

ORGANIZADORES

THIAGO CEDREZ DA SILVA

EDGAR AVILA GANDRA

ELVIS SILVEIRA SIMÕES

# DIÁLOGOS CIENTÍFICOS

MOSAICO DE PESQUISAS  
ACADÊMICAS



**Mundo**  
Acadêmico

ORGANIZADORES

THIAGO CEDREZ DA SILVA

EDGAR AVILA GANDRA

ELVIS SILVEIRA SIMÕES

# DIÁLOGOS CIENTÍFICOS

MOSAICO DE PESQUISAS  
ACADÊMICAS



Porto Alegre  
2022

Copyright ©2022 dos organizadores.

Direitos desta edição reservados aos organizadores, cedidos somente para a presente edição à Editora Mundo Acadêmico.

**Importante:** as opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pelos organizadores em seu(s) capítulo(s), não representam ideia(s) destes. Cabe, assim, a cada autor a responsabilidade por seus escritos.



**Atribuição - Não Comercial - Sem Derivadas 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)**

#### LICENCIADA POR UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS

**Você é livre para:**

**Compartilhar** - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato. O licenciante não pode revogar essas liberdades desde que você siga os termos da licença.

**Atribuição** - Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

**Não Comercial** - Você não pode usar o material para fins comerciais.

**Não-derivadas** - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

**Sem restrições adicionais** - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas a fazer o que a licença permitir.

Este é um resumo da licença atribuída. Os termos da licença jurídica integral estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

*Capa e diagramação:*

Thiago Cedrez da Silva

*Editor:*

Marcelo França de Oliveira

*Conselho Editorial Casaletras*

Prof. Dr. Amurabi Oliveira (UFSC)

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Lopes (UFPEL)

Prof. Dr. Elio Flores (UFPB)

Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Prof. Dr. Francisco das Neves Alves (FURG)

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas (UFPEL)

Profª Drª Maria Eunice Moreira (PUCRS)

Prof. Dr. Moacyr Flores (IHGRGS)

Prof. Dr. Luiz Henrique Torres (FURG)

---

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

D588      Diálogos científicos: mosaico de pesquisas acadêmicas / Thiago Cedrez da Silva, Edgar Avila Gandra e Elvis Silveira Simões (Orgs.) [ Recurso eletrônico ] Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2022.

196 p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-89475-37-8

1. Divulgação científica - 2. Ciências sociais - 3. Ciências Humanas - I. Da Silva, Thiago Cedrez - II. Gandra, Edgar Avila - III. Simões, Elvis Silveira - IV. Título.

CDU: 509.2

CDD:300

---



**EDITORA MUNDO ACADÊMICO**

*Um selo da Editora Casaletras*

R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa

Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103

+55 51 3013-1407 - contato@casaletras.com

[www.casaletras.com/academico-livros](http://www.casaletras.com/academico-livros)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: DIÁLOGOS CIENTÍFICOS: MOSAICO DE PESQUISAS ACADÊMICAS</b> Thiago Cedrez da Silva; Edgar Avila Gandra ; Elvis Silveira Simões.....	6
<b>1- O ENCANTAMENTO CIDADINO: O ASSENTAMENTO FÍSICO E SIMBÓLICO POSSIBILITADO PELA MINERAÇÃO NA CIDADE DE GILBUÉS-PI</b> Ábdon Eres da Silva Neto; Michelly Alcântara Silva; Sebastião Fortes de Oliveira Júnior....	10
<b>2- O POLÍTICO NA REFORMA DO REI JOSIAS (640-609 A.C.)</b> Bruno Alves Coelho; Matheus da Silva Carmo.....	19
<b>3- O LIVRO NA IDADE MÉDIA: DA CONFECÇÃO À CIRCULAÇÃO DE IDEIAS</b> Bruno Alves Coelho; Magalli Santos Souza Chagas.....	31
<b>4- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UMA ABORDAGEM DO ESTADO DO CONHECIMENTO NO PORTAL DE PERIÓDICO DA CAPES</b> Débora Raitz Silva; Cleverson Molinari Mello .....	47
<b>5-AS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA ENTRE 1961, 1971 E 1996: QUAIS OS SEUS IMPACTOS PARA A EPT NO SÉCULO XXI?</b> Diane Couto de Carvalho; Fabiano Geraldo Barbosa .....	58
<b>6- “A CRIANÇA NA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA LBHM ENTRE OS ANOS DE 1923 A 1947”</b> Fernando Ben Oliveira da Silva; Thais Isabelle Teixeira; Thiago Cedrez da Silva.....	71
<b>7- DIÁLOGOS NECESSÁRIOS: A DIMENSÃO SOCIAL DA REGIÃO PLATINA SUL-AMERICANA COMO EXPRESSÃO HISTÓRICO-CULTURAL SUPRANACIONAL</b> Henrique Pereira Lima.....	80
<b>8- O DIREITO ARCAICO GUARANI NO SÉCULO XVII: INTERPRETAÇÕES DO ORDENAMENTO JURÍDICO GUARANI A PARTIR DOS RELATOS PROCESSUAIS EUROPEUS DO MARTÍRIO DOS PADRES ROQUE GONZÁLES, JOÃO DE CASTILHOS E AFONSO RODRIGUES (1628) E SUAS IMPLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS</b> Henrique Pereira Lima.....	91
<b>9-TECNOLOGIA E A CULTURA DIGITAL: POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.</b> João Paulo de Oliveira Farias; Vanderlene de Farias Lima.....	101
<b>10- A IDADE MÉDIA EM SALA DE AULA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO: RELAÇÃO E IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS E UNIVERSIDADES E CONSTRUÇÃO DESSE ASPECTO.</b> Jordã Castro Bork.....	113
<b>11-O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES</b> Laiz Mara Meneses Macedo; Marta Socorro Vasconcelos Caldas; Ilane Ferreira Cavalcante.....	124

<b>12-DA INTROJEÇÃO AO DESMENTIDO: AS CONTRIBUIÇÕES DE SANDOR FERENCZI PARA A PRÁXIS PSICANALÍTICA.</b>	
Marcella Brito dos Santos.....	134
<b>13- QUAL O FUTURO DAS BIBLIOTECAS NO BRASIL? AS BIBLIOTECAS COMO ORGANIZAÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS.</b>	
Maurício Chatel Vasconcellos Filho.....	145
<b>14- O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)</b>	
Mayra Ferreira Barreto.....	157
<b>15- ESCOLA PROFISSIONALIZANTE DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE</b>	
Vanderlene de Farias Lima; João Paulo de Oliveira Farias.....	167
<b>16- A CAPOEIRA NA ZONA SUL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL</b>	
Vinicius Cardoso Nunes.....	179
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES DA OBRA.....</b>	<b>192</b>

## APRESENTAÇÃO:

Sejam todos(as) bem-vindos(as) a primeira edição do livro **DIÁLOGOS CIENTÍFICOS: MOSAICO DE PESQUISAS ACADÊMICAS**.

Esta coletânea de artigos acadêmicos visa apresentar, a partir da diversidade de conteúdos e abordagens de estudos, relevantes e inovadoras pesquisas científicas, dos mais diversos ramos do saber. Destacamos, assim, que os dezesseis textos reunidos para esta obra foram realizados por pesquisadores e pesquisadoras comprometidos com o intuito da divulgação científica nacional, parâmetro basilar da intencionalidade da formulação deste trabalho.

Desta forma, observamos que a obra é composta por um conjunto de artigos escritos por diferentes autores(as), oriundos de diferentes áreas do conhecimento. Portanto, visou-se realizar uma obra com temática aberta, afim de expor diferentes análises e perspectivas, tais como apresentaremos a você a seguir.

O trabalho de pesquisa dos autores Ábdon Eres da Silva Neto, Michelly Alcântara Silva e Sebastião Fortes de Oliveira Júnior, intitulado **“O ENCANTAMENTO CIDADINO: O ASSENTAMENTO FÍSICO E SIMBÓLICO POSSIBILITADO PELA MINERAÇÃO NA CIDADE DE GILBUÉS-PI”** busca analisar a ocupação geográfica da região de Gilbués-PI, além da dimensão física, por meio dos relatos orais e outros trabalhos acadêmicos, objetivando cartografar as simbologias que seguem o trajeto humano, estas sob os vieses políticos, econômicos, sociais e culturais.

Os autores Bruno Alves Coelho e Matheus da Silva Carmo, discutem que há um interessantíssimo capítulo na história do Reino de Judá sob o reinado do Rei Josias: a descoberta do Livro da Lei no décimo ano de seu governo (cf. 2Rs 22, 3-10). Conforme os autores, a partir deste evento, segundo a narrativa bíblica, Josias mobiliza todo o Reino de Judá visando a uma profunda reforma religiosa. Desta forma, seu artigo, **“O POLÍTICO NA REFORMA DO REI JOSIAS (640-609 A.C.)”**, propõem apresentar esta mobilização governamental não apenas como algo voltado para a religião, mas, deixar emergir o aspecto do político aqui patente e ainda pouco abordado pelos historiadores.

Conforme os pesquisadores Bruno Alves Coelho e Magalli Santos Souza Chagas, a passagem do século XII para o século XIII marca um importante ponto de virada no tocante à metodologia de ensino, isto é, a escolástica se impõe como nova pedagogia eficaz no letramento escolar e, conseqüentemente, universitário. Esta novidade é amparada não apenas no saber dos mestres, mas, sobretudo na importante ferramenta do saber: o livro. Desta forma, no artigo **“O LIVRO NA IDADE MÉDIA: DA CONFECÇÃO À CIRCULAÇÃO DE IDEIAS”** os autores discutem a arte da confecção de livros medievais que, apesar da crescente instrumentalização dos mesmos para o ensino e pregação, não perdeu sua característica ancestral.

O artigo **“A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UMA ABORDAGEM DO ESTADO DO CONHECIMENTO NO PORTAL DE PERIÓDICO DA CAPES”** tem como objetivo analisar a relação interdisciplinar existente entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a tecnologia no contexto da pandemia da Covid-19. Para tanto, os autores Débora Raitz Silva e Cleverson Molinari Mello, examinam como este debate tem sido tratado nas produções científicas do portal de Periódicos da CAPES.

O artigo, intitulado **“AS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA ENTRE 1961, 1971 E 1996: QUAIS OS SEUS IMPACTOS PARA A EPT NO SÉCULO XXI?”**, dos autores Diane Couto de Carvalho e Fabiano Geraldo

barbosa, apresenta o tema da Educação Profissional e Tecnológica no contexto do marco legal da educação brasileira no século XX. Assim, o objetivo de seu trabalho é analisar o que perpassa pelas leis das diretrizes e bases da Educação Nacional- Lei 4024/61, Lei 5692/71 e Lei 9394/96, seus momentos históricos pelas quais elas foram formatadas e o que isso compromete a sociedade Brasileira nos quesitos trabalho e estudo no século XXI.

No trabalho, intitulado **“A CRIANÇA NA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA LBHM ENTRE OS ANOS DE 1923 A 1947”**, os autores, Fernando Ben Oliveira da Silva, Thais Isabelle Teixeira e Thiago Cedrez da Silva, tratam sobre a criança na História da psicologia no Brasil a partir da análise de fontes da Liga Brasileira de Higiene Mental entre os anos de 1923 a 1947. O texto faz parte de um pré-projeto apresentado por Fernando Ben Oliveira da Silva, na seleção de mestrado na Linha de Pesquisa (PPGPS/UERJ): História, Imaginário Social, Cultura.

O pesquisador Henrique Pereira Lima apresenta, no artigo **“DIÁLOGOS NECESSÁRIOS: A DIMENSÃO SOCIAL DA REGIÃO PLATINA SUL-AMERICANA COMO EXPRESSÃO HISTÓRICO-CULTURAL SUPRANACIONAL”**, que a região do Prata é aquela porção sul-americana influenciada pelo Rio da Prata, além de também ser uma região de diálogo histórico e cultural entre Argentina, Brasil e Uruguai, que no passado colonial e posterior, tinham aí um trânsito facilitado devido a imprecisão dos limites nacionais. Hoje, o Prata encontra-se politicamente dividido e culturalmente setorizado (há três vertentes de matiz historiográfica nacionalista), cujas raízes remontam os séculos XIX e XX.

Na pesquisa intitulada **“O DIREITO ARCAICO GUARANI NO SÉCULO XVII: INTERPRETAÇÕES DO ORDENAMENTO JURÍDICO GUARANI A PARTIR DOS RELATOS PROCESSUAIS EUROPEUS DO MARTÍRIO DOS PADRES ROQUE GONZÁLES, JOÃO DE CASTILHOS E AFONSO RODRIGUES (1628) E SUAS IMPLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS”**, o autor Henrique Pereira Lima, discorre que a conquista da América pelos Ibéricos efetivou-se através de diferentes estratégias. A estratégia religiosa dos jesuítas apresentou uma natureza ao mesmo tempo criadora (através do diálogo entre culturas) e explosiva (devido o choque cultural) na qual o evento conhecido como o martírio dos padres Roque, João e Afonso em 1628 emerge como símbolo.

