe, filho e duas filhas, sendo a mais nova adotiva.

Nome da criança: Leyla Idade: 3 anos e 3 meses

I) Queixa ou motivo:

Enviada por Dra. Renata, após alguns acontecimentos preocupantes.

Queixa principal: criança agressiva, revoltada, não quer comer – a criança antes de completar dois anos “apagou” e apresenta esse sintoma sempre que é contrariada.

Há quanto tempo isso vem ocorrendo? Desde dois anos.

Outras queixas: insônia, irritação, dá mais atenção aos estranhos, quebra brinquedos, etc.

II) História da criança:

Na sessão de entrevista, a genitora relatou que a criança, chamada Leyla tem 03 anos de idade e é sua filha adotiva. Narrou que sua filha havia sido colocada na porta da sua casa, no dia de seu aniversário, tendo apenas três dias de nascida. Nesse dia, algumas pessoas tinham ido a sua casa para comemorar a data. Terminada a comemoração Sra. Mary ia recolher-se, quando a noiva de seu filho lhe chamou a atenção para uma caixa que se encontrava junto ao muro, ao que Sra. Mary disse: “*deve ser cachorro, deixa para lá que eu não quero criar cachorro*” (sic), contudo, sua futura nora insistiu e juntos se aproximaram do objeto a fim de verificar o conteúdo. A genitora esclareceu que ao ter aberto a caixa, todos foram surpreendidos com a criança com um edema e derrame no olho, sujeira no clitóris ao ponto de não o ver e o umbigo infectado. O impacto foi grande por parte dela e

seu esposo não aceitação, repetindo veemente que não ficaria com o bebê. Ocorre que os filhos do casal não aceitaram e tentaram persuadir os pais a ficarem com a criança.

Diante da persistência dos filhos, a Sra. Mary concordou, mas afirmou que apenas prestaria assistência inicial para que posteriormente resolvesse o que fazer. Naquele momento, por não ter crianças em sua casa, não tinha nenhum suprimento básico, razão pela qual contou com o apoio dos vizinhos que imediatamente providenciaram o básico para que o recém-nascido fosse atendido nas suas primeiras necessidades. Ela relatou que após 02(dois) meses convivendo com a criança, os vínculos afetivos foram sendo construídos de tal forma que seu marido passou a amá-la como se filha fosse e posteriormente a registrando civilmente no nome do casal.

A criança sempre apresentou problemas com alimentação, pois, apenas ingeria líquidos mesmo já possuindo as dentições e, ainda hoje só come alimento liquidificado. Apresentou problemas de engasgo e as pessoas tinham medo de dar mamadeira para que não se engasgasse. Hoje continua sem querer coisas sólidas e quando se consegue dar alguma coisa é bem liquidificado. Ela não mastiga.

Até pouco antes de completar dois anos, nada incomum havia acontecido na vida de Lei. (era assim que a chamavam)

A Sra. Mary relata que, certo dia, quando estava em seu ambiente de trabalho, recebeu a notícia de que Lei tinha passado mal e teria ficado alguns minutos “apagada”. Diante disso, foi prestado os primeiros socorros e a criança tornou. Não tendo conhecimento do que teria acontecido, a Sra. Mary indagou reiteradamente sua filha mais velha, mas não dava credibilidade as respostas obtidas, motivo pelo qual levou a criança, no dia seguinte, ao Hospital. Conta, ainda, que após os exames preliminares, a Sra. Mary achou que seria prudente levar a filha para casa, mas foi impedida pela médica que afirmou apenas autorizar a saída da criança após a genitora assinar um termo de responsabilidade, atitude que lhe chamou a atenção. Disse que sua filha continuou interna e às 18 horas ela apresentou outra crise, mas como já estavam no Hospital, a criança foi socorrida e conduzida à UTI, onde permaneceu durante 04(quatro) dias e após receber alta, permaneceu em apartamento por mais três dias.

Tive oportunidade de ler o laudo médico que dizia: crise febril convulsiva – epilepsia. A criança foi medicada (Maliasin – 25 mg) que foi suspenso por ter causado muita agressividade à criança. Leyla saiu do hospital oito dias depois.

Depois desse episódio, a mãe procurou outro médico que receitou SONEBON. No início os efeitos dos medicamentos foram positivos, mas após uma semana, a criança estava irritada, dando chute, revoltada (palavras de Sra. Mary). Nesse instante, ela diz que Lei dá mais atenção aos estranhos e que continua tomando o medicamento. Diz também que a criança quebra todos os brinquedos que pega e bate com a cabeça na parede quando é chamada a atenção. No que diz respeito ao desenvolvimento, a mãe narra que Lei se sentou aos 06(seis) meses, apresentando boa postura, mas não engatinhou, apenas passou

a fazer uso de “andajar”, mas só andava de ré e anda de velocípede. Quanto a linguagem, a criança balbuciaram as primeiras palavras ao completar 07(sete) meses chamando “papa” e logo depois “mamam”. Atualmente, apresenta uma linguagem empobrecida.

2ª ENTREVISTA: COM OS PAIS: SRA. MARY E SR. ANDERSON

A Sra. M. havia dito que o seu esposo não poderia vir à tarde, no horário estabelecido por motivo de trabalho. Combinamos que ela viria sozinha no dia e horário acertamos e, nessa ocasião ajustaríamos um horário que fosse conveniente a ele, contudo, fui surpreendida, ao chegar na recepção me deparei com o casal.

Comecei a sessão falando da importância dos pais nas primeiras entrevistas e em seguida ouvi a versão de cada uma diante das queixas.

Inicialmente questionei o que o Sr. Anderson tinha sentido ao se deparar com uma criança dentro de uma caixa de sabão. Ele falou: *“Assim que vi, senti raiva e revolta. Fiquei revoltado, porque achei que se estava brincando com o ser humano”*. Depois com os apelos da mulher e dos filhos foi aceitando. Ele falou que a menina é muito apegada à mãe, que quando esta sai de casa, a criança fica sem comer, só aceitando ingerir água.

No tocante ao processo de amamentação, a Sra Mary esclareceu que deu a mamadeira à Leila, no colo, até os 04(quatro) meses de idade dela e depois desse período, a criança começou a segurar a mamadeira e tomar o leite sozinha. Após, ela tentou inserir alimentos sólidos, mas a criança rejeita e aceita só comida pastosa, aceitando poucas vezes algum alimento diferente, quando viaja, do que habitualmente come (por ex. iogurte), ela aceita por poucas vezes e depois rejeita. O pai falou que quando vai ao supermercado e vê a variedade que existe, gostaria de comprar, mas se o fizer sabe que vai perder. Sra. Mary descreveu que algumas vezes, para acalmá-la colocou-a no seio, aconchegando-a.

Podemos afirmar que a constituição psíquica inicial da criança, destaca-se o seio materno ou mamadeira oferecida no aconchego que faz parte do complexo nutricional do bebê, e que, portanto, não se distingue dele, não sente o seio como sendo uma parte da mãe, mas o vivencia como parte de si. O desejo, aqui, é ambíguo, refere-se ao corpo da mãe e ao corpo do bebê ao mesmo tempo, para que o bebê mame, é preciso o duplo desejo, dele mesmo e o da mãe LACAN (1963/2005a).

Poucos dias antes de “acontecer” (a convulsão) Sra. Mary falou que a criança havia adormecido em cima dela na cama e como também estava muito cansada, também dormiu naquele cenário “proposto” pela filha. Em dado momento sentiu que a criança não estava sobre o seu peito e começou a procurá-la tateando a cama. Foi encontrá-la toda enrolada no lençol, bem encolhidinha, junto aos pés da cama. “O circuito pulsional ancora o sujeito do nascimento à mãe que lhe servirá de primeiro suporte” (LACAN, 1964/1990, p. 201). Nesse momento, ela colocou que o médico a havia aconselhado a não deixar Leyla com a chupeta presa no cordão, pois a menina quando tinha raiva tentava se enforçar. Ela

acrescentou que, em momentos de raiva a criança vai para debaixo da mesa, se retorce e bate com a cabeça na trave.

Quanto ao sono, a mãe esclarece que a criança dorme muito tarde. Ela é muito inquieta, mesmo antes de “acontecer” (a convulsão). Dorme entre os pais. O pai comprou uma cama maior para caber os três.

Sra. M. disse que para sossego de todos muitas vezes dormiu com ela sentada na cadeira, mas informa que ainda hoje não dorme bem. É inquieta. Às vezes ao acordar chora bastante e sua mãe para acalmá-la diz: “Lei, sou eu, mamãe. Calma, não vou deixá-la sozinha”. E ela vai se acalmando. Parece que é sonâmbula. Ela senta, fica falando e chorando.

Terminada a sessão, fica marcada a próxima sessão.

Quando ia saindo, Sra. Mary. me pediu para colocar meu nome e telefone num papel na pasta de Leyla.

Obs.: Sra. Mary trouxe um álbum de fotografia de Lei desde o dia em que lá chegou. Mostrou também uma pasta com todos os exames da criança.

A 1ª vez que a criança perdeu os sentidos estava nos braços do pai o qual pensou que ela estivesse dormindo. Chamou a filha mais velha para colocá-la na cama quando esta percebeu os lábios roxos da criança. O pai colocou-a de bruços, massageou-a e, nada dela tornar-se. Fez respiração boca a boca e só desse modo a criança retomou os sentidos.

Acreditamos que: “a convivência familiar é fundamental para que a criança se adapte a vida em sociedade, seus valores e a sua solides prepara as relações com as adversidades culturais e sociais, características do período de maturidade” (SILVA, 2014, p. 16).

A autora supracitada, ainda, afirma que em sua pesquisa sobre adoção e família expôs que, ao nascer, a criança precisa da proteção e cuidado da mãe, seja biológica ou adotiva, para que então seja capaz de desenvolver sua estrutura emocional básica na qual sucede por toda a vida maturacional. Ela segue afirmando que são os pais que representam o principal vínculo psíquico e afetivo com o filho, pois são essenciais para a sobrevivência e desenvolvimento da criança. Sendo assim, Santos e Motta (2014, p. 518) expõem que “a relação mãe-filho é um dos elementos fundadores do psiquismo humano, e é por meio desta que a criança apreende o mundo a sua volta”. Entretanto, os autores citados mencionam que existem diversas variantes que podem intervir na relação, tais como: experiências pessoais, legados familiares e as condições socioeconômicas.

3ª ENTREVISTA: COM OS PAIS

Os pais chegaram com a criança e logo Sra. Mary externou sua preocupação em tê-la trazido por receio que viesse a perturbar a sessão. Além do mais tinha se esquecido de trazer a chupeta.

Ficou aliviada quando lhes indiquei a sala de ludo para recebê-los.

A menina desceu dos braços do pai e correu em direção aos brinquedos. O 1º brinquedo que ela pegou foi um carro amarelo, sem rodas; logo depois pegou outro carro (um jipe) ao que a mãe falou: “A senhora observou? Ela só pega brinquedo de menino”. O pai mostrou-se receoso em que a filha pudesse mexer ao que eu retruquei que podia deixar a criança à vontade (e também falei para a menina).

Continuando a entrevista anterior, Sra. Mary falou que a criança sorriu mais ou menos aos 4 meses, que sustentou a cabeça muito cedo, mas não engatinhou. Foi posta no anda já aos 7 meses e nele só andava para trás; não ficava no berço em momento algum, ou ficava no braço, no carrinho de bebê, no quadrado ou no anda já. Andou com 1 ano e 15 dias. Sua 1ª palavra foi papa aos 7 meses; até os dois anos era a única palavra que pronunciava, alterando para paiô (painho). Fala Mainha com dificuldade e quando solicitada. Agora já chama o nome do irmão, do cachorro e, quando se diz alguma palavra ela repete.