Os autores João Paulo de Oliveira Farias; Vanderlene de Farias Lima compreendem que o currículo escolar guia o trabalho docente em várias dimensões, desde as práticas pedagógicas aos valores culturais, sociais, econômicos e políticos defendidos pela instituição de ensino. Assim, em seu artigo, nomeado **“TECNOLOGIA E A CULTURA DIGITAL: POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA”**, irão avaliar de que maneira temas como a tecnologia e a cultura digital foram e são abordadas nos documentos curriculares responsáveis por estruturar e estabelecer procedimentos educativos em nosso país.

O artigo, **“A IDADE MÉDIA EM SALA DE AULA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO: RELAÇÃO E IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS E UNIVERSIDADES E CONSTRUÇÃO DESSE ASPECTO”**, visa discutir no âmbito das análises historiográficas e também educacionais, a relação do ensino de história medieval em sala de aula e a construção dessa instituição no tempo do medievo. Nessa pesquisa o autor Jordã Castro Bork buscou trazer o debate sobre a forma como, preconceituosamente, durante muito tempo foi abordado os assuntos relacionados a temática não só no meio acadêmico, mas também e principalmente na sala de aula, onde ocorre o processo de formação dos alunos.

Em seu trabalho, intitulado **“O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES”**, os autores Laiz Mara Meneses Macedo, Marta Socorro Vasconcelos Caldas e Ilane Ferreira Cavalcante, tem como objetivo fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação de professores no contexto da deficiência intelectual.

O artigo, nomeado **“DA INTROJEÇÃO AO DESMENTIDO: AS CONTRIBUIÇÕES DE SANDOR FERENCZI PARA A PRÁXIS PSICANALÍTICA”**, baseado no trabalho de conclusão de curso (TCC) da especialização em teoria psicanalítica, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, da autora Marcella Brito dos Santos, visa discorrer acerca das contribuições de Sandor Ferenczi (1873-1933) para a história e a práxis psicanalítica. A autora visa apresentar seus principais conceitos como *introjeção*, *tato psicológico*, *neocatarse* e técnicas como *técnica ativa*, *o sentir com e a análise mútua* do considerado “pai da psicanálise moderna” (ROUDNESCO & PLON, 1998).

O presente trabalho, do autor Maurício Chatel Vasconcelos Filho, é uma análise a respeito das bibliotecas brasileiras na atualidade. Sua pesquisa, **“QUAL O FUTURO DAS BIBLIOTECAS NO BRASIL? AS BIBLIOTECAS COMO ORGANIZAÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS”**, apresenta tipos de bibliotecas existentes com definições da literatura especializada em português e em inglês e analisa o planejamento estratégico nas organizações, bem como, sua utilização nas bibliotecas com o auxílio das tecnologias.

O artigo, **“O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)”**, da autora Mayra Ferreira Barreto, tem por finalidade analisar as possibilidades e limites do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de aprendizagem do aluno autista. Assim, apresenta a autora, que os objetivos específicos do trabalho são: elaborar uma breve trajetória histórica da educação especial inclusiva no Brasil; descrever as características do aluno com autismo e por fim, identificar as salas de recursos multifuncionais na educação inclusiva e as práticas pedagógicas voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os pesquisadores Vanderlene de Farias Lima e João Paulo de Oliveira Farias, apresentam ao leitor uma breve análise histórico-crítica da implantação da Escola Profissionalizante de Tempo Integral no Ceará. Para tanto, seu artigo, **“ESCOLA PROFISSIONALIZANTE DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE”**, traz uma discussão inicial sobre o conceito de “política pública” e em seguida levanta a problemática das desigualdades educacionais no sistema de ensino brasileiro. Conjuntamente, aborda os Planos Nacionais de Educação (PNEs), de 2001-2010 e de 2014-2024; os acordos internacionais, como a Conferência de Jomtien realizada em 1990, bem como o contexto histórico da educação profissional no Brasil e no Ceará.

Por fim, Vinicius Cardoso Nunes, em seu presente trabalho, **“A CAPOEIRA NA ZONA SUL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL”**, objetiva trazer alguns apontamentos sobre a capoeira, anterior a sua popularização no mundo. Salaria o autor que o artigo não pretende se ater sobre a origem da capoeira, e sim, sobre a sua manifestação na zona sul do estado do Rio Grande do Sul, em duas cidades que muitos utilizaram da mão de obra de pessoas escravizadas tanto no tráfico Atlântico quanto no tráfico intraprovincial.

Para quem se destina esta coletânea de artigos acadêmicos? A obra é dedicada ao público acadêmico e não acadêmico; para profissionais ou curiosos;

estudantes ou professores. Portanto, se visa alcançar o público em geral, que busca aprender e/ou aprofundar os seus conhecimentos.

Por fim, desejamos a todos uma excelente jornada de leitura, estudos e reflexões.

### **Organizadores da Obras**

Thiago Cedrez da Silva  
Edgar Avila Gandra  
Elvis Silveira Simões

# O ENCANTAMENTO CIDADINO: O ASSENTAMENTO FÍSICO E SIMBÓLICO POSSIBILITADO PELA MINERAÇÃO NA CIDADE DE GILBUÉS-PI

Ábdon Eres da Silva Neto<sup>1</sup>

Michelly Alcântara Silva<sup>2</sup>

Sebastião Fortes de Oliveira Júnior<sup>3</sup>

**Resumo:** A pesquisa busca analisar a ocupação geográfica da região de Gilbués-PI além da dimensão física, por meio dos relatos orais e outros trabalhos acadêmicos é objetivado cartografar as simbologias que seguem o trajeto humano, estas sob os vieses políticos, econômicos, sociais e culturais do alvorecer ao crepúsculo da mineração de diamante, não obstante também do processo de desertificação cuja existência é anterior à atividade laboral, assim o escopo cronológico contempla cerca de setenta anos, contados a partir do suposto primeiro relato e avistamento de pedras reluzentes.

**Palavras-chave:** História, Memória, Cidade, Mineração, Desertificação.

## Introdução

A proposta de pesquisa que aqui apresentamos aborda a cidade de Gilbués, Piauí. Para tanto, utilizamos as falas de três ex-garimpeiros, gravadas pelo pesquisador Dalton Macambira para a sua tese de doutorado. Dessa forma, consideramos a sua trajetória de pesquisa sobre o tema, para entendermos os elementos que envolveram tais gravações, como o contato com os entrevistados, os critérios para a seleção e as características do local onde a pesquisa foi realizada.

Tendo em primeiro lugar, caráter bibliográfico já que transitaremos por trabalhos que tratem a acerca da desertificação no Brasil e mais especificamente no Piauí, bem como na própria cidade de Gilbués para podermos perceber o que já foi escrito sobre essa localidade. Em segundo lugar, a pesquisa tem um viés documental, já que utilizaremos como fonte as narrativas dos moradores de Gilbués sobre o processo de desertificação na cidade.

O aporte teórico que utilizamos é consoante ao utilizado em sua tese. Desse modo, partilhemos em nossas discussões o mesmo conceito de desertificação utilizado pelo autor, que é o baseado em “Nimer (1988), Verdum et al. (2001) e Conti (2008), isto é, entende o fenômeno como um processo de degradação ambiental resultante de vulnerabilidades do ambiente natural agravadas por ações humanas [...]” (MACAMBIRA, 2020, p. 15).

Considerando os vieses físico e simbólico objetivamos, de certa forma, alargar a compreensão da cidade enquanto espaço e lugar de memória, sendo recorrido para esta análise a delimitação possibilitada, ou não, por seus habitantes através da oralização, de modo, também, a não transpor em segundo plano a contextualização histórica, política, econômica e social.

---

<sup>1</sup> Doutorando em História e Conexões Atlânticas: Culturas e poderes na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí (2018).

<sup>3</sup> Graduado em História pela Universidade Federal do Piauí (2018) e especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Faculdade UNIASSELVI (2021).

Sob a perspectiva empírica, baseados nos registros orais, tem-se materializado a lembrança e memória de alguns habitantes da cidade, em sua maioria, lavradores e residentes da zona rural, cujas pontuações e considerações permeiam o seu cotidiano.

Os seus pontos de vista, individual e coletivo, remetem ao contextual político, econômico e social. Ultrapassam o limite do físico e atingem também o simbólico. Dessa forma, que aspectos físicos e simbólicos a memória dos entrevistados nos traz sobre a cidade de Gilbués no contexto tratado?

Diante do exposto, se busca compreender e analisar a maneira pela qual as memórias e lembranças são constituídas e refletidas em diversos âmbitos, em outras palavras, a forma pela qual os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais, são apreendidos, contados e lembrados pelos habitantes da região da cidade de Gilbués-PI, sendo objetivado com isso a problematização da realidade social, esta sob a perspectiva dos habitantes da referida região, tanto em sentido mais literal quanto simbólico.

A relevância social do trabalho a ser desenvolvido consiste na produção e difusão do conhecimento científico de uma realidade social conflituosa, isto é, realçar a problemática com a utilização das fontes nos sentidos mais tradicionais, formais e as informais, sendo buscado atingir com isso um balanço e exposição entre a macro percepção política e social e a micro percepção através dos sujeitos, estes, os verdadeiros protagonistas dessa realidade, tanto que emana destes as mudanças físicas e simbólicas em relação à constituição do espaço.

Por consequência, a teoria e metodologia histórica leva ao suporte contextual político, econômico e social para a compreensão científica da recordação, isso por que paulatinamente os entrevistados se referem a estes aspectos, mesmo que seja indireto, são atingidos por todas estas perspectivas, sendo inclusive objetivado inter-relacionar todos entre si, mas sendo atentado à problemática: De que maneira historicamente foi sendo delineado e confrontado o lugar físico e simbólico na cidade de Gilbués-PI a partir da memória dos entrevistados?

## **A mineração em Gilbués e o encantamento citadino**

O município de Gilbués é situado no sudoeste do Piauí. Em seu contexto inicial, foi denominado pelas populações indígenas como “espaço frágil”. A desertificação nesse município é uma realidade que ameaça aos seus moradores, pois a erosão provoca assoreamento dos rios, numa intensidade que compromete os principais leitos e mananciais do município e seus vizinhos (VIEIRA E LIMA, 2007 apud MACAMBIRA, 2020).

Os condicionantes e as diferentes perspectivas de interpretação do processo de degradação ambiental indicam a complexidade da temática, dessa forma problematizamos as nuances teóricas e empíricas desse processo, já que, a cidade é considerada oficialmente como “núcleo de desertificação”, somando-se, o seu contexto histórico, no ocorrido de três ciclos econômicos: pecuária extensiva, a mineração de diamantes e atualmente a agricultura mecanizada (MACAMBIRA, 2020)

Dessa forma, considerando essas conclusões de SILVA (2013) e a empiria dos relatos, é importante ressaltar a relevância do entendimento, sobretudo das características Geoambientais de uma determinada área, pois exige o conhecimento da dinâmica, dos processos e das relações existentes entre os elementos físicos que atuam no meio ambiente, sendo necessário ter uma visão integrada dos fatores que o compõem e influenciam o processo de degradação ambiental.

Em meados da primeira metade do século XX, foi cenário de uma imigração intensa em busca de diamantes, “[...] a variação populacional de Gilbués foi considerável, pois era de 8.798 pessoas, em 1940 e a partir dos anos de 1950 praticamente dobrou, chegando a 15.553 habitantes” (MACAMBIRA, 2020, p. 83).

Nesse contexto, o rápido crescimento demográfico entre as décadas de 1940 e 1950 elevou enormemente a demanda por bens e serviços, com impactos extremos no uso dos recursos naturais do município e alterações profundas na paisagem, cujo ambiente era de elevada fragilidade ambiental e baixa capacidade de suporte. Ressalte-se que a área de Gilbués nesse período era três vezes e meia maior que a atual, reduzida que foi em função da criação de outros municípios, desmembrados, tais como: Monte Alegre, em 1955, Barreiras do Piauí, em 1962 e São Gonçalo do Gurguéia, em 1995 (MACAMBIRA, 2020, p. 84).

Se à primeira vista o reluzir das pedras pode conduzir à oportunidade e/ou prosperidade, ao movermos a escala de análise para os personagens e dimensionar esse cenário, são evidenciados diversas nuances que problematizam uma suposta percepção singular sobre a situação. De acordo como Dalton Macambira, “a propósito da relação entre a mineração e o agravamento da origem da desertificação em Gilbués, as falas de ex-garimpeiros contradizem a visão majoritária dos pequenos produtores” (MACAMBIRA, 2020, p. 85), em que mesmo entre o primeiro grupo há divergências:

O garimpo é uma febre, né, o garimpo é uma coisa que... é porque eu, eu, eu... em minha terra, é... eu acompanhei a vida daquele povo que trabalhava no garimpo, e que grande parte desse pessoal veio pra cá... o garimpeiro é aquele que fica embevecido, aquela coisa do garimpo, o garimpo pra ele, não tem coisa melhor do mundo... mas o garimpeiro quando morre às vezes, nem poder pagar o, o enterro pode, isso não quer dizer que alguém não tenha se melhorado... alguns se melhoraram, porque o garimpo, você pega o dinheiro do garimpo, e fica tão assim, que vai investir de novo e volta a perder tudo (RE nº 1).