A dentição foi aos 8 meses e foi acompanhada de transtornos: muita irritação e insônia. Ainda hoje faz xixi e cocô na roupa. Com 8 meses, a mãe tentou colocá-la no vaso, mas ela não aceitou. Por natureza, a criança tem prisão de ventre e, nos momentos em que lhe era oferecido o vaso, ela retinha por uns 3 dias. A mãe não continuou a insistir e, ainda hoje, ela não controla os esfíncteres.

A fase de controle dos esfíncteres, quando a criança libera as fezes atendendo a uma demanda do Outro, mas referindo-se a uma parte do corpo que é sua. Dessa vez, ela oferece essa parte do seu corpo (fezes) como um dom (presente) para a mãe, o desejo, ainda, é ambíguo, mas já há um domínio sobre a demanda do Outro (LACAN, 1963/2005a).

Logo que chegou (com 3 dias), chupava dedo que foi substituído pela chupeta por recomendação médica. O anda já também foi retirado por recomendação médica antes de a criança começar a andar. Todos da casa ajudavam a criança na fase do andar. Até hoje chupa chupeta, mais à noite, largando-a quando adormece.

Rói as unhas, puxa os cabelos, bate a cabeça, puxa o cordão da chupeta para se enforçar, isto tudo quando não consegue o que deseja.

Os pais reagem a essa atitude desviando a atenção da criança para outra coisa.

Segundo o pai, seu brinquedo preferido é bola. Não brinca com outras crianças de sua idade. O irmão e o pai se fazem de criança para brincar com ela.

Quando há oportunidade de encontrar-se com outras crianças, não é agressiva.

É agressiva com o irmão e com as pessoas da casa. Bate no rosto do irmão. Gosta de passear, de sair.

Expectativa dos pais: poder ajudar a criança a diminuir a agressividade, comer e dormir melhor.

Comentários

Observação da criança enquanto da entrevista com os pais:

Assim que entrou na sala, a criança dirigiu-se às prateleiras e pegou um carrinho amarelo, sem rodas. Logo depois pegou um jipe e, em seguida, um outro carro. (Colocou-os na boca)

Cada brinquedo ela trazia para o pai. Em todo o tempo, sempre se dirigiu ao pai, que também ficou-lhe dando atenção.

Depois, dirigindo-se ao pai apontou para uns bonecos de pano que estavam no alto. O pai tirou-os e deu a ela. Pega também um boneco de plástico. Em seguida, pega o gancho de um telefone e passa todo o tempo com ele.

Descobre uma xícara pequena que coloca na boca e com ela permanece até o final.

Quando já estávamos para sair, mostra curiosidade em abrir a porta do banheiro. Abro-a, ela olha e os pais a chamam para se retirarem.

Ela faz gestos mandando-me sentar na cadeira onde estive. Aos pais falam que já está na hora de ir embora.

Nas entrevistas com os pais do paciente, foi recomendada a revelação da adoção, o qual surpreendeu a ambos, pois pensavam que fosse a minha função. Informei-lhes que nada mais justo para a criança, era saber sua verdadeira história através de pessoas que a amem e a cercam. É preferível que esse luto de perda seja vivido e dividido por ambos, pois garantiria mais segurança para a criança. Após algumas semanas, os pais afirmam que contaram e que a criança está mais agressiva. Tranquilizo-os, dizendo que é assim mesmo, e que iremos trabalhar essas questões nas sessões subsequentes. De acordo com Levinzon (1999), as crianças adotivas, apresentam grandes dificuldades em tolerar frustrações, e são propensas às explosões. E se o casal parental apresentar dificuldade em relação a estabelecer seus limites, e até mesmo em expressar a sua raiva em direção a criança, como podem convencê-la de que a ama?“[...] desde as primeiras horas de vida são seres de comunicação e de desejos, seres que precisam muito mais de segurança, amor, alegria e palavras do que de cuidados materiais ou de higiene alimentar e física” (DOLTO, 2004, p. 10).

Além do aspecto fundante da constituição, há que se pensar na pré-história do sujeito, que traz consigo os efeitos narcísicos de seus pais, a partir de sua própria história de vida, misturada à dos filhos, levando-os a tomarem-na como sua. O dito de Dolto (2004) anuncia que há algo para além do sintoma visível na queixa dos pais quando demandam um diagnóstico para a criança.

A brincadeira é considerada por como um momento em que a criança revive simbolicamente sua própria existência, como uma forma de assimilar seus aspectos ou a tentativa de resolução de conflitos cotidianos e desejos não resolvidos.

Aqui nas entrevistas vimos claramente a dificuldades de se estabelecer os papéis o

que interfere na identificação da criança sob a Lei paterna.

1ª SESSÃO COM LEILA

A escuta e a análise do diagnóstico

Ao me dirigir para a sala de Ludoterapia, convidei Sra. Mary. para entrar junto com a criança. Ela disse: “Ela vai sozinha; faça um teste”. Diante disto, entrei com Lei.

Falei para ela: Eu sou Joana, faço parte de uma equipe de atendimentos aqui na instituição você está aqui a pedido de sua mãe e de Dra. Renata. Sua mãe me falou que você não quer comer, não dorme direito e nós vamos tentar descobrir o porquê disso. Sua mãe vai lhe trazer aqui toda a semana. Esta é uma sala onde nós temos muitos brinquedos. Você pode brincar com o que quiser. Pode jogar comigo e falar sobre as coisas que incomodam ou chateiam você. A única coisa que você não pode fazer é se ferir ou machucar e me machucar ou ferir. Enquanto falava, ela parou com o carrinho que estava na mão e ficou escutando. Quando terminei, ela me pegando de surpresa me deu um beijo no rosto. Passa a sessão nesse movimento de vai e volta com o carrinho. E tento lhe dizer que as coisas são assim... vai e volta.

Comentários

Conforme Freud (1909/1974) ao conduzir-se uma psicoterapia infantil, o psicoterapeuta deve em um primeiro momento mostrar-se interessante para a criança. Assim, deve-se buscar explorar seu mundo imaginário. Após conquistar a confiança, o objetivo é mostrar-se útil em relação às coisas triviais desta criança. Dessa forma, surgirá uma qualidade prazerosa, não apenas ser interessante, mas útil. A criança observará assim que o fato de estar no *setting* trará enormes vantagens. Com isso, o psicoterapeuta deverá oferecer um ambiente que inclua a criação de vínculo. Por meio da transferência e da contratransferência, o vínculo precisará ser estabelecido para gerar a confiabilidade na relação psicoterapeuta/paciente. Assim, o paciente se sentirá cuidado (BARROS, 2013). O vínculo terapêutico estará diretamente ligado a relação interpessoal, associado a qualidade da relação terapêutica, e isso será fundamental para o sucesso da psicoterapia (LHULLIER, 2004; LIMA, 2007). Nisso, entra outro lado do brincar, o de ser interessante para criança, mas lembrando, deverá sempre partir da escolha da criança a brincadeira ou qual objeto lúdico ela quer utilizar.

Winnicott (1995), Propõe uma nova abordagem de atendimento em que o lugar do analista deve ser similar ao de uma mãe quando exerce a função de holding, que corresponde a sustentação psíquica, atento as necessidades do paciente. Ou seja, a transferência é uma réplica do laço materno de uma “mãe suficientemente Boa”.

2 SESSÃO COM LEILA

Assim que entrou na sala, se dirigiu, imediatamente, para o mesmo carro que havia

pego na vez passada; alisou-o, tocou as rodas, girou-as e, permaneceu assim durante um tempo. Passou e pegou outro carro. Depois, apanhou o gancho do telefone e o pôs no ouvido. Digo-lhe que aqui é lugar de escuta.... Fica à vontade.

Depois pegou um boneco e aninhou-o cantando: a,a, . Beijou-o e deixou num canto da prateleira. Foi em direção à cadeira e pediu para subir (esse pedir foi gesticulado, pois não fala). Deixei-a fazer o que estava ao seu alcance e só lhe dei uma pequena ajuda. Ela havia pegado o violão que colocou no colo com a abertura virada para baixo e ficou alguns momentos bem quietinha. Digo que estou aqui para ajudá-la se ela quiser.

Desceu da cadeira, se dirigiu à casinha e lá encontrou uma xícara. Pediu para abrir a porta do banheiro, entrou e abriu a torneira; enchia a xícara e me entregava ainda com um pouco de água. Bebo a água e agradeço. Passou um bom tempo nesse exercício. Durante este jogo, ela dizia: “Abi, aua; abi aua”. Você quer me dar algo? OBRIGADA

Saindo do banheiro, dirigiu-se à porta e disse: “Mainha, Mainha”, ao que lhe perguntei: sua mãe está lá fora à sua espera, quer ir buscá-la? ” Ela virou-se e viu uma bolinha de gude. Esta bolinha serviu de um importante instrumento para nossa aliança. Ela jogava e eu pegava e tornava a jogar para ela. Escondia a bola debaixo da mão e perguntava: “Onde está a bolinha?” Notei que ela ficou meio perdida. Fazia a bola aparecer. Neste jogo, Leyla começou a rir e terminou dando gargalhada. Passamos um bom tempo nesta atividade.

Depois parou e voltou ao banheiro com a mesma xícara e repetindo o jogo.

Em seguida, procurou pela bolinha: ” boinha, boinha” voltamos a brincar com a bolinha. Ela já estava bem mais solta e ria à vontade. Avisei que a hora já estava terminando e ela insistiu em continuar. Dei mais algum tempo para completar a hora e lhe falei que na próxima semana, ela voltaria e nós poderíamos continuar a brincadeira.

O simbolismo também habilita a criança a transferir a fantasia, ansiedades culpa para outros objetos e pessoas, ação esta que causa grande alívio.

Comentários

A brincadeira está sempre presente na vida da criança, o mundo lúdico é o elo entre a realidade interna do sujeito e a realidade externa, é uma maneira de poder entrar no universo infantil, que é compartilhado com outras pessoas. A criança apresenta na sessão experiências vividas na realidade social em que está inserida, fazendo desta um espaço de passagem do mundo interno para o externo, com potencial de criar e recriar, através do simbolismo. Através do brincar (do jogo) a criança sente-se livre para experienciar tudo o que quiser, ela pode ser tudo e nesse faz de conta, sem compromisso e sem obrigações, ela imita a vida, o amor, as tristezas. Para Klein (1996), a interpretação do simbolismo da brincadeira, sustentada pela transferência, é a possibilidade de alcançar as camadas profundas do inconsciente. “Encontramos o inconsciente em ação lado a lado com os desenvolvimentos mais complexos como superego” (KLEIN 1996, p160).

Observação: Ao sair, Sra. Mary me falou o que estava acontecendo:

1- Sábado Ley gritou e chorou da 23 h às 3h da madrugada sem que houvesse nada que a consolasse. Dormiu às 3h, prostrada (estava dopada, havia tomado Sonebon).

3 SESSÃO DE LEILA

A criança entra na sala pegou o carrinho amarelo de sempre e sua bolinha de gude, com qual brinca todas suas sessões.

Nos pequenos intervalos que deixa a bola de gude, pega uma boneca de pano de aspecto sujo, a boca suja, pega a boneca aninha ela, depois põe a boneca no chão e diz para ela: Tchau... Fica pensativa, volta e pega a bolinha e brinca comigo. (Jogo do carretel)

Depois, vê um caixa de brinquedos aberto e tenta fechar.