O recorte acima evidencia os dois lados da situação a que se submetem os garimpeiros. Segundo o entrevistado, há um suposto encantamento com o garimpo, podendo ser considerado a melhor coisa do mundo. Por outro lado, tal atividade traz também a perda de tudo, é como se pudesse ser resumida em ter tudo e ao mesmo tempo em não ter nada.

A exploração do diamante em solo piauiense se iniciou por volta dos anos de 1940, quando grupos vindos de outras regiões imigraram, sendo em sua maioria baianos, conforme um depoente aponta,

Disse que ele e a família viajaram cerca de 600 km, a pé, durante mais ou menos trinta dias, e os poucos pertences foram transportados em lombo de jumento, pois naquela época não havia por “estas bandas”, segundo ele, outro meio de transporte, principalmente para “gente pobre”. Informou ainda que encontraram em Gilbués e Monte Alegre, nas principais áreas de garimpo, muitos baianos, além de gente vinda do Maranhão, de Goiás, do Mato Grosso e do Pará (MACAMBIRA, 2020, p. 86).

Com a experiência na área de mineração, adquirida com o passar dos anos de ocupação e de apropriação do espaço físico, este se transmuta em lugar laboral e de memória, por conseguinte, pluralizado sob os sentidos físicos e simbólicos, pois “cada

aspecto, cada detalhe desse lugar tem um sentido que só é inteligível para os membros do grupo [...]” (HALBWACHS, 2003, p. 160), então,

Não podemos dizer que o espaço geográfico existe com o surgimento do homem no planeta; ao contrário, o espaço geográfico só se constitui enquanto produto humano, logo social, na medida em que o homem tem condições de, através de seu processo de trabalho, transformar a natureza e produzir algo diverso dela (CARLOS, 2018, p. 57).

Mesmo com as dificuldades enfrentadas durante o percurso até a cidade, a dispersão dessas pessoas pela região foi paulatina ao suposto rastro mineral, “a atividade econômica em torno do garimpo de diamante e toda a cadeia produtiva que se formou em função da mineração e como esse fator impulsionou a circulação de capitais e o crescimento populacional [...]” (MACAMBIRA, 2020, p. 87). Diante do exposto, faz-se uma reflexão sobre a produção do espaço e para isso, nos amparamos em Carlos (2018) ao afirmar que:

[...] na medida em que o espaço é também produto das relações complexas de determinada sociedade, num dado momento histórico, sob a base de relações materiais de produção, o espaço geográfico se cria como produto histórico e social a partir da contradição entre uma produção socializada e uma apropriação privada. Nesse sentido o espaço é também a história de como os homens, ao produzirem sua existência, a produzem enquanto espaço de produção, de circulação, a produzem enquanto espaço de produção, de circulação, de troca, do consumo, da vida: como obra de uma história contraditória (CARLOS, 2018, p. 83-84).

Espaço delimitado pelos mais experientes, não sem conflitos, a ocupação e apropriação de um espaço é também política, reflexo disso seria a história por trás da descoberta dos diamantes e a disputa entre os grupos pela hegemonia sob as terras, “aqui não tinha outra atividade, o pessoal [...] o garimpo não se deu propriamente dentro da cidade, se deu na periferia, Monte Alegre era um desses lugares que pertencia ao município de Gilbués [...]” (RE nº 1), sendo a zona urbana de Gilbués ocupada por piauienses, então se pode inferir que:

A cidade é uma realização humana, uma criação que vai se constituindo ao longo do processo histórico e que ganha materialização concreta, diferenciada, em função de determinações históricas específicas [...] A cidade, em cada uma das diferentes etapas do processo histórico, assume formas, características e funções distintas. Ela seria assim, em cada época, o produto da divisão, do tipo e dos objetos de trabalho, bem como do poder nela centralizado (CARLOS, 2018, p. 57).

Nessa intersecção, a geografia física e simbólica se confunde, isso porquê o processo de apropriação perpassa os dois campos, pois “mesmo quando os locais não têm em si uma memória imanente, ainda assim fazem parte da construção de espaços culturais da recordação muito significativos” (ASSMANN, 2011, p. 318), em outras palavras,

Quando um grupo humano vive por muito tempo em um local adaptado a seus hábitos, não apenas a seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão das imagens materiais que os objetos exteriores representam para ele. Elimine, agora, elimine parcialmente ou modifique em sua direção, sua orientação, sua forma, sua aparência, essas casas, essas ruas, esses becos – ou mude apenas o lugar que eles

ocupam um em relação ao outro. As pedras e os materiais não oferecerão resistência. Os grupos resistirão [...] (HALBWACHS, 2003, p. 163).

Essa ideia da forma como as pessoas se relacionam com os espaços, especialmente por meio da memória, nos remete ao texto de Eli Bergo de Carvalho sobre as memórias dos agricultores acerca do desflorestamento da região que hoje corresponde ao município de Engenheiro Beltrão no noroeste do Paraná. Ele nos ajuda a pensar de forma mais específica as representações que um grupo pode fazer a respeito das suas interações com o ambiente.

No caso da pesquisa do referido autor, destaca-se as construções memorialística dos entrevistados em meio às mudanças de concepção sobre a questão ambiental: na época em que trabalharam desmatar era sinônimo de progresso, entretanto, na época em que foram feitas as entrevistas já havia certa discussão a respeito dos impactos negativos do desmatamento para dar lugar a atividades agrícolas de grande escala. Isso acabou repercutindo na maneira dos entrevistados narrarem suas memórias, um indício de como o “presente colore o passado”, usando aqui as palavras de Michael Pollak (1989, p. 6).

Desse modo, discussões feitas na atualidade incidem sobre a forma como os entrevistados contam suas experiências. O que nos estimula a indagar: e em Gilbués, como a maneira como a mídia ou poder público trata o processo de desertificação no município incide sobre a construção da memória dos entrevistados?

Ao passo que a memória é constituída, isso se torna mais nítido quando são pareados os relatos referentes à “descoberta” da potencialidade para a mineração da região, sendo configurada uma espécie de cosmogonia, ou seja, princípios míticos para explicar a origem, tanto singular, quanto plural, referente às denominações das localidades subjacentes.

Na época do descobrimento, uma menina que [...] morava no, no [...] periquito, o local era periquito, ela, ela, ela [...] saiu pra, pra [...] água, urinar [...] e chegou num local, um pedregulho, começou ali urinando, aquela fervura da urina, de, descobriu ela uma pedra, ela na fervura da urina, pegou aquela pedra correu pra casa, olha [...] já é [...] já se conhecia o diamante, olha um diamante!, o era um diamante, daí é que surgiu, era periquito, mas aí ficou periquito da moça por essa razão (RE nº 1).

Afastados do centro urbano da cidade, alguns povoados que sequer existiam antes da chegada dos garimpeiros, passam a aumentar sua densidade, “a noite [...] a notícia se espalhou, né? E aí, o povo começaram vir de lá pra cá, com tudo, e veio muita gente, era muita gente nessa época aqui, né?” (RE nº 4).

Goiás, do Maranhão, do Pará, mas principalmente de Goiás, depois dos baianos, a maior leva de pessoas que chegaram aqui na época foi os baianos mesmo, mas, gente também que era acostumado a trabalhar em garimpo, no Itaporé, no Rio Vermelho, nesses lugares aí, né?! (RE nº 1).

Mesmo tendo certa autonomia política e social, requerem suporte econômico de Gilbués, fato este ressaltado pelos depoentes e motivo apontado para um conflito entre piauienses e baianos, pois devido a resistência dos primeiros e necessidade dos últimos, seria questão de tempo até que o confronto fosse instaurado.

Eles [piauienses] foram aprendendo a trabalhar com, com os que chegaram, na época nem ferramenta pra, pra exploração tinha, os baiano é que trouxeram [...] peneira que era de buriti, feita manual... e os baiano é que

trouxeram isso, e [...] muitos gari [...] muitos piauienses aprenderam a trabalhar com os baianos que chegaram, que tinha já pratica de garimpo da, da, da região deles né?! [...] ou de minha região (RE nº 1 – grifo nosso).

Porém, antes que seja esmiuçada a questão conflitual, uma espécie de cartografia cosmogônica também é citada pelos entrevistados, fato relacionado à denominação das povoações, onde firmados através da memória se espraiam pelo território, nesse sentido, assim como Periquito de Moça, mencionado anteriormente.

Compra Fiado, alguém chegava e dizia: “ma”, mais moço, será que lá, será que lá presta, será que dá o diamante, rapaz lá você pode chegar e comprar fiado [...] pode comprar fiado que você pega o diamante e paga, então daí é que veio, que fica encostado no Periquito da Moça, se tu quiser [...] Periquito da Moça, fica pertinho de Compra Fiado... são esses nomes todos interessantes que a gente [...] é bom saber [...] (RE nº 1).

Logo, durante o percurso laboral são atribuídos significados e sentidos diversos, estes alinhados a apropriações territoriais físicas e simbólicas, individuais e coletivas, delimitadas pela ocupação e resignificação do lugar, de maneira metafórica, “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (NORA, 1993, p. 9).

Os habitantes de uma cidade ou de um bairro formam uma pequena comunidade, porque estão reunidos em uma mesma região. Desnecessário dizer que esta é apenas uma condição de existência desses grupos, mas uma condição essencial e muito aparente (HALBWACHS, 2003, p. 165).

Assim, as relações das pessoas com o meio acabam nos levando às necessárias reflexões sobre a história ambiental, que nos permite pensar como esses garimpeiros, por exemplo, se relacionam com o meio em que vivem. Destacamos que o nosso desafio, enquanto pesquisadores, assim como menciona José Augusto Pádua (2010) ao falar da história ambiental como ciência social, foi “construir uma leitura aberta e interativa da relação entre ambos [homem e natureza]” (2010, p. 97).

O estudo de Gercinair Silvério Gandara (2009) sobre o rio Parnaíba também nos lança luz sobre a temática pesquisada. A autora sistematizou um diálogo entre natureza e ser humano tendo por foco o rio Parnaíba e a sociedade que surgiu ao seu redor. Apresentou como objeto da História Ambiental as representações e apropriações do rio Parnaíba, numa tentativa de diálogo entre a história dos rios e a história ambiental.

Segundo Gandara, não é suficiente contemplar o rio e ver as suas contribuições para a sociedade, mas sim evidenciar o elo entre o passado e o presente e as relações sociais, políticas e econômicas que ele proporcionou. A intenção do seu estudo foi compreender o rio Parnaíba nas suas relações com a vida humana, o que não foge das nossas intenções com essa pesquisa, que é a de ampliar as discussões em torno das interações entre os moradores de Gilbuês e o meio ambiente em que estão inseridos.

Com o avanço ocupacional, a adaptação com o meio é inevitável, e uma das formas recorridas para alcançar esta seria por meio das narrativas orais, histórias que metamorfoseiam o simbólico e o físico com o intuito de resignificar o lugar mediante atribuição de múltiplos sentidos, “todos os corpos constituídos, intelectuais ou não, sábios ou não, apesar das etnias e minorias sociais, sentem a necessidade de ir em busca de sua própria constituição, de encontrar suas origens” (NORA, 1993, p. 17).

Atualmente, a relação cidade-campo se transforma, aspecto importante de uma mutação geral. [...] seja o que for, a cidade em expansão ataca o campo, corrói-o, dissolve-o. [...] as aldeias se ruralizam perdendo a especificidade camponesa. Alinham-se com a cidade, porém resistindo-a às vezes, dobrando-se ferozmente sobre si mesmas (LEFEBVRE, 2001, p. 74).

Em outros termos, tornar múltiplo de vieses significativos e interpretativos uma determinada região geográfica, sendo trazido à tona representações por vezes esmaecidas devido os anos e dispersão dos grupos envolvidos, “a atomização de uma memória geral em memória privada dá à lei da lembrança um intenso poder de coesão interior. Ela obriga cada um a se lembrar e reencontrar o pertencimento [...]” (NORA, 1993, p.18).

Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante (POLLAK, 1989, p. 5).

Como mencionado acima, enquanto reflexo de disputas territoriais e memorialísticas entre os grupos estudados, concomitante à imigração de novos moradores, neste caso garimpeiros, para determinadas regiões com viabilidade mineradora, conforme relato de um depoente, descendente de baianos, teria ocorrido um conflito motivado pela posse e domínio sob algumas porções de terras entre antigos moradores da cidade e migrantes.

[...]o garimpo que foi descoberto em Monte Alegre, e [...] ali começou a, a, a [...] a crescer, a povoação, os baianos e tal [...] e Gilbués ficava uma cidade meio distante, mas, o, o fato de Monte Alegre ter crescido muito [...] não deixa de ter criado a, o, tanto que Monte A [...] Gilbués, era cidade [...] isolada, aqui não tinha comércio, aqui não tinha [...] o pessoal de Gilbués ia fazer feira em Monte Alegre, ia fazer feira no Boqueirão, porque aqui não tinha [...] nada, um comércio, não tinha nada, o pessoal de Gilbués se abastecia [...] em Monte Alegre... e Boqueirão... quer dizer, em Gilbués, em Monte Alegre, é... o fato de ter crescido muito... (RE nº 1).

Passado o afã inicial, ao longo dos anos a densidade populacional diminuiu com a emigração desse contingente excedente, até mesmo parte dos habitantes naturais da cidade de Gilbués e região, “era um local de terras boas, o garimpo foi acabando [...] quer dizer foi diminuindo, a, a [...] a produção, mas [...] um local de terra boa [...] hoje, o garimpo, praticamente já não existe [...] quase [...]” (RE nº 1).

[...] o [...] minério esgota, aquele [...] o garimpo [...] muita gente chegou pela influência do garimpo, um mundo de gente [...] nem todos se deram bem, grande quantidade do povo, claro, foi saindo, vai indo [...] em procura de outros lugares é, de outros minérios, porque quem vive do garimpo, fica sempre procurando garimpo, isso fez com que diminuísse um pouco a população na época (RE nº 1).

Então, devido ao caráter esporádico da atividade garimpeira, determinada pelas condições de exploração e quantidade de reservas minerais disponíveis, logo, a conseqüente condição de subsistência que paulatinamente deixava de ser oferecida

de maneira satisfatória para todos, pois, “desenvolvida de forma predatória, embora com um certo dinamismo da economia local entre os anos de 1950 e 1970 e, posteriormente, entrou em decadência” (MACAMBIRA, 2020, p. 83).

Apesar das dificuldades enfrentadas, ao lançar seu pensamento e atenção para o passado, os ex-garimpeiros não se prendem à suposta riqueza material que estavam imersos, buscam priorizar em suas lembranças as sociabilidades junto a entes queridos e amigos.

Nós já vinha trabalhando, me [...] meus, nossos pai já vinha trabalhando no garimpo, né, família toda no garimpo, então eu sou, meu, meu pai faleceu, ficou minha mãe, né? E nós ainda fiquemo garoto novo de, de, de [...] de catorze ano, eu fiquei com catorze ano, o outro ficou com quinze, o outro parece que era, dez ano, e ficou a menina com quatro ano, essa ficou lá na Bahia, ficou em Xique-Xique, na Bahia, né, mais a madrinha, né; aí nós viemo pro garimpo aqui em quarenta e sete [...] (RE nº 4).

Por, em sua maior parte, representarem a infância e início da fase adulta destes, as dificuldades eram percebidas enquanto parte do processo de adaptação à nova região de moradia e própria do grupo ao qual pertenciam.

Foi isso que nos trouxe de, de [...] da Bahia pra cá, que a atividade do pessoal de minha região era garimpo, quer dizer, com a notícia da descoberta do diamante aqui, é que [...] os [...] os garim [...] o povo que trabalhava nessa área de garimpo em minha terra [...] veio [...] pra cá. A busca do minério, do diamante, em busca do minério, do diamante (RE nº 1).

Apresentado em segundo plano, mas não menos relevante, o impacto ambiental da atividade atrópica ligada à mineração, podem não ter gerado, mas de forma indireta contribuíram para o processo de desertificação do solo da região, algo comum à parte rural da cidade de Gilbués-PI, que síncronos a outros fatores como: chuva, vento, expansão do centro urbano e desmatamentos; culminaram na situação que se pode presenciar hoje na região.

Portanto, reafirma-se que a desertificação em Gilbués é resultado da fragilidade do ambiente natural, agravada por atividades antrópicas. Por essa razão, descarta-se a mineração como causadora direta do fenômeno, posto que essa atividade teve apenas impacto indireto, em função da questão demográfica, referida anteriormente (MACAMBIRA, 2020, p. 90).

Nesse sentido, a atividade de mineração em Gilbués relaciona-se com a degradação ambiental da localidade, já que a forma como foi realizada impactou no ambiente que já era naturalmente fragilizado.

### **Considerações finais**

Nessa pesquisa, utilizamos as falas dos entrevistados como meio de estudarmos as subjetividades produzidas em torno da mineração em Gilbués, levando em conta não apenas os aspectos materiais em que se deu esse processo, mas também, usando as palavras de Portelli (1993, p. 41) “a atitude do narrador em relação a eventos, à subjetividade, à imaginação e ao desejo, que cada indivíduo investe em sua relação com a história”.

Em outras palavras, a constituição da memória é, em cada indivíduo, uma combinação aleatória das memórias dos diferentes grupos nos quais ele sofre influência – e isso explicaria, em grande medida, porque as pessoas guardam

memórias diferenciadas, portanto, memorizar e contextualizar teoricamente essas simbologias será o enredo e metodologia para ratificar a discussão entre o físico e o simbólico e os impactos sócio-histórico do processo de desertificação do município.

Dessa maneira, o presente trabalho teve como intenção demonstrar o quão físico e simbólico estão imbricados, através das narrativas orais essa questão se evidencia bastante, isso porque as memórias estão diretamente relacionadas às experiências, então quando associadas a um lugar de moradia e trabalho se tornam mais vívidas e significativas, neste sentido, o artigo busca pluralizar os vieses interpretativos e associativos pertinentes à mineração e desertificação em Gilbués-PI, bem como para além do simplório registro institucional e acadêmico desta produção, se tem por intenção conceder ciência da realidade *in loco* e emaná-la para os âmbitos sociais e políticos, com a intenção de que estes passem a ser debatidos em ambiente escolar primário e possam fazer parte de fundamentação para constituição de políticas públicas locais e regionais.

## REFERÊNCIAS

- ASSMAN, A. *Espaços de recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- CARLOS, A. F. A. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 2018.
- CARVALHO, E. B de. O mal-estar dos civilizadores: ou como os agricultores lembram a floresta em Engenheiro Beltrão, Paraná. *História Oral*, Rio de Janeiro, v.8, p. 127-143, 2005. Disponível em: <  
[http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFile&path\[\]=178&path\[\]=183](http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFile&path[]=178&path[]=183)> Acesso em fev. 2021.
- GANDARA, G. S. Rio Parnaíba... Um cadinho de mim e a história ambiental. *Textos de História*, Brasília, v. 17, n. 1, p. 39-57, 2009. Disponível em:  
<file:///C:/Users/PCC/Downloads/28052-Texto%20do%20artigo-58951-1-10-20191030.pdf>> Acesso em: fev 2021.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.
- MACAMBIRA, D. M. *Desertificação em Gilbués-PI, degradação ambiental e impactos socioeconômicos: o que me contaram os agricultores familiares*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2020.
- NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares In: *Proj. História*, São Paulo, 1993. p. 7-28.
- PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010. Disponível em:<  
<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10468/12202>. Acesso em: jan 2021.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- PORTELLI, Alessandro. Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis mundos do trabalho. *Projeto História*, São Paulo, 1993, p.41.

## O POLÍTICO NA REFORMA DO REI JOSIAS (640-609 A.C.)

Bruno Alves Coelho<sup>3</sup>  
Matheus da Silva Carmo<sup>4</sup>

**Resumo:** Há um interessantíssimo capítulo na história do Reino de Judá sob o reinado do Rei Josias: a descoberta do Livro da Lei no décimo ano de seu governo (cf. 2Rs 22, 3-10). A partir deste evento, segundo a narrativa bíblica, Josias mobiliza todo o Reino de Judá visando a uma profunda reforma religiosa. Neste artigo, discutimos a narrativa bíblica de 2Rs 23, 4-27 que discorre sobre a reforma *religiosa* promovida por Josias. Nossa proposta é apresentar esta mobilização governamental não apenas como algo voltado para a religião, mas, deixar emergir o aspecto do político aqui patente e ainda pouco abordado pelos historiadores.

**Palavras-chave:** Rei Josias; Reforma de Josias; História Antiga de Judá; Bíblia Hebraica; pan-israelismo.

### Introdução

A Bíblia é um livro de História e, ao mesmo tempo, uma fonte para o estudo da História. Iniciamos com esta afirmação categórica por um motivo muito específico: tanto a Bíblia Hebraica quanto a Bíblia Cristã são livros-fonte para duas grandes religiões mundiais que são vivas no presente: o Judaísmo e o Cristianismo. Justamente por isso, estes livros são vistos como sagrados pelos crentes, ou com desconfiança por aqueles que não professam fé nestes credos. Todavia, ao historiador cabe o olhar para estes livros como aquilo que são: fontes e registros de atividades humanas. O respeito que o historiador pode dar para “o sagrado do crente” é se aproximar com honestidade e criticidade destes textos, numa pesquisa também honesta e respeitando a metodologia e epistemologia da História. Portanto, desde já, que o leitor crente não se zangue com nosso trabalho, assim também como não contentaremos aqueles que desdenham da Bíblia como se História não houvesse ali.

Este aceno breve e inicial é necessário porque no Brasil, mesmo nas Universidades sérias e comprometidas com pesquisas de qualidade, basicamente toda pesquisa ou projeto de pesquisa que tenha como tema algum “recorte bíblico” ainda é visto com extremo preconceito pela História: por ignorância, doutores responsáveis pela graduação ou pela pós-graduação em História acabam comentando que um tema de pesquisa “bíblico” deveria ser algo para a Teologia ou para a Ciência da Religião. Pois bem, o trabalho que aqui apresentamos, com sua fonte principal sendo um trecho da Bíblia demonstra o quão é inexplorada a pesquisa em História Antiga por nossas faculdades de História.

A História Antiga de Israel e de Judá são marginalizadas nos atuais programas do ensino de História, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. É gravíssimo

---

<sup>3</sup> Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bacharel em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte (FAJE), pós-graduando em História Antiga e Medieval pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em História pela Universitat de Lleida/Espanha (UdL).

<sup>4</sup> Bacharel em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pós-graduado em História Antiga e Medieval pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), graduando em Ciências da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pós-graduando em Ciências da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora e mestrando em História pela mesma instituição,

que historiadores de carreira continuem olhando para a Bíblia apenas como livro de fé ou, o que é ainda pior, como uma compilação de mitos, estes muitas vezes associados a mentiras. Nosso trabalho apresenta o Reino de Judá no século VII a.C. Lançar um olhar crítico para a narrativa da reforma empreendida pelo Rei Josias, apoiados pela arqueologia e também pela historiografia, nos possibilitou perceber a complexidade e riqueza cultural de uma sociedade em mudança e em expansão. Assim, antes de pensar numa mera reforma *religiosa*, as ações do Rei apontam para um sofisticado projeto de construção de reino no Levante do século VII a.C. que, se como evento histórico não foi concretizado, sua efetiva construção foi um sucesso, pois, os povos seguintes, tanto os judeus da antiguidade quanto do presente, e mesmo os cristãos de todos os tempos, têm bem calcado em suas mentes a força e pompa de um reino unido sob Davi e Salomão, o que demonstra a força e alcance da ideologia pan-israelita empregada por Josias em seu reinado.

### **Processo de formação política de Judá entre os séculos X a.C. a VII a.C.**

Uma vez contestada, historicamente, a hipótese da existência de uma grande monarquia unida governada a partir de Jerusalém que condensasse os territórios de Israel e Judá, a historiografia classificou que o Reino de Judá, durante a maior parte de sua história, iniciada provavelmente no século X a.C. quando Davi toma o poder em Jerusalém (cf. FINKELSTEIN, 2001, p. 108)<sup>5</sup>, esteve sob a tutela de potências estrangeiras (cf. FINKELSTEIN, 2001). Israel, Damasco e Assíria foram os principais reinos que Judá foi subserviente durante sua história política: “Judá [durante a maior parte de sua história] foi pequeno e marginal, mantendo uma relação de subordinação e proteção com Israel, ou com Damasco [...] com a Assíria. (LIVERANI, 2020, p. 552).

Malgrado a isso, vale ressaltar que, de certa maneira, Judá lucrou com a sua subserviência. A submissão de Judá para com Israel, que a partir do século IX a.C. passou a ser governado pelos omridas<sup>6</sup>, fez que o marginal Judá pudesse ter contato, pela primeira vez, com uma administração reinol organizada, o que beneficiou o aparato governamental interno judaíta (cf. FINKELSTEIN, 2001, p. 109). Esse contato com a burocracia reinol omrida, por parte de Judá, se intensificou quando Atália, filha de Acab, reinou em Jerusalém (cf. 2Rs 11, 1-10). No que tange à expansão territorial, a historiografia classifica que durante a vassalagem omrida, Judá tentou se expandir em direção ao Vale de Bersabéia, no sul, objetivando garantir os interesses omridas naquela região. Ademais, Judá também buscou se expandir, com a ajuda dos omridas, para a região da Alta Safelá, muito rica no setor agrícola e anteriormente dominada pelos filisteus (cf. FINKELSTEIN 2001, p. 111).

Depois que os omridas foram derrotados pelos arameus no final do século IX a.C., Judá passou a ser vassalo de Damasco. Mas, de certa forma, assim como havia sido com os omridas, Judá lucrou, uma vez que em nome dos arameus, Judá conquistou a região de Ramallah e fortificou Mispa que era um importante centro nas

---

<sup>5</sup> “O Reino de Judá teve um desenvolvimento mais tardio que Israel Norte [...] a história do Reino de Judá começa com Davi. Antes, pouco se sabe. [Com Davi] Jerusalém se torna capital do reino”, (KAEFER; DIETRICH, 2022, p.132).