Já no final da sessão, pega um jogo de encaixe com qual brinca por alguns minutos, concentrada, contudo não consegue encaixa-los. Digo Leyla vamos juntas encaixar todas coisas que estão faltando. Se levanta !!!

OBS. É a primeira vez que senta no chão por alguns minutos.

Para na frente do espelho e diz “peio”, “peio” perguntei quem é no “peio” ela responde “peio” acaba a sessão.

Na saída da sessão a Sra. Mary diz: “Não sei quem está de parabéns sou eu, ou é ela, mas pela 1ª vez essa menina sentou-se à mesa e comeu como gente”.

Comentários

Para defender-se de suas angústias, a criança elabora mecanismos obsessivos, em geral dizem respeito a rituais relacionados com a oralidade encarnada por vezes por forma anal.

Pega uma boneca (suja e feia) a qual se despede. Será que se despede da sua própria cena? O desconforto vivido por Leyla na cena faz com que a mesma se desloque para outra coisa. Fecha a caixa.... Será que quer fechar, cobrir esse passado na qual vivera de forma precária? No jogo do encaixe, digo-lhe como é difícil achar as peças que se encaixe melhor. Mas que nós duas iremos conseguir montar. Ela desiste... Demonstrando a dificuldade de estabelecer um contado com um objeto bom confiáveis no seu mundo interno. Já que suas primeiras experiências foram de abandono desamparo e estranheza.

Na cena do “peio”, leva-me a supor a negação de sua existência, pois não parece refleti-la. Levinzon (1999) comenta que as crianças adotivas parecem não poder entrar em contato com uma parte vital de si mesmo, não tendo noção do seu EU como um todo. A imagem corporal está tão comprometida, provocando sérias perturbações de identidade.

Como fazer Leyla se reconhecer-se como sujeito? Ela quase não fala.... Sua imagem corporal se quer percebida. Levando-me a acreditar que a mesma talvez se encontre ainda nos primeiros dias de separação, onde tudo é caótico, e a experiência com o abandono real, possivelmente some-se com as fantasias de retaliação e culpa o que a deixa paralisada (KLEIN 1976).

Na escuta do inconsciente Nasio (1995), Dolto (1984/ 2008) explica que se trata de um resíduo, por assim dizer, da relação do sujeito com o outro e que o corpo e sua imagem inconsciente não existem sem linguagem. Esse conceito está ligado ao sujeito e a sua história. Segundo a autora, todo sujeito tem uma imagem inconsciente do corpo, fundada em vivências de imagens extremamente arcaicas e precoces de corpo, que teriam início já no ventre da mãe, antes do nascimento do bebê, mas quando este já possui um corpo. A imagem inconsciente do corpo se localiza em um tempo lógico anterior ao narcisismo primário.

Segundo Lacan (2005) ao olhar no espelho a criança poderá reproduzir uma angustia e ela se desfaz não se vendo “Na pulsão escópica, o sujeito encontra o mundo como espetáculo que o possui” (LANCAN 2005 p. 68). O espelho também representa os olhos maternos e remete também ao órgão de fala a qual é fundamental na psicanálise afinal são sujeito de fala “isso que fala” é a quem o psicanalista dará o lugar na análise, pois cabe a ele fazer “isso falar” (LACAN 2005 p. 71)

E através da linguagem que acontece o balbucio que é apresentado pela língua materna e para existir precisa estar cheio de entusiasmos e desejo de fala para assim acontecer a voz a fala que não quer falar. Leyla não consegue ainda fazer essa passagem.

4 SESSÃO DE LEILA

Foi direto para a boneca e coloca-a para tocar um violão (boneca eleita por algumas sessões). Pegou uma girafa e colocou no lugar. (Significativo pode trocar de objeto, mas ...)

OBS.: A criança estava cheia de erupções na pele. A mãe lá fora, alegou alergia a carne. A criança havia faltado cinco sessões.

Foi para frente do espelho, aproveitei falei com ela através do espelho. Como fazia muito tempo que não vinha, mostrou-se curiosa por vários brinquedos.

Pegou um ferro de roupa, lhe dei uma fralda e ela passou. Largou...

Dirigiu-se para a bolinha de gude, mas não brinca com a mesma. Pega o boneco Pinóquio e o microfone, lambe o microfone sempre na frente do espelho. Digo parece que você está se vendo no espelho, mas você é de verdade. Não um boneco como Pinóquio.

Na frente do espelho, ela me diz: “canta” e eu começo a cantar, ela dança e lambe o microfone. Parece começar a se reconhecer de forma precária o a imagem corporal. Mas precisa incorporar algo exterior para se reconhecer... lambendo o microfone....

Pega um nené e uma bolsa com acessórios para arrumar o nené, passou o batom nos lábios. Arrumou o nené, penteou os cabelos, abraçou-o, beijou-o e dirigiu-se para a casinha juntando todos os objetos. Pediu ajuda, fui lá e ajudei a pegar tudo e pôr na bolsa, para depois ela pegar o nené, colocar na cadeira e depois põe no chão e dizer: tchau.... Digo parece que ela não pode cuidar de seu bebê, mas, esse bebe hoje tem uma mamãe que a ama muito.

Vai ao espelho e ficou enumerando objetos e verbalizava cabelos, cadeira, espelho, caminhões. Ouve um barulho de carro, para de falar... Pega um ônibus e fica movimentando sobre a nossa mesa. Essa cena causa muita angustia a de separação!!

Digo-lhe: “nosso tempo acabou”...

OBS.: A criança sempre chora ao sair da sala.

Comentários

Para Melanie Klein (1996), A criança expressa suas fantasias, seus desejos e experiências reais numa forma simbólica através do brincar e dos jogos. É através do brincar que a criança se torna possível a criança expressar também seus conflitos, angústias e ansiedades, sendo por essa via que se pode ter acesso ao seu mundo interno (CAMPOS E FIOCHO, 2011). Klein desenvolveu essa técnica do brincar a partir de pressupostos colocados por Freud e no decorrer de sua investigação e trabalho com crianças percebeu que era possível considerar o brincar da criança como se fosse a associação livre feita por um adulto, e que no caso das crianças, ainda se pode chegar mais fundo em seu mundo interno, uma vez que os seus mecanismos de repressão são menos rígidos do que o de um adulto, facilitando assim esse acesso ao inconsciente infantil, o brincar caracteriza-se dessa forma, pois a criança ainda não possui uma verbalização necessária para que possa trazer esses conteúdos através da fala, sendo a interpretação do brincar a ponte para que haja uma comunicação mais significativa (SIMON; YAMAMOTO, 2012).

Comentários Teóricos

A condução da análise

Dizer ou não dizer? Este é o maior problema que enfrentam os pais adotivos. Contar ou não contar sua história? Arriscar a dar a informação verdadeira, ou simplesmente ignorar esse compartimento da vida do filho?

No entanto, essa questão transcende a possibilidade de escolha, que qualquer que seja é impossível deter o conhecimento do fato histórico da adoção, pois a comunicação entre as pessoas é muito mais do que um processo verbal e corporal: é inconsciente. As experiências clínicas denotam de forma contundente, que as crianças adotadas, sabem que são filhos de outras pessoas e, por conseguinte, apresenta zona de intensa confusão mental, o que exprime claramente nos brinquedos (SCHETTINI, 1998).

A criança, independentemente de ser informada ou não, sabe sobre a sua condição de adoção. Ela sente lacunas de sua história e mergulha na fantasia de sua origem. Assim, não dizer a verdade à criança acerca de sua condição de adoção, constitui um dano maior, provocando na mesma, uma reclamação inconsciente, manifestada através de sintomas tais como: agressão, não verbalização, insônia, prisão de ventre, etc. A revelação é essencial à solução de todos os conflitos, em detrimento dos outros (ELIACHEFF, 1995).

Os pais adotivos, sempre perguntam: qual é a melhor época para falar da adoção? Dolto (1996) nos diz que nunca é cedo para se dizer a verdade, e vai mais além, quando

aponta a verdade como a primeira condição para os males psicológicos. Desta forma, se contarmos às crianças bem pequenas suas verdadeiras histórias, temos a chance de curá-las. “A idade é o momento da necessidade da criança, isto é, tão cedo tivermos condição de fazê-lo.” (DOLTO, 1972, p. 46). Segundo a autora, o que é falado torna-se humano, e o que não é falado para a criança, permanece como insólito e não integrado à relação que ela tem com a sua mãe.

A questão da adoção com as suas numerosas variáveis tende a colocar grandes dificuldades no processo de pesquisar, conhecer, investigar. Há nelas, certa passividade acentuada quanto a estas funções, principalmente ao que se refere ao conhecimento dos fatos concretos que originaram a sua história de vida, quanto ao exame de seus sentimentos e fantasias. O qual é sentido como o tocar em algo amedrontador.

Klein (1996), afirma que quando a curiosidade natural e o impasse para a pesquisa do desconhecido encontram em oposição às indagações mais profundas, são igualmente reprimidas, pois a criança teme encontrar coisas proibidas, pecaminosas.

A falta de impor limites à criança por parte dos pais adotivos se deve ao medo de correr o risco de serem odiados. Esses medos estariam associados a sentimentos inconscientes de culpas, fantasias de roubo e retaliação. A inabilidade da mãe adotiva em não aceitar as expressões mais instintivas da criança adotiva (sujeira, curiosidade sexual, agressão dirigida a si própria e aos pais) desencadearia uma desarmonia de contato afetivo, deixando ambos ansiosos (crianças e pais adotivos).

Uma criança que não teve suficiente contato com o corpo da sua mãe, não é capaz de suportar o desmame, sem regredir aos estados mais precoces dos primeiros dias de vida, o que pode desencadear um retardo motor e de linguagem. Quanto à constipação, pode ser um sinal da inibição da relação motora com o mundo externo, porque a criança não foi iniciada nesta relação para a mãe, e porque a criança está em má harmonia com ela, a mãe, no que se refere à função excrementícia (DOLTO, 1972).

Nesse caso consideramos que o fracasso das relações iniciais da criança como motivo da inibição de seu desenvolvimento (KLEIN, 1930/1996). A hipótese diagnóstica é que Leyla não entrou no processo de formação de símbolos, porque seu ego não tinha força suficiente para aguentar a ansiedade, pelas dificuldades que teve até de sobrevivência em idade muito precoce.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

As intervenções realizadas no decorrer das sessões foram surtindo efeito a partir da construção do simbólico com a criança, produzindo já no terceiro encontro com a criança a sua reorganização psíquica.

Verifica-se, ainda, que à medida que as reações da criança foram surgindo,

o diagnóstico inicial pouco a pouco foi sendo repensado pela analista e pelo grupo de supervisão, pois como foi possível observar nas sessões, o ego parou de desenvolver a vida de fantasia e de estabelecer uma relação com a realidade. “Depois de um frágil começo, a formação de símbolos nessa criança foi imobilizada” (KLEIN, 1930/1996, p. 255/256).

Destaca-se, também, que após 10(dez) meses da análise, a criança pode acessar sua fantasia, reduzindo a ansiedade, local onde seus impulsos agressivos tinham destaque e que no decorrer do processo terapêutico, foram sendo elaborados de maneira que ela passou a se perceber e desenvolver um vínculo positivo com a analista e as pessoas a sua volta, obtendo êxito em suas interações sociais.

É importante mencionar que a análise do caso aqui realizada não esgota a temática, e nem poderia ser trivializado, pois o presente estudo tratou, tão somente, de uma intervenção de um único caso, mas satisfatório para contribuir com o trabalho outros profissionais que atendam ou venham a atender crianças com histórico de adoção semelhante ao presente relato.

REFERÊNCIA

ALTOÉ, S. (1990). Internato de menores: educar para (de)formar? *Fórum Educacional (Rio de Janeiro)*, 14, 50-76.

BARROS, Glória. O setting analítico na clínica cotidiana. *Estudos psicanalíticos*, Belo Horizonte, n. 40, p. 71-78, dez. 2013.

CAMPOS, N.S.; FIOCHI, P.I.C.Q. O brincar como instrumento terapêutico. *Faculdades Integradas de Ourinhos- FIO/FEMM. Ourinhos- SP, 2011. Disponível em: <http://fio.edu.br/cic/anais/2011_x_cic/PDF/Psicologia/O%20BRINCAR%20COMO%20INSTRUMENTO.pdf>. Acesso em: 15 de set. de 2021.*

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 29 mar. 2021

DOLTO, F.; NASIO, J.-D. **A criança do espelho**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DOLTO, F. **Psicanálise e pediatria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. **No jogo do desejo – ensaios clínicos**. São Paulo: Ática, 1996

_____. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREUD, S., **Análise de uma Fobia em um Menino de 5 Anos**, Rio de Janeiro, Imago, 1974.

KLEIN, M. **Os progressos da Psicanálise**. Rio de Janeiro: LTC, 1996.

_____. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos 1921-1945**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LACAN J. **O seminário, livro 8: A transferência.** (1960-1961). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LEVINZON, G. K. **Adoção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SANTOS, KATE DELFINI; MOTTA, IVONISE FERNANDES DA. O significado da maternidade na viagem de uma jovem mãe: um estudo psicanalítico. *Estudos de Psicologia, Campinas*, v. 31, n. 4, p. 517-525, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2014000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2021

SCHETTINI, S. S. M.; AMAZONAS, M. C. L. de; DIAS, C. M. S. B. Famílias adotivas: identidade e diferença. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 285-293, 2006.

SIMON, R.; YAMAMOTO, K. O brincar e a psicanálise. Subsídios à técnica. In: *Ludodiagnóstico. Investigação clínica através do brinquedo.* / Rosa Maria Lopes Affonso (Organizadora). 1 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2012.

SCHETTINI, S. S. M.; AMAZONAS, M. C. L. DE; DIAS, C. M. S. B. Famílias adotivas: identidade e diferença. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 285-293, 2006.

NASIO, J. D. et. al. Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto e Lacan. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

IMPACTOS E VIVÊNCIAS DA PANDEMIA DE COVID-19 PARA OS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS

Data de aceite: 01/04/2022

Alice Pimentel de Oliveira Lyra

Graduanda do 2º período de Relações Internacionais pela Faculdade Damas e do 6º período de Direito pela Universidade Federal de Pernambuco

Leonardo Alencar Gomes do Rego

Graduando do 2º período de Relações Internacionais pela Faculdade Damas

Rafaella de Lourdes de Almeida Salles

Graduanda do 2º período de Relações Internacionais pela Faculdade Damas e do 6º período de Direito pela Universidade Federal de Pernambuco

Este artigo foi inspirado nas aulas de Antropologia da Faculdade Damas, ministradas com maestria pela Profª Dra. Luciana Lira, a qual também orientou a produção do trabalho em questão.

RESUMO: Os povos indígenas brasileiros estão entre as minorias mais afetadas pela pandemia do coronavírus. Embora o governo federal atue para abrandar a situação em terras indígenas, por vezes, as práticas adotadas são contrárias não só às ações divulgadas, mas também aos diversos dispositivos constitucionais, além de tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. A história de vulnerabilidade dos povos nativos não é nova: desde os tempos da colonização portuguesa, os indígenas brasileiros são alvos de perseguição, tendo suas terras invadidas e comunidades destruídas

por colonizadores. Anos após a independência do Brasil, diversas tentativas de estabelecer diretrizes e órgãos responsáveis pelos direitos e resguarda da população indígena foram ineficazes. A Constituição Federal de 1988 foi um avanço significativo para os povos indígenas no que concerne ao devido reconhecimento de seus direitos, porém em épocas de pandemia, são registrados os impactos que esta tem sobre os nativos, bem como os que decorrem da falta de fiscalização e devida proteção a essa minoria, impactada não só pelo Covid-19, mas também pelas ações de terceiros.

PALAVRAS-CHAVE: Indígenas. Pandemia. Covid-19. Direitos. Brasil.

ABSTRACT: Brazilian indigenous peoples are among the minorities most affected by the coronavirus pandemic. Although the federal government acts to mitigate the situation in indigenous lands, sometimes the measures adopted are contrary not only to the actions disclosed, but also to the various constitutional provisions, in addition to international treaties to which Brazil is a signatory. The history of vulnerability of native peoples is not new: since the Portuguese colonization, Brazilian indigenous have been targets of persecution, with their lands invaded and communities destroyed by colonizers. Years after Brazil's independence, several attempts to establish guidelines and institutions responsible for the rights and protection of the indigenous population were ineffective. The Federal Constitution of 1988 was a significant advance for indigenous peoples with regard to the due recognition of their rights,

however, in times of pandemic, the impacts that this has on the natives are recorded, as well as those resulting from the lack of inspection and due protection of this minority, impacted not only by Covid-19, but also by the actions of third parties.

KEYWORDS: Indigenous. Pandemic. Covid-19. Rights. Brazil.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No início de dezembro de 2019, foram detectados os primeiros casos de COVID-19, doença do coronavírus da síndrome respiratória aguda 2 (SARS-CoV-2), em Wuhan, na província chinesa de Hubei (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020). Notificada ao final do mês, a doença rapidamente atingiu grande número de contaminados não somente na China, mas nos demais países do globo. Por isso, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a situação como pandêmica, com mais de cem mil casos então confirmados em todos os continentes (BRANSWELL; JOSEPH, 2020)¹.

Diversas foram as alternativas e medidas apresentadas para conter não somente os casos de contaminação pelo coronavírus, mas também para reduzir os impactos sociais, culturais e, é claro, econômicos da pandemia. O Brasil, sob o governo de Jair Bolsonaro, teve ações de contenção tardias e incapazes de atender as necessidades existentes, pautadas em uma ideologia negacionista e enviesada (TAVARES; JÚNIOR; MAGALHÃES, 2020)², que tornou ainda mais vulneráveis os grupos minoritários, tradicionalmente desamparados. Nesta senda, percebe-se que os povos indígenas constam no rol dos mais afetados pela pandemia.

Pela gravidade das violações aos seus direitos constitucionais e pela vulnerabilidade histórica dos povos indígenas brasileiros, agravados pela pandemia do coronavírus, faz-se necessário analisar o contexto em que estes estão inseridos e suas vivências frente à negligência estatal, ao isolamento e todas as consequências da pandemia, a fim de tentar compreender os fatores envolvidos e assegurar maior visibilidade à situação indígena no país.

2 | A VULNERABILIDADE HISTÓRICA DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS

A pandemia do novo coronavírus não é a primeira a atingir os povos indígenas brasileiros. De fato, através da história da formação do Brasil, os povos nativos foram expostos a diversos tipos de doenças que não existiam nas comunidades, algumas vezes por parte de colonizadores, outras por parte do próprio governo nacional.

1 Referências complementares: BBC NEWS. **Como colonizadores infectaram milhares de índios no Brasil com presentes e promessas falsas.** 2020. Disponível em <https://bbc.in/3jyNx47>. Acesso em 5 out. 2020.

2 Referências complementares: EL PAÍS. **Brasil adoecer enquanto Bolsonaro releva a pandemia e se mantém em eterno palanque eleitoral.** 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3cPAYI2>. Acesso em: 01 out. 2020.;

G1. **Economistas criticam posicionamento do governo Bolsonaro frente à pandemia do coronavírus.** 2020a. Disponível em: <https://glo.bo/2HlmTaG>. Acesso em: 01 out. 2020.;

SOCIEDADE BRASILEIRA DE IMUNIZAÇÕES. **Posicionamento SBIm:** discurso do presidente Jair Bolsonaro sobre pandemia de COVID-19. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34jL1bf>. Acesso em: 30 set. 2020.

Os povos indígenas foram expostos às doenças através do escambo com os colonizadores, pelos bens contaminados, e pelo contato com os europeus. Porém, muitas vezes os nativos infectaram-se não por acaso, mas por atitudes deliberadas dos colonizadores. Os conflitos entre os dois povos se deram, especialmente, por disputa territorial, já que os europeus necessitavam de terras para seus projetos coloniais, era necessário expulsar os indígenas de alguma forma.

Essa é uma das razões que explicam a vulnerabilidade dos indígenas: pelo contato com tais doenças, grande parte de sua população foi dizimada pelas diversas epidemias históricas, como varíola e sarampo. Um dos casos mais conhecidos de disseminação viral nos povos indígenas é o do massacre dos Timbiras, no Maranhão, por volta de 1816, situação na qual a varíola foi usada como arma biológica contra os nativos (BBC, 2020).

Hodiernamente, com a população reduzida, os indígenas ainda têm dificuldade em terem seus direitos reconhecidos e serem devidamente protegidos pela Legislação Federal. Abaixo, encontra-se o registro demográfico da população indígena durante os séculos, demonstrando como foi reduzida pela atividade dos colonizadores e inações do governo (FUNAI, 2013).

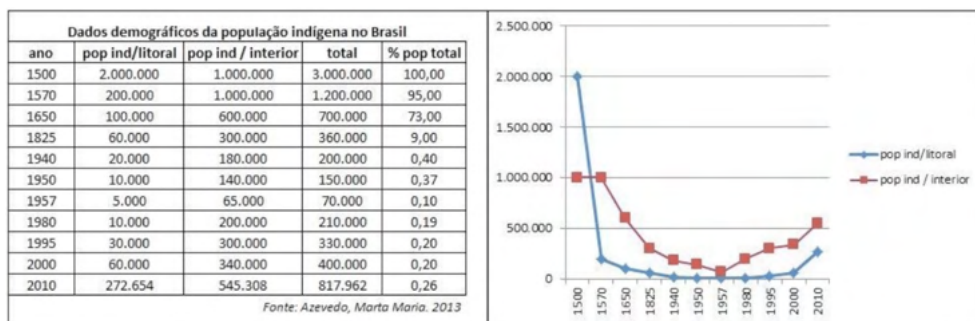


Figura 1: Dados demográficos da população indígena no Brasil

Fonte: Fundação Nacional do Índio (2013).

Após a Independência do Brasil, a fragilidade apenas aumentou. Se antes eram os colonizadores que expunham os indígenas a doenças contagiosas e letais – devido a seus diferentes costumes e baixa imunidade –, a partir de então os órgãos paraestatais adotaram medidas não favoráveis à preservação dos direitos dos nativos.

Durante a República Velha, poucas foram as vezes que os indígenas tornaram-se tópico de política, pois o Estado sequer desenhava políticas públicas ou criava instituições voltadas à sua preservação. Foi apenas em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), chefiado pelo coronel Cândido Rondon, que os nativos começaram a ter seus direitos reconhecidos, mesmo que sob a pressão externa sofrida pelo governo brasileiro.

Ainda que a criação de um órgão paraestatal voltado aos indígenas fosse algo

positivo, o objetivo real do SPI era a progressiva assimilação indígena ao povo “civilizado”, buscando estimular relações e práticas econômicas favoráveis a tal propósito. Novamente é denotada a vulnerabilidade dos povos indígenas, que sequer foram consultados quanto às normas e práticas adotadas pelo órgão. Após o falecimento de Rondon, foram registrados diversos crimes por parte dos funcionários da SPI, e de latifundiários, tais quais a escravidão, extermínio pela disseminação de doenças contagiosas, tortura e outras atrocidades. O relatório em que estão registrados os crimes é denominado Relatório Figueiredo, feito pelo procurador Jader de Figueiredo Correa em 1967, e só foi divulgado ao público em 2013 (MPF, 2013).