<sup>6</sup> A Dinastia Omrida foi uma importante dinastia em Israel. Foi ela a responsável por fazer do Reino de Israel um estado plenamente desenvolvido (cf. MENDONÇA, 2017). Os omridas expandiram o território de Israel e fizeram dele uma potência regional. Sua importância histórica é tão evidente que mesmo após o fim da Dinastia no final do século VIII a.C., os assírios continuaram chamando Israel de “Casa de Omri” (cf. KAEFER, 2020, p. 393), o que mostra o quanto os omridas eram conhecidos pelos assírios.

terras altas de Jerusalém (cf. FINKELSTEIN, 2015, p. 154). Ademais, durante o período de submissão para com os arameus, Judá conseguiu conquistar definitivamente o Vale de Bersabéia e se estabelecer com mais veemência na região de Safelá (cf. FINKELSTEIN, 2015). Durante o reinado de Joás e Jeroboão II, reis israelitas da dinastia ninshida, Judá foi outra vez vassalo de Israel. Nesse momento, houve o nascimento de uma concepção ideológica pan-israelita de união entre israelitas e judaítas. Falaremos sobre isso posteriormente. Por fim, com a dominação assíria sobre Judá, iniciada no século VIII a.C., durante o reinado de Acaz, fez que Judá prosperasse consideravelmente no que tange à economia, porque o reino judaíta foi incluído na rede de comércio internacional assírio, o que fez com que a economia de Judá crescesse consideravelmente, sobretudo no reinado de Ezequias (cf. FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 332). Considerando tais questões, podemos conjecturar que durante a maior parte da história política de Judá foi mais lucrativo a escolha pela submissão do que a escolha pela revolta ou subversão (cf. LIVERANI, 2020, p. 550).

A partir das informações acima apresentadas, podemos ver que Judá caminhou desde o século X a.C., quando ainda era uma chefia dimórfica<sup>7</sup> (cf. NA'AMAN, 1996, p. 25) em direção a um reino plenamente organizado<sup>8</sup> no século VIII a.C., durante o reinado de Ezequias<sup>9</sup>. Esse processo de organização reinol vivenciado por Judá foi intensificado pelo contato com as potências estrangeiras que governaram Judá. Mas, quando Josias assumiu o poder em Judá na segunda metade do século VII a.C., Judá teve a oportunidade, pela primeira vez em sua história, como um reino organizado, de governar sem a interferência direta de um suserano estrangeiro: “Com Josias começa um novo período na política de Judá [...] Josias é também favorecido pelo contexto político internacional. Desde 656 a.C., quando perdeu o controle sobre o Egito, a Assíria vinha numa crise crescente” (KAEFER; DIETRICH, 2022, p. 149).

Durante o reinado de Assurbanipal (668-631 a.C.), o império assírio atingiu o auge de seu poder político. Mas, graças a uma série de disputas intestinas e invasões, a Assíria entrou em decadência (cf. LIVERANI, 2008, p. 212). Com a derrocada

---

<sup>7</sup> “[Uma chefia dimórfica representa um] processo duplo de interação entre nômades e sedentários, entre tribo e estado. A marca mais característica da estrutura dimórfica é uma chefia autônoma centrada em uma cidade em território tribal. A partir dessa base, uma dinastia local exerce uma mistura variável de governo e influência sobre as tribos nômades e sedentárias do campo. A população da chefia inclui tanto um elemento não tribal quanto um elemento tribal” (ROWTON, 1973, p. 202). A partir disso, podemos conjecturar que entre os séculos X a.C. e VIII a.C., Judá era uma chefia que tinha como principal centro a cidade de Jerusalém que era a sede da dinastia davidica. Mas a cidade era ainda muito pequena, não podendo ser entendida como a capital de um reino poderoso: “Jerusalém não passava de uma modesta aldeia na época de Davi, Salomão e Roboão [século X a.C.]” (FINKELSTEIN e SILBERMAN, 2003, p. 220). Ademais, Judá ainda detinha uma população mista entre nômades e sedentários, o que dificultava o processo de centralização política que possibilitaria o advento de um reino organizado.

<sup>8</sup> “Um estado plenamente desenvolvido é caracterizado por uma sociedade bem-estratificada, dirigida por uma administração pública especializada liderada por um estrato governante que se estende para além dos círculos de parentesco imediatos do governante. Sistemas de escrita também são características de estados plenamente desenvolvidos, assim como produção industrial organizada e construção de estruturas monumentais que atendem tanto a objetivos de propaganda quanto de legitimação, além de funções práticas” (FINKELSTEIN, 1999, p. 39).

<sup>9</sup> Outro ponto importante a ser considerado no processo de formação, organização e centralização política em Judá foi a chegada, no final do século VIII a.C., de refugiados vindos de Israel que estavam fugindo da invasão assíria. A chegada de tais refugiados transformou Judá de um reino homogêneo para um reino heterogêneo, com uma população de israelitas e judaítas (cf. FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003). Ademais, a cidade de Jerusalém, graças à chegada dos refugiados israelitas, cresceu consideravelmente (cf. RÖMER, 2016, p. 177).

assíria, surgiam dois novos impérios poderosos: os babilônicos, também chamados de caldeus e o Egito saíta. “É provável que os assírios e os egípcios, sob Psamético I (664-610), tenham concluído um contrato e que os assírios, em troca de apoio militar, tenham entregue o Levante ao Egito” (RÖMER, 2016, p. 189). Coube aos dois impérios “dividir” territorialmente aquilo que havia sido território assírio: “Aos babilônicos coube a planície mesopotâmica e aos egípcios os planaltos iranianos e anatólicos. O terceiro contendente é o Egito, que desde 616 controlava a faixa siro-palestina e fazia fronteira com os babilônicos no Eufrates” (LIVERANI, 2020, p. 718).

Coube aos egípcios o domínio da região do Levante. Apesar disso, o objetivo central dos egípcios em Canaã, pelo menos no primeiro momento de dominação, era “controlar os distritos do vale e da costa [levantinas], enquanto a região montanhosa foi considerada de importância secundária” (NA’AMAN, 1991, p. 40). Tendo isso em consideração, não se deve excluir a hipótese de que, provavelmente, ao menos em caráter nominal, Judá era vassalo do Império Egípcio. Mas essa submissão nominal deu a Josias uma grande liberdade, que ele não desperdiçou (cf. NA’AMAN, 1991, p. 41). Com essa aparente “falta de interesse” inicial dos egípcios para com as terras altas de Canaã, onde estava alocado Judá, Josias teve uma grande “possibilidade de iniciativa” (LIVERANI, 2008, p. 215) no processo de centralizar e organizar ainda mais o poder em Judá. Esse processo de organização e centralização do poder em Judá deu origem a chamada “reforma” de Josias que tinha como principal objetivo centralizar não apenas o culto em Jerusalém, mas também centralizar o poder nas mãos da Dinastia Davídica.

### **A narrativa da reforma de Josias<sup>10</sup>**

A narrativa do reinado de Josias encontra-se no Segundo Livro dos Reis a partir do capítulo 22. A Bíblia Hebraica apresenta Josias e todos os Reis de Israel e Judá a partir de sua relação com Yahweh, afirmando claramente se aquele rei foi “bom” ou “mau” para os Reinos e para o povo com as expressões “fez o que agrada aos olhos de Yahweh, imitando em tudo o que fizera Davi, seu antepassado” (2Rs 18, 3) ou “fez o mal aos olhos de Yahweh, imitando as abominações das nações” (2Rs 21, 2). Josias foi um bom rei, pois, “fez o que é agradável aos olhos de Yahweh e imitou em tudo a conduta de seu antepassado Davi, sem se desviar para a direita nem para a esquerda” (2Rs 22, 2). Quando subiu ao trono de Judá, após o assassinato de seu pai o Rei Amon por servos conspiradores (cf. 2Rs 21, 23), Josias tinha oito anos de idade e reinou por trinta e um anos desde Jerusalém (cf. 2Rs 22, 1), isto é, de 640-609 a.C. Josias foi colocado no trono pelo povo da terra que anteriormente havia matado todos os servos conspiradores que assassinaram seu pai (cf. 2Rs 21, 24).

---

<sup>10</sup> A historiografia tem debatido de forma ferrenha sobre a historicidade da reforma josiânica. A única fonte direta que fala sobre a reforma é a Bíblia Hebraica. Porém, parecem haver referências arqueológicas para uma referida reforma. A primeira referência é que muitos óstracos do século VII a.C., provenientes de Judá, mostram um ambiente fortemente javista, e isto pode ser verificado por meio de referências a nomes próprios com a terminação teorética javista *yah* (cf. LIVERANI, 2008, p. 226), o que não pode ser verificado em períodos precedentes. Além disso, na inscrição de Khirbet Beit Lei (oito quilômetros a oeste de Laquis), encontra-se uma referência a Jerusalém. É uma inscrição difícil de ler e de datar, mas parece afirmar que: “Yahweh é o deus de toda a terra. Deus de Judá e de Jerusalém.” Se esta inscrição data do fim do século VII a.C., ela poderia, de certa maneira, apoiar a hipótese de uma centralização do culto de Yahweh. É de se notar também que Yahweh, nessa inscrição, é apresentado como deus de Judá e de Jerusalém” (RÖMER, 2016, p. 192).

No décimo ano do reinado de Josias, portanto, quando o rei estava com dezoito anos de idade, houve a descoberta do Livro da Lei no Templo de Jerusalém (cf. 2Rs 22, 3-10). Esta descoberta se deu porque Josias estava implementando obras de restauração no Templo, pois, no tempo do Rei Ezequias (716-687 a.C.), o monarca havia removido os adornos de ouro e pedras preciosas a fim de pagar pesada taxa de vassalagem aos assírios, em 701 a.C., na tentativa de não sofrerem ataque daquele povo (cf. 2Rs 18, 13-16). Seguramente o Livro da Lei encontrado durante a reforma do Templo promovida por Josias não era o Livro do Deuteronômio ou mesmo o Levítico, mas, uma seção legislativa dos tempos do Rei Ezequias que nortearam a reforma realizada por ele (cf. 2Rs 18, 4) e agora nortearão a reforma que Josias empreenderá.

O Rei Josias ao ter o conteúdo do livro lido para ele, rasgou as vestes, sinal de que reconhecia o pecado de seu povo e buscava reparação (cf. 2Rs 22, 11). Após consulta sobre a vontade de Deus contida naquele livro à profetiza Hulda (cf. 2Rs 22, 12ss), o Rei reuniu todo o povo de Judá no Templo de Jerusalém e fez com que todos ouvissem a leitura solene do Livro da Lei (cf. 2Rs 23, 1-2). Terminada a leitura, o Rei celebrou a Aliança com Yahweh “que o obrigava a seguir Yahweh e a guardar seus mandamentos, seus testemunhos e seus estatutos [...] para pôr em prática as cláusulas da Aliança escritas neste livro” (2Rs 23, 3). À celebração da Aliança entre judaítas e Yahweh presidida solenemente pelo Rei Josias, todo o povo reunido assentiu e aderiu aos termos da Aliança (cf. 2Rs 23, 3).

A narrativa sobre a reforma não apresenta uma passagem de tempo, mas, a julgar pela lista de feitos que o texto apresenta (cf. 2Rs 23, 4-27), sem dúvidas tal empreitada levou vários anos, pelo menos na narrativa, uma vez que a historicidade da reforma é campo de acalorados debates, como indicado na nota de rodapé 8. De qualquer forma, seguindo a narrativa, a reforma em Judá (cf. 2Rs 23, 4-14) eliminou tudo o que era de povos *pagãos*, seja em Jerusalém, seja por todo o território do reino, afinal, o termo da Lei era a adoração única a Yahweh; eliminou também todos os santuários e locais de culto a Yahweh espalhados por todo o reino, pois, a Lei exigia o princípio da unidade de santuário (cf. Dt 12). Tudo isto promovido a partir da destruição e violência. O Rei ordenou também a celebração da Páscoa como referenciada no Livro da Lei, fato que a narrativa enaltece como uma Páscoa nunca celebrada em Judá e em Jerusalém no tempo dos reis (cf. 2Rs 23, 21-23).

O texto também narra que a reforma se estendeu para os territórios do antigo Reino de Israel. Naquele território, o altar de Betel foi demolido, assim como os lugares altos ali existentes (cf. 2Rs 23, 15). Também arrasou o cemitério que se encontrava na montanha, queimando todos os restos mortais ali presentes, com exceção de um túmulo de um profeta de origem judaíta (cf. 2Rs 23, 16-18). Finalmente, todos os templos dos lugares altos do território do antigo reino foram destruídos e os sacerdotes que ainda exerciam atividades de culto neles foram imolados sobre os altares e posteriormente queimados (cf. 2Rs 23, 19-20).

O fim na narrativa da reforma de Josias reitera que o Rei eliminou todo o tipo de religiosidade ou culto heterodoxo em relação à prescrição do Livro da Lei encontrado no Templo de Jerusalém pelo sacerdote Helcias e acrescenta que todo o feito do monarca foi levado a cabo porque nenhum outro rei antes dele ou depois dele, jamais tinha voltado todo o seu coração, toda a sua alma e toda a sua força para Yahweh, sendo fiel à Lei de Moisés (cf. 2Rs 23, 24-25).