Já durante a Era Vargas, os indígenas foram exaltados como os exemplos da “verdadeira brasilidade”. Tal ideal foi mais difuso no Estado Novo, no qual Getúlio os utilizou como propaganda para seu regime ditatorial, mas o objetivo da SPI continuava o mesmo, ainda que em menor grau: integrar os povos indígenas à “civilização”. O SPI atuou até a Ditadura Militar (1964-85), período no qual foi dissolvido e foi criada a Funai (Fundação Nacional do Índio), órgão instituído no governo de Costa e Silva, responsável pela coordenação e implementação de políticas direcionadas à proteção dos indígenas.

A Ditadura Militar pode ser dividida em duas partes: o período que antecedeu o AI-5 e o período após o AI-5. Até o final de 1968, a maioria dos crimes cometidos contra os povos indígenas não era pelo governo, mas devido à sua inação perante tal cenário. Após a promulgação do AI-5, a política indigenista do governo tornou-se ainda mais rígida. Por exemplo, foram criados presídios exclusivos para os indígenas, pois começaram a ser vistos como inimigos e uma “ameaça interna para o governo”. Programas assistencialistas cessaram suas atividades: unidades de vacinação dos indígenas deixaram de realizar campanhas e recursos materiais foram retidos. Por último, muitos indígenas foram vítimas da Ditadura Militar, sendo estimado um total de 8.300 nativos mortos pelo regime (CNV, 2014).

Com o fim da Ditadura, tornou-se necessária a elaboração de uma Constituição abrangente quanto aos tópicos de liberdade e direitos constitucionais, não só para os indígenas, mas para todos os cidadãos brasileiros.

3 | GARANTIAS CONSTITUCIONAIS DOS POVOS INDÍGENAS

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal vigente, denominada de “constituição cidadã”, a qual trouxe consigo grandes avanços quanto às liberdades individuais e direitos civis - além de diversos dispositivos sobre os direitos dos povos indígenas.

O principal item a tratar dos direitos dos povos nativos é o artigo 231, que, em suma, reconhece “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]” (BRASIL, 1988). Também estabelece que cabe à União a proteção de tais territórios, além de sua

demarcação. Os incisos que seguem ressaltam a importância da propriedade das terras ocupadas pelos nativos, declarando-as como inalienáveis .

Os parágrafos do art. 231 tratam não só da propriedade da terra, mas também dos seus recursos naturais, sendo de uso exclusivo dos povos indígenas, à exceção dos incisos III, V e VI. Há outros dispositivos constitucionais referentes aos direitos dos indígenas à terra, a exemplo da inclusão das terras como bens da União (art. 20, XI); exclusividade da União de autorizar a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais (art. 49, XVI); proteção das manifestações de cultura popular, incluindo a indígena (art. 215, §1º); e estabelecimento da competência dos juízes federais para julgar processos envolvendo a disputa de direitos indígenas (art. 109, XI).

Além das previsões constitucionais, o Brasil também faz parte de diversas convenções internacionais que tratam dos direitos humanos, cuja legitimidade foi reconhecida pelo Congresso Nacional. Dentre os tratados dos quais o Brasil é signatário, estão a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969), Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1954), Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1992), Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) e Carta das Nações Unidas (1945) (BRASIL, 2020a).

3.1 Consequências do não-cumprimento das proteções jurídicas

Mesmo com todos os avanços normativos, a fiscalização de tais medidas constitucionais e tratados ainda é ineficaz, acarretando em consequências negativas para os povos indígenas brasileiros. Os problemas enfrentados são vários: desde invasões ilegais por parte de garimpeiros e fazendeiros em suas terras, até a elaboração de projetos de lei por parte de parlamentares, contrariando o disposto na CF/88.

Dentre os Projetos de Lei (PL), Propostas de Emenda Constitucional (PEC) e portarias do governo, destacam-se a PEC 215/2000, a qual “inclui dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas [...]”; o PL 1610/1996 e seus apensados, tratando da “exploração de recursos minerais em terras indígenas de que tratam os arts. 176, §1º, e 231, §3º, da Constituição Federal”; PLP 260/1990, que “dispõe sobre a exploração das riquezas materiais do solo, dos rios e dos lagos em terras indígenas [...]”; e a Portaria 303/2012, dispondo “sobre as salvaguardas institucionais às terras indígenas conforme entendimento fixado pelo STF [...]” (BRASIL, 2020b; LEX EDITORA, 2012).

Além da atuação dos entes federativos, outros interessados nas terras indígenas – como fazendeiros e garimpeiros – também praticam violações, como invasão de terras demarcadas, violências contra os indígenas e exploração ilegal de recursos estabelecidos na CF/88 como de uso dos nativos. Uma análise comparativa entre os anos de 2018 e 2019 revela um aumento de 135% dos crimes acima citados (UOL NOTÍCIAS, 2020).

O fator causal de tais ilegalidades está no Art. 67 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o qual afirma que “a União concluirá a demarcação de terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição” (BRASIL, 2020c). Até os dias atuais, tal artigo não foi inteiramente cumprido. O atual governo sequer demarcou terras indígenas; contrariamente, age, por vezes, em prol do travamento da demarcação (EL PAÍS, 2020b). Atualmente, existem cerca de 246 processos de demarcação de TIs em curso, mas estes encontram-se travados (FUNAI, 2020).

Ainda que existam exceções – como foi o caso da Raposa Serra do Sol, decisão considerada histórica para os povos indígenas quanto aos seus direitos à terra (CIMI, 2019) - a atividade de demarcar corretamente áreas indígenas não é praticada com constância.

4 | A PANDEMIA DECORRENTE DO CORONAVÍRUS E OS IMPACTOS PARA OS POVOS INDÍGENAS

Após a confirmação do coronavírus no Brasil, muito se discutiu acerca das medidas de contenção a serem tomadas, mas os indígenas constituíram pauta no debate de forma tardia e longe da eficácia adequada perante a situação. Assim, faz-se necessário compreender os impactos da pandemia, em todos os aspectos, para os povos indígenas brasileiros.

4.1 Instrumentos e recursos dispostos aos povos indígenas para o enfrentamento da pandemia

O desamparo vivenciado pelos povos indígenas brasileiros, como supracitado, não é exclusividade do momento pandêmico, mas foi substancialmente agravado no período. Isso torna-se evidente quando analisada a PEC do Teto dos Gastos Públicos e seus impactos, em especial os grupos mais vulneráveis. Como destacado pelo Observatório do Terceiro Setor (2020), as medidas de austeridade fiscal implementadas junto à EC referida foram responsáveis pela redução de políticas sociais elementares para a proteção das populações mais vulneráveis – a saúde indígena, por exemplo, teve uma redução de orçamento de R\$ 1,76 bilhões em 2018 para R\$ 1,48 bilhões em 2019, e uma queda ainda maior prevista para 2020.

Além disso, houve também a suspensão das ações assistenciais por parte da Funai desde janeiro de 2020, com o corte da distribuição de cestas básicas nos territórios indígenas de diversas regiões do Brasil – como no MT e no MS –, o que agrava os níveis de desnutrição e vulnerabilidade perante a doença (COVID-19 E OS POVOS INDÍGENAS, 2020).

Em março, o presidente da Funai assinou a Portaria nº 419/PRES, estabelecendo medidas temporárias de prevenção à propagação do coronavírus. Em linhas gerais, o documento determinou a entrada de civis e de agentes da Funai em territórios indígenas somente se necessária para a prestação de serviços essenciais, como forma de reduzir os

riscos de contágio (FUNAI, 2020). Entretanto, não assegurou garantias reais de proteção às tomadas de terras por madeireiros e garimpeiros, deixando as comunidades indígenas desamparadas frente às invasões (COVID-19 E OS POVOS INDÍGENAS, 2020).

Em meio à ausência de medidas eficazes para a proteção dessa parcela populacional, diversos grupos e organizações indígenas, aliados a algumas lideranças nas próprias aldeias, optaram pelo estabelecimento do isolamento através da instalação de barreiras sanitárias nas estradas e portos – as quais, vale destacar, estavam sob a organização e vigilância dos próprios indígenas. Entretanto, apesar das ações autônomas dessas comunidades, o coronavírus infiltrou-se nas aldeias, muitas vezes levado pelos próprios profissionais de saúde (SPEZIA; ROCHA, 2020). Foi esse o caso, por exemplo, nas comunidades do Vale do Javari, no Amazonas, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima e até no 1º caso confirmado de coronavírus entre os indígenas, em 1º de abril de 2020, em uma jovem que teve contato com um médico portador da doença (SPEZIA; ROCHA, 2020)³.

O Governo Federal, através do Ministério da Economia, alega ter liberado R\$ 4,7 bilhões para a contenção dos efeitos do coronavírus nas comunidades e outros grupos tidos como vulneráveis, como pode ser visto no trecho da plataforma oficial do referido Ministério:

A estratégia de assistência emergencial é considerada a maior da história do país e uma das iniciativas exitosas no mundo para o enfrentamento à pandemia. Ela se soma a outras ações do governo federal em favor das pessoas mais suscetíveis aos efeitos do coronavírus, como o Plano de Contingência para Pessoas Vulneráveis, que destinou R\$ 4,7 bilhões para o atendimento de povos e comunidades tradicionais (indígenas, ribeirinhos, quilombolas e ciganos) [...] (BRASIL, 2020d).

Além dessas medidas, cabe atentar também às informações divulgadas pela Casa Civil, junto ao Ministério da Saúde, após uma reunião oficial no dia 11 de setembro de 2020 com a OMS, Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA) e a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS) sobre a atuação brasileira com foco na proteção dos povos indígenas. Observam-se informações do site oficial do Governo Federal:

Entre as ações de enfrentamento ao coronavírus, o Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS) destacou, entre outras iniciativas, a criação das unidades de atenção primária indígenas exclusivas para a Covid-19; a disponibilização de recursos adicionais aos DSEIs para compra de insumos, equipamentos, testes e EPIs; a divulgação local de campanhas sobre prevenção ao coronavírus, culturalmente apropriadas para cada região; e a contratação de horas voo e UTI aérea para transporte rápido de pacientes

³ Referências complementares: COVID-19 E OS POVOS INDÍGENAS. **Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nrH9hc>. Acesso em: 26 set. 2020.

graves até unidades especializadas.

Foi disponibilizado orçamento adicional de R\$ 125 milhões para atender uma população composta por 775.898 mil indígenas, distribuídos em 5.852 aldeias, de 305 etnias e que falam até 274 línguas. As ações de prevenção e atenção primária são feitas por 14 mil profissionais em campo, dos quais quase 60% indígenas. Todos passam por exame de Covid-19 antes de entrar nas aldeias, para evitar a contaminação dos indígenas (BRASIL, 2020e).

Apesar dos dados acerca dos investimentos e liberação de recursos para a contenção do coronavírus quanto aos povos indígenas, tais informações contradizem diversas denúncias e relatórios elaborados nesse período, que demonstram os posicionamentos – muitas vezes omissos – do Governo Federal e de órgãos paraestatais em meio ao contexto pandêmico.

Tem-se o registro, por exemplo, de que a Funai recebeu aproximadamente R\$ 11 milhões em julho de 2020 – em caráter de recurso emergencial – para a proteção dos povos indígenas, mas somente 39% dessa quantia realmente foi utilizada para esse fim (COVID-19 E OS POVOS INDÍGENAS, 2020), o que explicita o descaso para com os povos indígenas.

Um outro relatório, enviado em 7 de agosto de 2020, ao governo brasileiro pela ONU, assinado pela Alta-Comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos Michelle Bachelet, determina aspectos importantes a serem observados pelo Estado brasileiro. Segundo o documento, a pandemia explicitou a importância de garantir aos povos indígenas a plena execução dos seus direitos de autodeterminação e autogoverno, de modo que devem eles ser consultados e diretamente envolvidos na tomada de decisões quanto às políticas públicas a serem implementadas que os afetem direta ou indiretamente (ONU, 2020).

4.2 Medidas adotadas pelos órgãos paraestatais frente à omissão do Governo Federal

Assim como em outros setores, a demora, e, às vezes, ausência de resposta do Governo Federal, no sentido de tomar atitudes concretas para amparar as populações indígenas do país no contexto pandêmico tem sido alvo de críticas (OLIVEIRA, 2020).

Em abril de 2020, após o início do período de Emergência de Saúde Pública Nacional, o MPF lançou diversas recomendações direcionadas às instâncias do Poder Executivo responsáveis pela salvaguarda da saúde dos povos indígenas. No rol das medidas estão a distribuição de equipamentos médicos e de proteção individual para os profissionais de saúde da Sesai, a concessão de prioridade para os índios na vacinação contra gripe e o envio de alimentos e produtos de higiene (BRASIL, 2020f).

Da Funai, demandou a elaboração urgente de um plano de ação para prevenção e tratamento do coronavírus em comunidades indígenas, além da implementação de planos de proteção às Terras Indígenas (TI), que não raro são invadidas para a exploração.

Também foi indicada a elaboração de estratégias, pela Funai e Sesai, de restrição do acesso de pessoas não-indígenas às aldeias e de redução das idas às cidades. Ademais, pela previsão constitucional, o atendimento à saúde dos povos indígenas deveria ser realizado de forma diferenciada, independentemente viverem em TI's ou cidades (BRASIL, 2020f).

Para que as medidas apontadas pelo MPF pudessem ser implementadas com maior êxito, recomendou-se também que fosse realizada, e periodicamente reforçada, a conscientização dos povos indígenas e dos profissionais de saúde acerca das medidas preventivas do Covid-19 (BRASIL, 2020f). Um olhar mais aprofundado sobre a proteção dos povos indígenas na pandemia revela, no entanto, uma inconsistência no que diz respeito à elaboração de projetos e à implementação de medidas de fato.

Não obstante as recomendações do MPF, a inércia e, por vezes, os obstáculos impostos pelo governo federal levaram as próprias comunidades indígenas e associações que as representam a pleitear a garantia de seus direitos no atual contexto. A Apib, em conjunto com seis partidos políticos brasileiros, moveu uma ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) contra o Estado brasileiro, apontando sua omissão no combate ao coronavírus nas comunidades indígenas e exigindo a tomada de atitudes específicas e concretas para proteger esses povos (MORI, 2020). Em decisão liminar, no mês de julho, o min. Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), decidiu, entre outros pontos

[...] que as comunidades indígenas sejam incluídas no planejamento das ações pelo governo, que seja criada uma sala de situação para responder à pandemia, que sejam tomadas medidas para conter invasões em terras indígenas, criadas barreiras sanitárias para proteger indígenas isolados e que a Sesai [...] atenda a todos os indígenas, incluindo os que estão em cidades e em terras não demarcadas (MORI, 2020).

Em 7 de julho, Jair Bolsonaro sancionou o PL nº 1142/2020, que criou o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos Territórios Indígenas e propunha medidas de proteção e suporte às comunidades indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais. No entanto, a aprovação presidencial veio com 22 vetos sobre medidas que obrigavam o governo a amparar os referidos povos, sob o argumento de que tais propostas impunham despesas ao Estado sem a observação dos impactos orçamentários. São exemplos de pontos vetados a obrigação de fornecer acesso a água potável e distribuir gratuitamente materiais de higiene, oferecer em caráter emergencial leitos hospitalares e de terapia intensiva, equipamentos necessários ao tratamento do Covid-19, dispor de verba emergencial da União para a saúde indígena, distribuir cestas básicas e facilitar o acesso ao auxílio emergencial (G1, 2020b).

Em agosto, o Congresso Nacional conseguiu derrubar 16 dos 22 vetos. Embora represente uma grande vitória dos povos indígenas no sentido de ter conquistado um amparo legislativo para suas demandas na pandemia, a luta desses povos continua árdua

no que diz respeito à busca pela implementação, de fato, das medidas previstas na lei (APIB, 2020a).

Segundo análise de especialistas da Apib em agosto, apenas 163, das 537 terras indígenas foram contempladas pelo plano de instalação de barreiras sanitárias – o que consta na liminar do min. Barroso – elaborado pelo Grupo de Trabalho da ministra Damares Alves. Considerando o plano superficial e deficitário, pois não envolve nenhuma medida de contenção de invasores na instalação das barreiras e apresenta dados inconsistentes, a Apib solicitou ao STF que revisasse as medidas propostas pelo governo (APIB, 2020b).

Diante dos inúmeros desafios na obtenção de assistência efetiva por parte do governo, organizações paraestatais, a exemplo das já citadas Apib e SESAI, se mobilizaram em prol da defesa dos direitos dos povos indígenas no período de pandemia.

A Apib, com suas organizações regionais, criou o movimento Emergência Indígena, encabeçando o enfrentamento do coronavírus nas comunidades indígenas brasileiras. O grupo atua através da elaboração de projetos e ações específicos para cada local e povo, de forma articulada e cooperativa em todo o território nacional, fornecendo mantimentos e preservando a memória cultural dos povos que têm perdido seus membros, especialmente anciões. O Comitê Nacional Pela Vida e Memória Indígena, criado pelo movimento, contabiliza diariamente os casos de infecção fazendo contato direto com as lideranças indígenas e organizações parceiras, levando em conta os povos residentes em cidades e o direito a autodeclaração. Um canal de denúncias de violações de direitos indígenas foi criado e os relatos coletados estão sendo compilados em um relatório que fundamentará demandas jurídicas a nível nacional e internacional (EMERGÊNCIA INDÍGENA, 2020).

A Fundação Oswaldo Cruz, mobilizando seus setores, elaborou um plano de apoio ao combate ao coronavírus nas comunidades indígenas. Se propôs a distribuir testes rápidos para diagnóstico nas regiões do Alto Rio Negro, Alto Solimões e Purus, colaborou com órgãos locais para fazer a profissionalização técnica de agentes comunitários de saúde e habilitá-los a atuar nas comunidades, e participou da produção e divulgação de materiais educativos sobre prevenção e enfrentamento do Covid-19 (DIAS; LEONEL, 2020).

A SESAI investiu em visitas técnicas aos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), a fim de ouvir os líderes locais e as demandas dos povos, analisar os processos administrativos e agilizar a conclusão de obras de estruturas de saúde e qualidade de vida. Os DSEI visitados até outubro de 2020 foram Xavante, Cuiabá, Manaus, Mato Grosso do Sul e Bahia (BRASIL, 2020g). Sobre os documentos produzidos para regulamentar as medidas de combate ao vírus, criou portarias, relatórios, protocolos, o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus em Povos Indígenas, e outros. Além disso, cada DSEI tem seu Plano de Contingência Distrital, com diretrizes específicas para a realidade local (BRASIL, 2020h). Vale pontuar que o Plano foi alvo de críticas pelos povos indígenas, segundo os quais apenas reproduziu medidas apontadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, sem apresentar diretrizes próprias à proteção das comunidades na

pandemia (COVID-19 E OS POVOS INDÍGENAS, 2020).

No âmbito de projetos educativos, participou da produção e publicação de materiais informativos sobre o enfrentamento do vírus para a população indígena, os agentes indígenas de saúde e de saneamento, e outros trabalhadores de saúde das comunidades. A fim de promover a capacitação dos profissionais, a Sesai, em parceria com a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, elaborou o curso de Prevenção e Papel dos Agentes Indígenas de Saúde e Agentes Indígenas de Saneamento (BRASIL, 2020h).

Uma série de outras medidas adotadas pela Secretaria, como o envio de Equipamentos de Proteção Individual e testes rápidos de diagnóstico para os DSEI, a criação e funcionamento da Equipe de Resposta Rápida para enfrentamento da pandemia nos Distritos, o posicionamento do órgão a respeito do fornecimento de cestas básicas e dados detalhados dos índices do Covid-19 nas comunidades indígenas estão expostos no Relatório das Ações Realizadas pela Sesai para Enfrentamento da Pandemia da Covid-19. No documento constam feitos pontuais da Secretaria, como a articulação, junto ao governo do Amazonas, para a inauguração da primeira ala hospitalar no estado voltada ao atendimento de pacientes indígenas contaminados com o Covid-19; e o atendimento de diversas etnias nas Operações Amazonas, Vale do Javari, Tiriós, Xavante, RR, MS e MA, fornecendo auxílio médico, odontológico, testes para o Covid-19, imunizações e insumos (BRASIL, 2020h).

Além do quadro de omissão e entraves impostos pelo Estado, as comunidades indígenas enfrentam atitudes das próprias instituições que deveriam protegê-las, como a Funai e a Sesai, em sentido contrário a esse escopo. A Funai publicou em abril a Instrução Normativa (IN) nº 9, que dispõe sobre a Declaração de Reconhecimento de Limites⁴ para imóveis privados. Contudo, a declaração não abrange as terras indígenas cuja demarcação está aguardando decreto presidencial, permitindo, que sejam certificadas propriedades privadas em tais terras (FONSECA; OLIVEIRA, 2020). O mesmo incide sobre áreas que possuem portaria de restrição de uso, terras delimitadas, demarcadas fisicamente, terras da União cedidas para usufruto dos povos indígenas e áreas de ocupação de índios isolados (APIB, 2020c).

Como consequência, segundo a Agência Pública, 250 mil hectares de áreas indígenas estão ocupados por fazendas, e as mais de 200 TIs em processo de demarcação estão, após a IN, ameaçadas. Em suma, a determinação da Funai parece facilitar a regularização das invasões de terras indígenas, o que, especialmente na pandemia, significa graves riscos para esses povos (FONSECA; OLIVEIRA, 2020).

Outra problemática é a subnotificação dos casos de contaminação pelo Covid-19 nas comunidades indígenas, entre cujas razões destaca-se a não contabilização, pela Sesai, de casos de índios residentes em cidades ou em terras em processo de demarcação. Disso

⁴ Documento que fornece a proprietários de terras um certificado de que os limites do imóvel respeitam os das TIs homologadas, reservas e terras domaniais indígenas regularizadas (FONSECA; OLIVEIRA, 2020).

resulta uma percepção irrealista da situação dos indígenas e um planejamento de políticas incapazes de assistir essas pessoas. A Secretaria arguiu não ser possível contabilizar os infectados que vivem fora das aldeias, por considerar o instituto da autodeclaração um empecilho para a identificação de índios. O atendimento e contabilização dos casos e óbitos dessas pessoas cabe, segundo o órgão, ao Sistema Único de Saúde (SUS) (CARDIM; LEITE; CALCAGNO, 2020). Tal posicionamento, nota-se, contraria as recomendações do MPF.

Ademais, em agosto, a Sesai proibiu o auxílio dos Médicos Sem Fronteiras ao povo Terena, da TI Taunay Ipegue, MG. Não obstante o colapso da comunidade, cujos índices de contaminação e óbitos pelo vírus crescem exponencialmente, e a equipe médica já se encontrar no município, a prestação do serviço de apoio, solicitado pelo Conselho Terena junto à Defensoria Pública da União e à Defensoria do Estado de Mato Grosso do Sul, foi negada sem justificativa da Secretaria (APIB, 2020d).