## **Uma reforma política**

Quando falamos sobre o governo de Josias, um dos principais pontos ressaltados é a reforma por ele empreendida. Precisamos entender essa reforma dentro do contexto político do Levante no século VII a.C. Tal como dissemos anteriormente, Judá conseguiu, durante o período josiânico, gozar de uma grande liberdade política devido a dois principais fatores: 1) o declínio do poder assírio e 2) a momentânea falta de interesse egípcio no planalto de Canaã. Graças a essa liberdade momentânea, Josias ambicionou centralizar o culto em Jerusalém, objetivando centralizar ainda mais o poder nas mãos da Dinastia Davídica. Josias queria, em seu reinado, levar a cabo todo processo político de centralização e organização do Reino de Judá empreendido por seus antecessores<sup>11</sup>. A partir disso, podemos classificar que a reforma empreendida por Josias não tinha um objetivo apenas religioso, mas também político (cf. DONNER, 2017, p. 403)<sup>12</sup>:

Josias soube tirar proveito da conjuntura favorável para dar ao reino de Judá um impulso novo, cujos aspectos salientes são de caráter religioso e ideológico, mas cujas bases materiais e políticas são também dignas de nota. Josias herdou um reino que tinha conhecido, sob Manassés, uma longa conjuntura favorável, e com ele essa conjuntura continuou (LIVERANI, 2008, p. 217).

A partir disso, a historiografia passou a entender Josias como sendo um rei forte e independente (cf. NA'AMAN, 1991, p. 34), no sentido de que o Egito, nova potência dominante no Levante após o enfraquecimento assírio, num primeiro momento, nada fez para impedir os atos reformistas de Josias.

Os atos reformistas de Josias baseavam-se no pressuposto da unicidade. Buscava-se salientar a unicidade do povo, uma vez que a população de Judá havia se tornado heterogênea depois de 722 a.C., porque passou a contar com israelitas e judaítas, Josias desejava formar a concepção ideológica de um só povo, o que será tratado posteriormente. A unicidade também foi ressaltada na questão religiosa, uma vez que o Templo de Jerusalém, o Templo do Rei<sup>13</sup>, foi exaltado como único lugar legítimo para o culto religioso e todos os demais santuários existentes foram considerados heterodoxos. Levando em consideração o pressuposto religioso, entramos também no político: com a exaltação da cidade de Jerusalém, sede da

---

<sup>11</sup> O processo de centralização política de Judá teve início com Ezequias, que se aproveitou da inserção de Judá na rede de comércio internacional assírio para organizar e centralizar seu reino. Mas, sua rebelião contra Assur foi muito danosa para Judá, uma vez que o Reino foi reduzido, basicamente, a Jerusalém e seu entorno depois da investida de Senaquerib (cf. RÖMER, 2016, p. 180). Nunca mais em sua história, Judá foi tão prospero como nos dias em que Ezequias era submisso à Assíria (cf. NA'AMAN, 1994, p. 248). O filho de Ezequias, Manassés, logrou recuperar o Reino de Judá. Fez isso mantendo-se leal e fiel aos assírios, o que possibilitou a Judá recuperar parte do território que outrora havia perdido como a importante e rica região da Safelá (cf. FINKELSTEIN; NA'AMAN, 2004, p. 71). Manassés, por mais que seja adjetivado negativamente pela Bíblia Hebraica como um rei idólatra, conseguiu reorganizar o Reino e deixá-lo próspero para que seu sucessor, Josias, gozasse do robustecimento econômico somado à liberdade deixada pelo ocaso assírio.

<sup>12</sup> Ora, no antigo oriente próximo só artificialmente podemos separar política, religião e economia. Os templos eram parte integrante do aparelho de Estado, tanto quanto o palácio real; templos e palácios reais e palácios eram elementos centrais na organização das atividades que hoje consideraríamos econômicas, as de produção, distribuição e circulação de bens e serviços (CARDOSO, 1990, p. 10).

<sup>13</sup> “Além do mais, os reis davídicos não apenas supervisionavam o culto do Templo de Jerusalém, que era o Templo privativo da dinastia, mas também exerceram, certamente, funções sacerdotais, em virtude de serem reis da cidade de Jerusalém” (FOHRER, 1982, p. 182).

dinastia, do Templo de Jerusalém, templo dinástico e de Yahweh de Jerusalém<sup>14</sup>, deus dos davíditas, buscava-se exaltar a centralização e a unicidade política e religiosa nas mãos de Josias e seus partidários, eliminando qualquer tipo de “concorrência” política ou religiosa. Com isso, podemos dizer que durante o período josiânico foram exaltados os seguintes tópicos: “a centralidade da dinastia davídica e do Templo de Jerusalém para todos os hebreus” (FINKELSTEIN, 2016, p. 185).

A reforma de Josias teve dois principais focos, um interno e outro externo. O foco interno está narrado em 2Rs 23, 4-14 e conta como Josias eliminou do Templo de Jerusalém uma série de utensílios assírios que haviam sido ali colocados por seus antecessores com o objetivo de demonstrar sua subserviência voluntária para com Assur. Podemos citar como exemplo 2Rs 23, 4 que diz que o rei Josias eliminou os objetos construídos para Baal, Asherá e para o exército do céu. Num primeiro momento, Baal e Asherá são nomes de divindades levantinas muito conhecidas pela Bíblia Hebraica. Isso daria a impressão que Josias estava eliminando a influência de divindades não javistas no Templo. Malgrado a isso, o texto relaciona Baal e Asherá com o exército celeste. O termo “exército celeste” faz referência direta às “divindades celestes e astrais assírio-babilônicas” (DONNER, 2017, p. 395), pois a religião mesopotâmica tinha um caráter astral, o que fazia que suas divindades fossem identificadas como astros. Então, a relação que o texto bíblico faz entre Baal e Asherá com o exército celeste mesopotâmico pode indicar uma espécie de “cananeização” das divindades assírias Ashur e Istar (cf. DONNER, 2017, p. 394). Ashur e Istar eram deuses imperiais assírios muito venerados pelos governantes do império. Quando o culto a tais divindades foi implantado em Judá, teriam recebido o nome de deuses tradicionais da região para facilitar o processo de assimilação e aceitação. A contar de agora, podemos conjecturar que Josias buscou, internamente, eliminar o culto estrangeiro e não javista, sobretudo assírio, para exaltar o culto reinol a Yahweh.

Outro aspecto a ser ressaltado no ponto interno da reforma, além da eliminação dos cultos não javistas e considerados como estrangeiros, é a questão da exaltação do Templo de Jerusalém e do Yahweh de Jerusalém. No que tange ao culto em Judá, devemos salientar que haviam em Judá locais de culto ao ar livre chamados de lugares altos (cf. TOSELI, 2016, p. 59). Tais locais de adoração não eram dedicados apenas a divindades não javistas, mas também a Yahweh. Josias, ao exaltar o Templo de Jerusalém como único lugar de culto considerado ortodoxo, desativou os demais locais de adoração. Com isso, Josias buscava combater aquilo que Rainer Albertz (cf. 1999, p. 387) chama de “polijavismo”, ou seja, cada um dos lugares altos tinham um Yahweh particular e específico. Josias, ao elevar Jerusalém e seu Templo como único santuário, conseqüentemente, estava exaltando o “Yahweh de Jerusalém”, divindade tutelar da Dinastia Davídica (cf. RÖMER, 2016) em oposição aos outros<sup>15</sup>. Concluimos, assim, que a reforma de Josias não só se levantou contra

---

<sup>14</sup> “A teologia deuteronômica é dominada por três ideias básicas. A primeira é a unidade de Yahweh, em contraste com a tendência para a pluralidade que tinha implicado na concepção de Deus pela multiplicidade de santuários em suas várias tradições e teologias. Os vários epítetos aplicados a El e Baal nos santuários individuais dos cananeus podiam enfatizar certos aspectos tão fortemente, que quase produziam novas divindades locais. Assim também tão forte era o perigo que se originou, que a concepção de Yahweh podia fragmentar-se e, por fim, produzir diversos *Yahwehs* [...]. Havendo um único centro cultual, podia ser formada ali uma única concepção unificada de Deus. Por isso, a teologia deuteronômica exigia a centralização do culto em um único santuário” (FOHRER, 1982, p.384).

<sup>15</sup> Os achados arqueológicos em Kuntillet Ajrud e Khirbet el-Qom fazem constantes referências a “Yahweh de Samaria” e “Yahweh de Teman” (cf. RÖMER, 2016, p. 160). Isso mostra que em cada localidade geográfica, havia um “Yahweh” particular, salientando a ideia de “polijavismo”.

o culto aos deuses não javistas, estrangeiros ou levantinos, mas também contra os cultos a Yahweh que não fossem o de Jerusalém.

Josias não empreendeu sua reforma sozinho, precisava de apoio político e social. Esse apoio pode ter vindo dos grandes proprietários de terras, os *'am ha'ares* (“povo da terra”), do Reino de Judá, que haviam colocado Josias no trono depois da morte de Amon (cf. 2Rs 21, 22). Outra base de apoio para a reforma seriam os funcionários do Reino, representados pela família Safã. A monarquia de Judá deve ser entendida a partir daquilo que a historiografia classificou como “monarquia participativa”, onde a Dinastia Davídica teria uma forte ligação com os grandes proprietários de terras e com os funcionários do reino que dariam suporte político e governamental para a mesma (cf. KESSLER, 2010, p. 135). Posto isso, tais grupos serviriam como base de apoio para que a reforma fosse empreendida: “Em suma, é claro que a reforma deuteronomista foi um movimento imposto de cima. Quem puxou todas as cordas foi, sem dúvida, um grupo de aristocratas cultos, separado da enorme massa acomodada e explorada de líderes de Judá, para lutar por uma transformação do Estado e da sociedade israelita” (ALBERTZ, 1999, p. 377).

O “testamento”, por assim dizer, que tais grupos de apoio, sobretudo dos altos funcionários e escribas, redigiram para expressar e fundamentar seu apoio para com a reforma josiânica foi a chamada “historiografia deuteronomista”<sup>16</sup>, que tinha como objetivo se apresentar como uma literatura propagandística pró-josiânica (cf. GOTTWALD, 1988, p. 221) ao apresentar Josias como um novo Davi (cf. RÖMER, 2008, p. 100), que por suas reformas levaria Judá a uma nova era de ouro. Ademais, a historiografia deuteronomista, ao enfatizar a eleição dos daviditas por Yahweh, tinha como intuito principal mostrar que toda a ação de Josias era inspirada por Yahweh e que nada estava sendo feito sem a aprovação da divindade. A expressão “Yahweh estava com Davi” se repete diversas vezes no livro de Samuel: 1Sm 16,18; 17, 37; 18, 12.14.28; 20, 13; 2Sm 5, 10. A finalidade disso era mostrar a eleição divina do fundador da dinastia e, conseqüentemente, de seu descendente, Josias.

No que diz respeito ao movimento externo da reforma de Josias (2Rs 23, 15-20) o foco principal foi a eliminação do santuário de Betel e a anexação do território que outrora havia pertencido a Israel, exilado pela Assíria em 722 a.C. Betel havia sido um importante santuário de Israel, considerado como o santuário real de Israel (cf. Am 7, 13). Depois de Jerusalém, Betel é o santuário referenciado mais vezes na Bíblia Hebraica (cf. TOSELI, 2016, p.53), assim podemos ver a sua importância. Como a população de Judá tinha israelitas e judaítas após 722 a.C., é provável que mesmo depois da queda de Israel, Betel fosse foco de peregrinações de israelitas que estavam em Judá (cf. TOSELI, 2016, p. 130). Tal fato não poderia ser tolerado por

---

<sup>16</sup> A escola deuteronomista pode ser definida como um grupo de escribas que, durante a segunda metade do século VII a.C., em Judá, começou a colocar por escrito uma série de tradições autóctones de Judá e vindas de Israel por ocasião da chegada dos refugiados nortistas. Após 722 a.C., eles as mesclaram a partir de uma ótica judaíta. Tais escribas tinham uma ocupação institucional e, por isso, seus textos comportam um compromisso velado de propaganda da Dinastia Davídica, além de advogarem constantemente em prol da centralidade do culto religioso em Jerusalém, pelo culto único a Yahweh e pela unificação do território de Israel e Judá sob a liderança de Judá. Tais ideais e tradições foram registrados no *corpus* literário conhecido como “História Deuteronomista”, que compreende os livros de Deuterônimo, Josué, Juízes, Samuel e Reis. A História Deuteronomista conheceu três principais redações: a primeira, no período do século VII a.C.; a segunda, no século VI a.C.; e a terceira, no século V a.C. As redações que serão usadas na atual pesquisa como fonte serão as do século VII a.C. e VI a.C., que compreendem o reinado de Josias, em Judá, e o Exílio, na Babilônia. Tal movimento também foi importante para a conservação da identidade religiosa dos grupos exilados na Babilônia no século VI a.C. Ver mais em Römer (2008).

Josias e seu projeto unitário, por isso o Rei logrou inviabilizar o santuário em favor de Jerusalém.