4.2.1 Ações ilegais em territórios indígenas durante a pandemia de COVID-19

Em reunião ministerial realizada em 22 de abril, o ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, defendeu que a ocorrência da pandemia no Brasil seria a oportunidade perfeita para “passar a boiada”, facilitando a desregulamentação ambiental (CARVALHO, 2020). Assim parece ter sido feito.

O problema da invasão de terras indígenas é uma realidade antiga que tem se agravado com a pandemia. Na extensão da TI Yanomami, abrigo de quase 27 mil indígenas, estimam-se 20 mil invasores trabalhando na mineração ilegal (SCHREIBER, 2020). Aproveitando-se da maior fragilidade dos povos indígenas, eles têm ocupado e explorado as terras, elevando o risco de contágio dessas populações vulneráveis a doenças, criando um ciclo vicioso: a pandemia reforça as invasões, e as invasões reforçam a pandemia. O Vice-presidente da República, porém, nega que o contato com garimpeiros esteja contaminando os índios: “[...] o indígena sai de dentro da sua terra para ir até a cidade, seja para receber algum benefício, [...], seja porque ele tem que comprar alguma coisa.” (SCHREIBER, 2020).

No Mato Grosso incide, ainda, a preocupação decorrente de recente decisão do Procurador-Geral da República (PGR), Augusto Aras, contrariamente às recomendações do MPF, favorecendo a demanda do estado pela retomada de 80 mil hectares das TI's Kayabi, para destiná-los à exploração madeireira e agropecuária. Gerando escândalos políticos, o PGR, um servidor da Funai e outras figuras públicas foram identificadas como envolvidas no pressionamento dos povos indígenas da região para cederem a área, através do suborno de crianças indígenas para que coletassem assinaturas nas aldeias sem explicação do destino que teriam – a composição de um documento favorável à diminuição da TI (PAES, 2020).

Os Karipuna, em RO, temem os invasores em suas terras, motivo pelo qual se isolaram para reduzir riscos de contágio na pandemia. Os casos de invasão e exploração do território demarcado – e de usufruto exclusivo pelo referido povo, conforme a Constituição – não são recentes e já deram causa a diversas denúncias em âmbitos nacionais e internacionais, mas assustam a comunidade, em virtude de seu histórico de quase extinção, na década de 1970, devido ao contágio de doenças transmitidas pela sociedade não-indígena (CIMI, 2020a).

Experiência semelhante tem o povo da TI Urubu Branco, no MT, que no início da pandemia também percebeu o avanço de invasores em seu território. Grupos destes foram encontrados e detidos por diferentes operações policiais em armazéns de madeira ilegalmente extraída. A área, demarcada desde 1998, sempre sofreu invasões por criadores de gado em busca de pastagem. Apesar de determinação judicial, em março de 2020, para a retirada de todos os invasores da TI, nada foi realizado (CIMI, 2020b).

No MA, as invasões também amedrontam as comunidades indígenas. A TI Kanela, no município de Fernando Falcão, é atravessada por uma estrada ilegal, com trânsito de pessoas ainda maior na pandemia, põe em risco a saúde dos Memortumré Kanela. As tentativas empreendidas pela comunidade, inclusive perante o poder público, para interdição da estrada foram infrutíferas. A nuance cultural também é afetada por essa estrada, que ao atravessar o pátio da aldeia viola o espaço considerado sagrado pelo povo, local de realização de rituais espirituais e reuniões (CIMI, 2020c).

Em meio à quebra de recorde de focos de incêndio por mês na história, no Pantanal, o presidente Jair Bolsonaro, em seu discurso na 74^a Assembleia Geral da ONU, afirmou que os focos de fogo “acontecem praticamente, nos mesmos lugares, no entorno leste da Floresta, onde o caboclo e o índio queimam seus roçados em busca de sua sobrevivência, em áreas já desmatadas.” (BRASIL, 2020i). Estudos do Instituto Centro de Vida revelam, porém, que boa parte dos incêndios se originou em propriedades pecuaristas no MT (CAMARGOS; CAMPOS, 2020). Além de culpabilizar os índios pela destruição dos territórios, o presidente reafirmou que não assinará novas demarcações de terras indígenas (EL PAÍS, 2020c).

Outra medida criticada é o PL nº 191/20, que visa permitir em TIs o garimpo, a exploração de petróleo e gás e a construção de hidrelétricas. O governo alega que o projeto prevê a obrigação constitucional de autorização do Congresso Nacional para a exploração das terras, e de consulta aos povos afetados, aos quais será garantida participação nos resultados da exploração e indenização se o usufruto da terra for restringido (BRASIL, 2020j). Segundo comentário do min. Barroso, a atividade garimpeira em TIs, antes de aprovação do Congresso, é ilegal e deve ser interrompida (MARTINS; SCHUCH, 2020).

Diante desse quadro, Maurício Ye'kwana, porta-voz da campanha “Fora Garimpo, Fora Covid” denunciou ao Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas a postura do governo federal. Representante dos Yanomami, Maurício relatou o sofrimento da

comunidade com a entrada em massa de garimpeiros em suas terras, levando consigo – além da devastação ambiental – o risco de contaminação pelo Covid-19 e por outras doenças a que os povos indígenas são vulneráveis. Como tantas outras, as tentativas das lideranças indígenas de obter uma resposta do governo em seu auxílio foram sem sucesso (PAIXÃO, 2020).

Os casos expostos neste tópico constituem rol exemplificativo de violações de direitos fundamentais indígenas, dentre os quais a invasão e a exploração de suas terras. Reconhece-se, aqui, a existência e o enfrentamento, pelos demais povos indígenas brasileiros, de problemáticas e violações tão graves quanto as mencionadas, ou ainda mais.

4.3 Vivências da pandemia para os povos indígenas brasileiros

A experiência da pandemia tem afetado profundamente as comunidades indígenas. A própria dinâmica de vida, de natureza caracteristicamente coletiva – não só nos rituais espirituais, mas nos hábitos de convivência –, constitui alto risco e, portanto, demanda especial esforço na prevenção e combate da doença (CIMI, 2020d).

“O novo coronavírus, com a Covid-19, trouxe um grande mal, uma grande mazela, muito mais que o ataque à saúde física das comunidades indígenas, mas sim à saúde espiritual”, relatou Ricardo de Campos, do povo Tingui-Botó, em Alagoas, à Fundação Oswaldo Cruz. Embora executem as medidas preventivas de distanciamento social e higienização, os povos indígenas da região, tais quais diversas sociedades não-indígenas, tiveram a manifestação de sua cultura e espiritualidade atingida por elas, visto que precisaram alterar calendários sagrados e suspender a realização de rituais milenares (POVOS, 2020).

Além disso, os casos reportados, por exemplo, pelos líderes Kokama, em Manaus, de sepultamento de seus povos junto a não indígenas, por terem sido registrados como pardos, revelam uma violação do direito às crenças espirituais, visto que o sepultamento, para eles, deve seguir rituais específicos (CIMI, 2020e).

Na cultura indígena, os anciões são os “guardiões e propagadores da história do povo”. Sabe-se, contudo, que a taxa de letalidade do coronavírus é maior para pessoas acima de 60 anos, o que tem posto em risco o futuro da cultura nativa. A perda cultural pela morte dos anciões – além da questão emocional pela perda – foi comparada à ocasionada pelo incêndio no Museu Nacional no Rio de Janeiro, tamanho o patrimônio intelectual, histórico e educacional que esses líderes carregam consigo (CARDIM; LEITE; CALCAGNO, 2020). Os dados alarmantes sobre as perdas de lideranças indígenas representam uma perda de conhecimento, história e memória por estes povos, o que pode comprometer a reprodução cultural para as próximas gerações (OLIVEIRA, 2020).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à maior crise sanitária do século, os povos indígenas brasileiros enfrentam com a pandemia um desamparo ainda maior do que o comumente vivenciado. Como visto, o Covid-19 é apenas mais uma das doenças a assolar tais povos, muitas vezes trazidas a estes de forma intencional. Historicamente, percebe-se que as garantias e direitos dos indígenas foram legalmente asseguradas de forma tardia, deixando-os totalmente desassistidos durante séculos.

Além disso, esses direitos – a exemplo da garantia de terras originárias e fornecimento de serviços de saúde – são reiteradamente violados e ignorados não somente por agentes individuais, mas também empresas, entes paraestatais e o próprio Estado brasileiro. Isso explicita a vulnerabilidade desses povos e sua fragilidade crescente frente à pandemia.

Laconicamente, pode-se afirmar que isso ocorre, dentre outros fatores, não só pela violação das salvaguardas constitucionais instituídas dos povos indígenas, mas também pelo não fornecimento de suficientes recursos estatais capazes de garantir o acesso à saúde, pela continuidade – e, inclusive, intensificação – das invasões ilegais aos territórios indígenas e negligência institucional e estatal quanto às medidas necessárias ao momento.

Conclui-se, portanto, que os povos indígenas brasileiros – à mercê de um governo negacionista e negligente, instituições privadas desinteressadas em resguardá-los e órgãos paraestatais falhos em suas funções –, encontram-se progressivamente expostos às consequências da pandemia. É fundamental reiterar que a redução da população indígena e o desrespeito aos seus direitos e existência acarretam uma perda cultural e identitária irremediável, deixando uma lacuna incomensurável na história e na população brasileira – ausência essa que o tempo, sozinho, não será capaz de reverter.

REFERÊNCIAS

APIB. **Com aumento de 580% de mortes, Sesai proíbe ajuda humanitária ao povo Terena.** 2020d. Disponível em: <https://bit.ly/3cTUgmk>. Acesso em: 28 set. 2020.

APIB. **Nota Técnica: a Instrução Normativa da Funai nº 09/2020 e a gestão de interesses em torno da posse de terras públicas.** 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/2Gb4vqQ>. Acesso em: 28 set. 2020.

APIB. **Plano do governo contra Covid-19 nas aldeias deixa de fora 70% das terras indígenas.** 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/33oHMjz>. Acesso em: 28 set. 2020.

APIB. **Quantos indígenas precisam morrer para o Governo implementar um plano emergencial?** 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/33pzqbm>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRANSWELL, Helen; JOSEPH, Andrew. WHO declares the coronavirus outbreak a pandemic. **STAT NEWS.** 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3iebAUo>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação**. 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/2FeKr6e>. Acesso em 9 out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto do governo viabiliza exploração de minérios em terras indígenas**. 2020j. Disponível em: <https://bit.ly/3cQSm68>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposições legislativas**. 2020b. Disponível em <https://bit.ly/3cZjLTA>. Acesso em 5 out. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Governo Federal apresenta para entidades internacionais ações de combate à Covid-19 em territórios indígenas**. 2020e. Disponível em: <https://bit.ly/30t20ad>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/34HKv7r>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, na abertura da 75ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU)**. 2020i. Disponível em: <https://bit.ly/2Gdicpc>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. **Governo federal garante proteção aos mais vulneráveis durante a pandemia**. 2020d. Disponível em: <https://bit.ly/3nalv0P>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **SESAI analisa processos administrativos para agilizar benfeitorias no DSEI Manaus**. 2020g. Disponível em: <https://bit.ly/2GyBvsU>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. **Acervos de atos internacionais do Brasil**. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/34vgB5U>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Covid-19: MPF recomenda ações emergenciais de proteção à saúde dos povos indígenas**. 2020f. Disponível em: <https://bit.ly/2Gv9dPX>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Secretaria Especial de Saúde Indígena. Relatório das ações realizadas pela SESAI para enfrentamento da pandemia da COVID-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020h. Disponível em: <https://bit.ly/2Skmu2>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION. **Coronavírus**: OMS declara pandemia. 2020. Disponível em: <https://bbc.in/33iL1ZL>. Acesso em: 27 set. 2020.