Quando Israel foi exilado pelos assírios, o território israelita foi incorporado a uma série de províncias assírias. Mas, com o ocaso assírios, esse território ficou “livre” de dominação. Isso fez Josias ambicionar a anexação do antigo território de Israel e (re)criar um reino pan-israelita, que compreendia os territórios pertencentes ao antigo Reino de Israel e os territórios de Judá. Isso mostra que Josias não ambicionava apenas se emancipar da Assíria, nem somente organizar e centralizar o poder em suas mãos, mas também ansiava expandir os territórios do Reino de Judá em direção a Israel (cf. DONNER, 2017, p.409). Josias buscou “coincidir seu reino com todos os territórios habitados por israelitas, devotos de Yahweh, de Dan até Ber’ersheba” (LIVERANI, 2008, p. 221), ou seja, o extremo norte de Israel (Dã) e o extremo sul de Judá (Bersabeia). Todavia, Josias não conseguiu se expandir na região norte muito além de Betel e Samaria (cf. LIVERANI, 2008, p. 220; NA’AMAN, 1991, p. 54).

Para legitimar a pretensão de conquista dos territórios outrora pertencentes a Israel, foi criado em Judá um verdadeiro mito político<sup>17</sup> que pregava a existência, nos dias de Davi, fundador da Dinastia, de um reino pan-israelita que condensava os territórios de Israel e Judá e que era governado pelos Daviditas. Então, Josias estaria reconquistando aquilo que por direito era de Judá (cf. FINKELSTEIN, 2015, p. 188). Por mais que Josias não tenha conseguido continuar sua reforma, pois foi morto pelo faraó Neco em 609 a.C., seu reinado deixou como legado não apenas o embrião daquilo que posteriormente se converteu no monoteísmo judaico, mas também a tradição bíblica do reino unido de Israel e Judá. Seria, então, correto concluir que o “ponto forte”, por assim dizer, do reinado de Josias se deu nos âmbitos ideológico e textual.

## Um novo projeto de reino

Como dissemos acima, o reinado de Josias em Judá foi marcado por características únicas: seus antecessores lhe entregaram um reino estável em suas instituições, sem conflitos internos ou ameaças externas, e inserido em próspero comércio internacional. Além disso, no tempo do governo de Josias, a suserania assíria já não estava tão sufocante como outrora, o que permitiu a Judá, mesmo com o *status* de reino vassalo da Assíria, empreender políticas próprias e autônomas. Outro aspecto importante a ser observado é que a política interna dos antecessores de moldar um novo povo, devido ao enorme afluxo de refugiados de Israel vindos em 722-720 a.C. para Judá havia dado certo: se em finais do século VIII a.C. o esforço em Judá era o de moldar um povo *culturalmente* homogêneo a partir de judaitas e israelitas, agora, em meados do século VII a.C. isto já era uma questão pacífica em Judá.

O esforço em criar um novo povo dera certo. A ideologia pan-israelita tão presente em Israel, com a que do reino e a fuga de muitos israelitas para Judá, acarretou na transferência de ideários para Judá. O principal deles, sem dúvidas, era o pan-israelismo, pois, a necessidade patente naquele momento era a construção de

---

<sup>17</sup> “Os mitos políticos [...] são constituídos por meio de mecanismos da memória que fazem surgir no inconsciente coletivo ideologias pautadas na imaginação social, independente da veracidade ou da correspondência histórica. Os mecanismos de memória podem remeter a tempos melhores vividos, grandes feitos de uma personalidade, mas também a aspectos negativos ou a situações de perigo a serem evitados” (DAEFIOL, 2020, p. 221)

um novo povo e, ao mesmo tempo, a busca de respostas sobre a presença de Yahweh em todos aqueles eventos. Acontece que, como era comum no Levante àquele tempo, novos reinos ascendiam como dominantes ou como potências regionais assumindo o prestígio regional ou internacional de potências passadas: fora assim que a Assíria se afirmara como potência, tomando a prestigiosa herança da antiga Mesopotâmia; portanto, seguindo este mesmo *rito*, Judá se afirmaria como potência regional se apropriando da herança e prestígio do caído Reino de Israel (cf. NA'MAN, 2010, p. 17).

A apropriação da herança de Israel por Judá, entretanto, não foi algo automático ou simplório. Muito ao contrário, os autores deuteronomistas precisaram conjugar as diversas tradições fundantes dos dois reinos de forma a não gerarem conflitos entre as tradições e, simultaneamente, mostrarem as origens comuns de ambas, mas, derivantes de uma tradição mais antiga: a de Judá. A identidade do Reino do Norte, ao que parece, se formou em torno da narrativa de Jacó. Após a queda de Israel e o afluxo de refugiados rumo a Judá, houve uma combinação literária da tradição nortenha de Jacó com a tradição sulista de Abraão. Nesta releitura ancestral, Abraão foi colocado antes de Jacó na linha genealógica. Isto mais alguns retoques pró-judaítas, acabou por interferir radicalmente na identidade de Israel, pois, a precedência estava em Abraão como fundador, não em Jacó. Esta narrativa no início da Torá teve impacto bastante profundo e positivo na interpretação geral, de forma que os ex-israelitas não poderiam mais se entender fora da figura abraâmica, isto é, sem Abraão, tornou-se impensável a identidade de Israel. Esta releitura foi encaixada em formulações teológicas sobre a queda do Norte e a milagrosa salvação do Sul, de forma, que Judá tornou-se o novo Israel (cf. HONG, 2013, p. 286). Portanto, a construção da identidade pan-israelita deve muito mais à releitura dos patriarcas do que da monarquia (cf. HONG, 2013, p. 285).

A reforma empreendida por Josias e apoiada pela aristocracia judaíta acabou por formar um novo projeto de reino: forte centralização política na capital e monopólio do culto divino a partir do Templo de Jerusalém. Além disso, criou-se um forte argumento a partir do amalgama entre as tradições de Judá e Israel que colocavam em evidência a primazia da Dinastia Davídica em comparação às outras. Por fim, no âmbito interno de um Reino fortalecido, o *encontro mítico* do Livro da Lei no Templo, justamente no período de restauração do mesmo, conferiu respaldo e ampla margem de apoio popular para um Rei *santo*, que agia segundo a Lei de Moisés e, justamente por isso, deveria ser ouvido e seguido por todos do reino, afinal, o Rei governava como Davi, isto é, conforme a vontade de Yahweh e zelosamente fiel à Aliança.

O respaldo interno que advinha da força na nova consciência do Reino de Judá e que culminou com a reforma de Josias dentro Reino, levou o Rei e a aristocracia judaíta a lançarem olhares mais ambiciosos para o Levante: pela primeira vez em sua história o Reino de Judá estava em vias de conquistar novos territórios. Também esta possibilidade de conquista nasceu com uma construção dos autores deuteronomistas: a monarquia unida e o Reino Unido de Israel e Judá nos antigos tempos de Davi e Salomão, com capital em Jerusalém. A reforma de Josias se estenderia para o território do caído Reino de Israel não para restaurar o culto *ortodoxo* a Yahweh, muito menos para a reedificação de um reino devastado, mas, seria uma conquista de terras, uma restauração do glorioso passado mítico de Israel. Todavia, o Israel de Josias não se referia ao antigo reino ao norte de Judá, mas a Judá mesmo, agora o novo Israel que se erguia com a força de sua tradição, mas, se apropriando da tradição e do prestígio do Reino de Israel já desaparecido. Portanto, os planos de Josias, muito além de uma reforma cültica ou religiosa, era um projeto sofisticado e

com contornos e pretensões políticas nunca antes vistas e vividas em Judá. Ou seja, com Josias o Reino de Judá, formado já por um novo povo advindo da mistura entre judaítas e refugiados israelitas, formulou também um novo projeto de reino que, por circunstâncias históricas jamais se concretizou de fato, mas, passou a moldar o imaginário dos herdeiros destes povos, ou seja, os judeus.

### **Considerações finais**

A reforma *religiosa* de Josias é mais do que uma simples readequação cúltica no Reino de Judá. É um ponto de chegada e maturidade da ideologia pan-israelita que entrara em Judá via Reino de Israel, mas, agora o protagonismo era assumido pelo Reino de Judá. Após os ocorridos em 722-720 a.C. com o Reino de Israel e a consequente migração de refugiados para o Reino de Judá, este segundo passou a ser composto de forma marcante por uma população mista: judaítas e israelitas. Parte da elite israelita recém integrada em Judá, já com ampla carga cultural e escrita e também marcada pela ideologia pan-israelita dos tempos do Reino de Israel, ao ser associada à população judaíta, passou a refletir sobre a história de seu povo e, ao mesmo tempo, buscou uma escrita da história que fosse capaz de demonstrar que Yahweh, Deus tutelar de Israel e também de Judá, não havia sofrido uma derrota para os deuses assírios.

A reflexão historiográfica deuteronomista associada ao contexto histórico do século VII a.C. em que os assírios estavam perdendo força de controle na região do Levante e, conseqüentemente, o Reino de Judá pôde experimentar certa liberdade de ameaças externas e prosperidade econômica, deram ao Reino de Judá a oportunidade perfeita de colocar em prática um ambicioso protejo de poder: organização interna de suas instituições, fortalecendo a estrutura reinol com centralizações na capital Jerusalém, e buscando também a anexação dos territórios do caído Reino de Israel. Toda esta empreitada que a narrativa da reforma de Josias traz encontra sua legitimidade no Livro da Aliança, ou seja, o novo Davi estava seguindo a Lei de Moisés. Todavia, não se trata apenas da piedade de um rei temente ao seu Deus e quer guiar seu povo também por este caminho. Não. A reforma de Josias aponta para um projeto de poder, uma ambição política amparada e emulada pela ideologia pan-israelita, da qual a elite judaíta participou integral e ativamente. Portanto, não queremos em hipótese alguma separar o religioso do político na Antiguidade, mas, isto sim, demonstramos que o político e o religioso se apoiam e se retroalimentam na construção social, afinal, ambos são aspectos inseparáveis do poder e para o exercício do poder naquele contexto.

### **Referências bibliográficas**

- ALBERTZ, Rainer. *História de la religión de Israel en tiempos del Antiguo Testamento*. Vol. 1. De los comienzos hasta el final de la monarquía. Madrid: Trotta, 1999.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. Nova edição, revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2002.
- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. *Antiguidade oriental: política e religião*. São Paulo: Contexto, 1990.
- COELHO, Bruno Alves; CARMO, Matheus da Silva. Monarquia Unida de Israel e Judá: crítica de um conceito. *Revista Mythos*, v. XI, n. 3, p. 58-77, 2021.
- COELHO, Bruno Alves; CARMO, Matheus da Silva. Olhares acadêmicos sobre o Reino Unido de Israel e Judá. In: SILVA, Thiago Cedrez da; GANDRA, Edgar Avila;

SIMÕES, Elvis Silveira (orgs.). *História em foco: abordagens, discussões e perspectivas históricas*. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2021, p. 107-119.

DAEFIOL, Regina Célia. Os mitos políticos e sua relação com a cultura política. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 20, n. 224, p. 218-228, 2020.

DONNER, Herbert. *História de Israel e dos povos vizinhos: dos primórdios até a formação do Estado*. São Leopoldo: Sinodal, 2017.

FINKELSTEIN, Israel. State formation in Israel and Judah: A contrast in context, a contrast in trajectory. *Near Eastern Archaeology*, v. 62, n. 1, p. 35-52, 1999.

FINKELSTEIN, Israel. The Rise of Jerusalem and Judah: The Missing Link. *Levant*, v. 33, n. 1, p. 105-115, 2001.

FINKELSTEIN, Israel; SILBERMAN, Neil Asher. *A Bíblia não tinha razão*. São Paulo: A Girafa, 2003.

FINKELSTEIN, Israel; NA'AMAN, Nadav. The Judahite Shephelah in the late 8th and early 7th centuries BCE. *Tel Aviv*, v. 31, n. 1, p. 60-79, 2004.

FINKELSTEIN, Israel. *O Reino esquecido: Arqueologia e História de Israel Norte*. São Paulo: Paulus, 2015.

FOHRER, Georg. *História da religião de Israel*. São Paulo: Edições Paulinas, 1982.

GOTTWALD, Norman K. *Introdução Socioliterária à Bíblia Hebraica*. São Paulo: Paulus, 1988.

HONG, Koog P. Once Again: The Emergence of "Biblical Israel". *Zeitschrift für die alttestamentliche Wissenschaft*, v. 125, n. 02, p. 278-288, 2013.

KAEFER, José Ademar. Quando Judá se torna Israel. *Revista Pistis Praxis*, v. 12, n. 2, 2020.

KAEFER, José Ademar; DIETRICH, Luiz José. A consolidação dos reinos de Israel Norte e Judá. In: NAKANOSE, Shigeyuk et al. *Uma História de Israel: Leitura Crítica da Bíblia e Arqueologia*. Vol. 1. São Paulo: Paulus, 2022, p. 115-153.

KESSLER, Rainer. *História social do Antigo Israel*. Paulinas: São Paulo, 2010.

LIVERANI, Mário. *Para além da Bíblia: história antiga de Israel*. São Paulo: Paulus, 2008.

LIVERANI, Mário. *Antigo Oriente: História, Sociedade e Economia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

MENDONÇA, Elcio V. S. *A Dinastia Omrida: Reconstrução do Primeiro Estado Independente de Israel a partir da Bíblia e da Arqueologia*. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

NA'AMAN, Nadav. The kingdom of Judah under Josiah. *Tel Aviv*, v. 18, n. 1, p. 3-71, 1991.