CAMARGOS, Daniel; CAMPOS, André. Fogo no Pantanal começou em fazendas de fornecedores de gigantes do agronegócio. **Brasil de Fato**, 22 set. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Sh47JA>. Acesso em: 29 set. 2020.

CARDIM, Maria Eduarda; LEITE, Hellen; CALCAGNO, Luiz. Covid-19: Pandemia expõe vulnerabilidade dos povos indígenas do Brasil. **Correio Braziliense**. 22 jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ldpepc>. Acesso em: 28 set. 2020.

CARVALHO, Igor. Salles pediu que governo seja “infralegal” e “passe a boiada” no meio ambiente. **Brasil de Fato**, São Paulo, 22 mai. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/30sFyxK>. Acesso em: 28 set. 2020.

CIMI. **Em meio à pandemia, grileiros e invasores se aproximam de aldeia Karipuna.** 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/34gcfQk>. Acesso em: 28 set. 2020.

CIMI. **Em plena pandemia, madeireiros invadem Terra Indígena Urubu Branco.** 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/2ERGSme>. Acesso em: 28 set. 2020.

CIMI. **Estrada irregular atravessa Terra Indígena no Maranhão e pode levar coronavírus para dentro da aldeia.** 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/34m4tnl>. Acesso em: 28 set. 2020.

CIMI. **Ignorados pelo Estado, povos indígenas no Amazonas e Roraima contam com solidariedade para enfrentar covid-19.** 2020e. Disponível em: <https://bit.ly/36pkvA3>. Acesso em: 29 set. 2020.

CIMI. **Os povos indígenas em tempos de pandemia.** 2020d. Disponível em: <https://bit.ly/36rjOX5>. Acesso em: 29 set. 2020.

CIMI. **Raposa Serra do Sol: como está a Terra Indígena após uma década após a decisão histórica do STF.** 2019. Disponível em <https://bit.ly/3cZZEvn>. Acesso em 5 out. 2020

CONCÓRDIA, Itamaraty. **Acervo de atos internacionais do Brasil.** Disponível em <https://bit.ly/34vgB5U>. Acesso em 5 out. 2020

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE: **Violações de direitos humanos dos povos indígenas.** Disponível em <https://bit.ly/30S2eYL>. Acesso em 5 out. 2020.

COVID-19 E OS POVOS INDÍGENAS. **Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil.** 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nrH9hc>. Acesso em: 26 set. 2020.

DIAS, Julia; LEONEL, Filipe. **Covid-19: Fiocruz elabora ações para os povos indígenas.** 31 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34yva9d>. Acesso em: 28 set. 2020.

EL PAÍS. **Em discurso na ONU, Bolsonaro escancara programa de ultradireita e anti-indígena.** 24 set. 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/3iq1LTs>. Acesso em: 29 set. 2020.

EL PAÍS. **Governo Bolsonaro manobra para travar a demarcação de terras indígenas no Brasil.** 4 fev. 2020b. Disponível em <https://bit.ly/3d1K6QJ>. Acesso em 5 out. 2020

EMERGÊNCIA INDÍGENA. **Sobre.** 2020. Disponível em: <http://emergenciaindigena.apib.info/sobre/>. Acesso em: 28 set. 2020.

FONSECA, Bruno; OLIVEIRA, Rafael. **Com Bolsonaro, fazendas foram certificadas de maneira irregular em terras indígenas na Amazônia.** 19 mai. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/36s5xJu>. Acesso em: 28 set. 2020.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Disponível em <https://bit.ly/2GEIMso>. Acesso em 09 out. 2020

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Portaria nº 419, de 2020. **Portaria Nº 419/pres.** Brasília, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3imCxFe>. Acesso em: 29 set. 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **O que é o novo coronavírus?** 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3naBKev>. Acesso em: 29 set. 2020.

G1. **Bolsonaro sanciona, com vetos, projeto que prevê medidas para tentar proteger indígenas.** 2020b. Disponível em: <https://glo.bo/34dQHni>. Acesso em: 28 set. 2020.

História Hoje. **Getúlio Vargas e os índios: integração ou autoritarismo?** Disponível em: <https://bit.ly/3inv0Gv>. Acesso em 2 out. 2020

MARTINS, Luísa; SCHUCH, Matheus. Secretário defende garimpo em terras indígenas durante audiência no STF. **Valor**, Brasília, 21 set. 2020. Disponível em: <https://glo.bo/2SIYoSI>. Acesso em: 29 set. 2020.

MPF, MP. **Relatório Figueiredo**. Disponível em <https://bit.ly/3d3iBGD>.

MORI, Letícia. Entenda a determinação do STF de que governo aja contra covid-19 entre indígenas e evite "extermínio de etnias". **BBC News Brasil**, São Paulo, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://bbc.in/33qfcyx>. Acesso em: 28 set. 2020.

OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR. **PEC do Teto dos Gastos Públicos deixou Brasil mais vulnerável, aponta estudo**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ip9VeK>. Acesso em: 01 out. 2020.

OLIVEIRA, Rafael. **Abandono de povos indígenas na pandemia deixa dúvida se governo age por "omissão ou estratégia"**. 11 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/36sDpGe>. Acesso em: 28 set. 2020.

ONU. **COVID-19 é grave ameaça para os povos indígenas, diz Bachelet**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34g1ugU>. Acesso em: 30 set. 2020.

PAES, Caio de Freitas. **Decisão de Augusto Aras fortalece invasores de terra indígena no Mato Grosso**. 22 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3n69qdb>. Acesso em: 28 set. 2020.

PAIXÃO, Evilene. **Maurício Ye'kwana leva à ONU apelo urgente pela desintrusão da Terra Indígena Yanomami**. 25 set. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3iqModn>. Acesso em: 29 set. 2020.

POVOS indígenas: prevenção contra a Covid-19. Direção: Marcelo de Campos e Roseane dos Santos. Alagoas: Fundação Oswaldo Cruz, 28 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34n08AM>. Acesso em: 29 set. 2020.

VALENTE, Rubens. Invasões em terras indígenas sobem 135% no 1º ano de Bolsonaro, diz Cimi. **UOL Notícias**, 30 out. 2020. Disponível em <https://bit.ly/34ribpJ>. Acesso em 5 out. 2020

SCHREIBER, Mariana. Por que Bolsonaro está sendo acusado de colocar indígenas em risco em meio à pandemia de covid-19. **BBC News Brasil**, Brasília, 11 jul. 2020. Disponível em: <https://bbc.in/3ip7BnV>. Acesso em: 28 set. 2020.

SPEZIA, Adi; ROCHA, J.. Ignorados pelo Estado, povos indígenas no Amazonas e Roraima contam com solidariedade para enfrentar covid-19. **Conselho Indigenista Missionário**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/36pkvA3>. Acesso em: 23 set. 2020.

TAVARES, Leonardo Pereira; OLIVEIRA JÚNIOR, Francisco Lima de; MAGALHÃES, Marina. Análise dos discursos do Presidente Jair Bolsonaro em meio à pandemia: o coronavírus é só uma gripezinha?. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 7, 27 maio 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3cPHbdU>. Acesso em: 01 out. 2020.

SOBRE O ORGANIZADOR

ADILSON TADEU BASQUEROTE - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais- Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. <http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 32, 35, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 88, 90, 91, 92, 101, 113

Análise 1, 22, 23, 36, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 72, 79, 82, 83, 86, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 107, 108, 111, 121, 123, 131, 134, 135, 137, 143, 148, 157

Aprendizagem 15, 17, 32, 33, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 53, 73, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 158

Aula 33, 36, 37, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 58, 65, 71, 99, 102

Avaliação 35, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 73, 79, 82, 85

C

Capitalismo 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 97, 98

Cidadania 36, 105

Cidade 4, 32, 76, 150

Classe 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 74, 75, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112

Conhecimento 14, 18, 24, 25, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 53, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 95, 96, 101, 102, 103, 105, 112, 115, 116, 120, 121, 126, 135, 136, 152

Contexto 13, 31, 33, 35, 36, 38, 39, 42, 44, 45, 56, 57, 58, 66, 71, 76, 77, 81, 82, 86, 94, 95, 96, 103, 110, 111, 140, 146, 147

Continuada 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 87

Covid 59, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

Criança 87, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

Cristã 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 27, 29

D

Desenvolvimento 2, 15, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 53, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 87, 89, 91, 92, 97, 100, 101, 104, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 123, 124, 126, 128, 136, 158

Deus 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 27, 29, 30

E

Educação 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 52, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 149, 158

Ensino 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 53, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 108, 109, 111, 112, 113, 158

Escola 16, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 88, 89, 91, 102, 105, 109, 111, 113, 114

Espaço 16, 17, 32, 37, 38, 39, 41, 76, 92, 105, 132, 151

Estudo 1, 17, 18, 22, 34, 45, 72, 74, 77, 80, 81, 82, 107, 108, 111, 112, 123, 125, 137, 138, 156

F

Fogo 7, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 78, 151, 154

Fonte 2, 7, 10, 47, 53, 141

Formação 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 73, 79, 84, 87, 89, 95, 100, 102, 113, 114, 136, 137, 140

G

Globalização 13, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 86

H

Humano 7, 14, 16, 17, 22, 37, 38, 74, 78, 80, 98, 117, 121, 122, 127, 128, 136

I

Identidade 13, 35, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 133, 138

Importância 8, 12, 13, 14, 16, 22, 24, 26, 32, 33, 35, 36, 37, 73, 77, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 110, 127, 143, 146

Indígena 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

L

Liberdade 13, 95, 98, 102, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 142

Linguagem 3, 43, 44, 45, 52, 53, 77, 103, 127, 134, 136

Lugar 6, 7, 14, 17, 28, 33, 49, 51, 56, 66, 68, 69, 82, 131, 132, 134

M

Metodologia 1, 11, 19, 72, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 106

O

Organização 12, 31, 34, 36, 38, 40, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 73, 75, 76, 79, 80, 83, 86, 100, 125, 140, 142, 145, 154

P

Pandemia 88, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

participação 16, 17, 38, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 79, 80, 91, 92, 99, 113, 151

Pesquisa 1, 12, 22, 36, 40, 41, 43, 47, 49, 72, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 94, 95,

100, 101, 107, 109, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 128, 136, 143, 158

Poder 3, 4, 5, 7, 13, 15, 23, 24, 38, 49, 57, 64, 71, 84, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 121, 122, 129, 132, 133, 146, 151

Q

Química 88, 89, 90, 91, 92, 93

R

Relações 16, 23, 36, 72, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 107, 109, 110, 123, 128, 136, 139, 142, 154

S

Social 13, 24, 34, 35, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 87, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 132, 142, 152

Sociedade 13, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 122, 124, 128, 140, 151

T


Tecnologia 37, 38, 73, 77, 84, 86


Terra 4, 5, 7, 17, 23, 26, 28, 30, 78, 99, 104, 112, 143, 144, 145, 150, 151, 155, 156


Trabalho 1, 9, 12, 14, 19, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 73, 74, 75, 76, 79, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 106, 107, 108, 110, 113, 116, 117, 118, 122, 123, 126, 127, 135, 137, 139, 148, 149


CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos
e resultados empíricos

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br


 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)


 www.facebook.com/atenaeditora.com.br





CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos
e resultados empíricos

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