NA'AMAN, Nadav. The contribution of the Amarna letters to the debate on Jerusalem's political position in the tenth century BCE. *Bulletin of the American Schools of Oriental Research*, v. 304, n. 1, p. 17-27, 1996.

NA'AMAN, Nadav. The Israelite-Judahite Struggle for the Patrimony of Ancient Israel. *Biblica*, v. 91, n. 01, p. 1-23, 2010.

RÖMER, Thomas. *A chamada História Deuteronomista: introdução sociológica, histórica e literária*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RÖMER, Thomas. *A origem de Javé: o Deus de Israel e seu nome*. São Paulo: Paulus, 2016.

ROWTON, Michael B. Urban autonomy in a nomadic environment. *Journal of Near Eastern Studies*, v. 32, n. 1/2, p. 201-215, 1973.

TOSELI, Cecilia. *O Êxodo como tradição fundante de Israel Norte a partir de 1 Reis 12,26-32*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

## O LIVRO NA IDADE MÉDIA: DA CONFECÇÃO À CIRCULAÇÃO DE IDEIAS

Bruno Alves Coelho<sup>18</sup>  
Magalli Santos Souza Chagas<sup>19</sup>

**Resumo:** A passagem do século XII para o século XIII marca um importante ponto de virada no tocante à metodologia de ensino, isto é, a escolástica se impõe como nova pedagogia eficaz no letramento escolar e, conseqüentemente, universitário. Esta novidade é amparada não apenas no saber dos mestres, mas, sobretudo na importante ferramenta do saber: o livro. Discutimos neste capítulo a arte da confecção de livros medievais que, apesar da crescente instrumentalização dos mesmos para o ensino e pregação, não perdeu sua característica ancestral. Também apresentamos os livros de luxo em paralelo aos *livros-instrumentos* como grandes responsáveis pela circulação do saber e de ideias que moldaram as mentes e costumes da Baixa Idade Média.

**Palavras-chave:** Idade Média; História do Livro; Bíblia da Cruzada; Manual de Pregação; circulação de ideias.

### A confecção do livro da Antiguidade à Idade Média

O livro surge como uma espécie de “complemento” e “acabamento” à enorme descoberta humana da escrita. Por si só a escrita representa uma espécie de virada na qualidade de vida humana, pois, com ela, as sociedades antigas puderam melhor organizar suas instituições, registrar acontecimentos importantes e mesmo legar para as gerações futuras parte de sua cultura. Assim, o livro em suas mais variadas etapas é um suporte para a escrita e uma forma elaborada de perpetuação humana no tempo. Os suportes de escrita possibilitaram à humanidade aquilo que a oralidade cumpria apenas localmente e por período muito curto de tempo, se tomarmos os eventos de forma conectada e na longa duração.

A existência da escrita distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou ideias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, ideias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida (GOMES, 2007, p. 4).

Feita esta apreciação breve, porém necessária, acerca da importância escrita para o ser humano, iremos neste tópico abordar apenas os suportes de escrita que mais se aproximam daquilo que comumente convencionamos entender por livro da Antiguidade até o período medieval, ou seja, analisaremos apenas os processos de confecção do papiro, do pergaminho e do papel, afinal, não queremos aqui um estudo

---

<sup>18</sup> Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bacharel em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte (FAJE), pós-graduando em História Antiga e Medieval pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em História pela Universitat de Lleida/Espanha (UdL).

<sup>19</sup> Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestranda em História da Arte pelo PPGHA/UNIFESP.

sobre a história da escrita, mas, apenas apresentar resumidamente os mais difundidos suportes de escrita nestes recortes históricos.

O suporte “papiro” foi desenvolvido no Antigo Egito a partir de uma planta muito comum que crescia às margens do rio Nilo, o *Cyperus papyrus*, ou simplesmente papiro, como dá nome ao material já elaborado para a escrita. O papiro veio em substituição às placas de pedra ou argila, pois, mostrou-se mais maleável, embora, em comparação com estes materiais mais brutos, menos resistente. Todavia, num primeiro momento a escrita era a menor das importâncias do papiro para os egípcios, pois, esta era planta era utilizada em muitas outras funções como, por exemplo, as raízes secas serviam para alimentar o fogo, com as fibras cordames eram produzidos, o caule era aproveitado para a cobertura de casas e outras estruturas, além de também servir para a produção de pequenas jangadas e, em tempos de carestia de alimentos, os brotos eram utilizados para tal (cf. MCMURTRIE, 1969, p. 25). O *beneficiamento* do papiro para ser tornar um suporte para a escrita era relativamente simples: do caule, fatias eram retiradas e colocadas organizadamente de modo a formar uma trama que, posteriormente, era prensada e deixada ali até estar seca; finalmente aquela trama rústica era polida e estava pronta para receber tinta em sua superfície que, por sua vez, mostrou-se um excelente material para escrita, além, obviamente, de sua praticidade devido à sua maleabilidade. A maneira mais comum de armazenamento dos papiros já escritos eram rolos (*volumem*). O sucesso desta nova tecnologia para escrita transpôs as fronteiras do Egito e ganharam as mais diversas sociedades ao longo do Mediterrâneo. Todavia, o papiro apresentava algumas dificuldades pontuais no que se refere à conservação, ou seja, quanto mais úmida a região, menor o tempo de vida útil daquele *volumem*; ademais, o papiro seco era também muito frágil e poderia vir a se quebrar com facilidade. Entretanto, a maior dificuldade mesmo foi a baixa oferta da planta, pois, ela florescia apenas no Egito e sua produção não conseguia suprir todo o mercado externo, o que causava periodicamente a elevação dos preços e também a sua falta para uma demanda sempre em alta.

Devido à escassez de papiro por volta do século II d.C., o Egito proibiu a exportação de papiro. Com isso, as outras sociedades precisaram encontrar um novo suporte que fosse capaz de suprir a falta do anterior. Embora não haja consenso e nem sequer alguma prova fiável, há uma *mitologia historiográfica* de que a cidade de Pérgamo foi a pioneira em apresentar uma solução: a partir do II d.C. surge o pergaminho. É preciso ressaltar, entretanto, que a técnica utilizada para a produção de pergaminho era já utilizada para a curtição de coros de animais para outros fins. O coros destinado para a produção dos pergaminhos era conseguido de vários animais, como por exemplo, carneiros, bezerras, cabras e até mesmo jumentos e antílopes (cf. LABARRE, 1981, p. 10). Já o processo de preparo e transformação do coros animal era bem trabalhoso: “as peles eram lavadas, secas, estiradas, estendidas no chão, com o pelo para cima, cobertas com cal viva no lado da carne; depois pelava-se o lado do pelo, empilhavam-se as peles num barril cheio de cal; por fim, poliam-se e talhavam-se consoante o corte pretendido” (LABARRE, 1981, p. 10). Inicialmente o pergaminho foi apenas um substituto do papiro, pois, os livros elaborados com este material mantiveram a forma de escrita horizontal e organizados em rolos. Com o passar do tempo o pergaminho mostrou que suas vantagens não estavam apenas na maleabilidade, resistência e possibilidade da raspagem para a correção de erros ou mesmo sua reutilização para uma nova obra, mas, verificou-se a possibilidade da escrita em ambos os lados do pergaminho, ou seja, frente e verso. Esta nova forma de aproveitamento do material para escrita ocasionou profunda mudança e definitiva

no formato dos livros, pois, do rolo passou ao *códex*, isto é, as folhas dos manuscritos eram costuradas no dorso e recobertas com uma capa mais grossa que servia de proteção. Embora o pergaminho tenha se consolidado como suporte para a escrita mais utilizado a partir do século IV d.C., seus custos eram muitos altos, mesmo em relação ao papiro já em desuso.

O papel foi introduzido no mundo mediterrâneo “europeu” pelos árabes na Espanha do século XI e na Itália do século XII. Porém, os árabes trouxeram o papel da China, que o desenvolveu no século II a.C., como forma de barateamento e substituição da seda como suporte de escrita (cf. MCMURTRIE, 1969, p. 65). O papel chinês e, conseqüentemente o utilizado pelas diversas sociedades medievais, era produzido a partir de uma pasta de madeira a qual deveria se “misturar fibras vegetais desintegradas com água e espalhar, em seguida, essa mistura igualmente sobre uma armação ou molde de rede, através dos quais a água se escoava, deixando uma película de fibras empastadas, que, depois de seca, constitui o papel” (MCMURTRIE, 1969, p. 70). A introdução do papel como suporte para a escrita em solo europeu, entretanto, não ocasionou a substituição ou o abandono do pergaminho como suporte de escrita para a elaboração de livros. O que ocorreu foi a coexistência destes dois suportes, mas, com objetivos distintos: o pergaminho foi reservado para a confecção de livros de luxo enquanto o papel foi destinado a livros de uso cotidiano ou de *menor importância*. Isto ocorreu pelo fato de que, mesmo o papel possuir um valor infinitamente inferior ao pergaminho, o papel ser de qualidade também imensamente inferior, pois, tinha um aspecto algodado, era mais fino e menos rígido e se rasgava com facilidade (cf. FEBVRE; MARTIN, 2000, p. 32).

### **Livros de luxo: a Bíblia da Cruzada**

Dentre os livros de luxo produzidos a partir do século XII e até fins do que convencionou-se denominar Idade Média, sobressai-se a Bíblia da Cruzada, comumente creditada pelos pesquisadores que a analisaram a uma encomenda feita pelo rei Luís IX de França a sete iluminadores de Paris, que ainda hoje permanecem anônimos, entre 1240-1250 (LE GOFF, 1996, p. 516). Por esse motivo, ela também é conhecida como a Bíblia de Luís IX, rei que se dedicou pelo menos a duas cruzadas.

Todavia, faz-se necessário, anteriormente à análise deste manuscrito, feita em tópico posterior, debruçar-se rapidamente sobre a sua produção física e sua inserção na corte franca daquela referida centúria. Desta forma, torna-se imperioso destacar que a Bíblia da Cruzada é reconhecida com diversos nomes, sendo que nesse capítulo empregar-se-á a nomenclatura utilizada pela *The Morgan Library & Museum*, órgão que detém a posse da maior parte desta obra nos dias atuais. Origina-se do nome dessa instituição o termo “A Bíblia de Morgan”, forma pela qual esse manuscrito também é reconhecido.

Originalmente composta apenas por iluminuras, esta obra recebeu legendas em latim, ainda dentro do seu primeiro século de existência, descrevendo as cenas ali representadas. As iluminuras foram feitas a partir de cenas do Antigo Testamento permeadas de referências do cotidiano e do ambiente guerreiro, haja vista que essa obra foi pensada para atender aos objetivos evangelizadores também presentes nas cruzadas. Segundo Allison Stones, este manuscrito foi herdado por Carlos de Anjou, irmão mais novo de Luís IX, que o levou para a Itália onde, acredita-se que as legendas foram acrescentadas (STONES, 2005). Os autores que se dedicaram, mesmo que parcialmente, a reconstruir a trajetória desta obra concordam que há um hiato de quatro séculos em relação ao caminho que esta percorreu até ser doada pelo Cardeal Bernard Maciejowski, Arcebispo de Cracóvia, ao Xá da Pérsia, Abbas I em

1608. As designações "Bíblia Maciejowski" e "Bíblia Abbas o Xá" advêm desses proprietários. Desde então este manuscrito percorreu um vasto caminho, pertencendo a diversos atores históricos até seu destino derradeiro (DUBY, 1994, p. 527).

Contudo, a circulação física do objeto não é o propósito deste texto, conforme será explanado linhas abaixo. Da mesma forma, apenas cita-se que a comitência deste manuscrito é duvidosa, uma vez que há fontes contundentes que permitem levantar e sustentar a hipótese que a "Bíblia da Cruzada" pode também ter sido obra da encomenda de Branca de Castella, mãe do rei Luís IX. Todavia, esta também é uma questão que merecerá um estudo mais aprofundado que realizar-se-á em espaço oportuno. Aqui, nos interessam as narrativas intrigantes que povoam os fólhos deste documento, o teor e a rigorosidade das iluminuras que compõe esse manuscrito.

Ao se propor uma análise de iluminuras, o pesquisador que a isso se dedica precisa deter-se nos motivos teológicos e artísticos próprios dos iluminadores, sem se descuidar de seu objetivo mais direto (inclusive dos objetivos de quem encomendou a obra) e confrontá-los com a representação do mundo expressa no manuscrito. O estudo da Bíblia da Cruzada se presta a isto, especialmente porque, no período dito medieval, a imagem era tributária da palavra. Não raras vezes a figura assumia o papel da leitura quando voltada para um público mais amplo, fornecendo temas a serem exibidos, sobre os quais geralmente se formulavam comentários (ZUMTHOR, 1993, p. 127).

No processo de análise das iluminuras, o fundamento cognoscitivo (*ratio, cogitatio*) e o produtivo (*faciendi, factibilium*) devem ser levados em especial consideração. Para os eruditos do século XIII, a arte era sobretudo um conjunto de regras cujo seguimento possibilitava a produção de diversas obras. Umberto Eco, discorrendo sobre o assunto, define essa virtude com maestria: "[A arte era] uma capacidade de fazer algo, e, portanto, uma *virtus* operativa, virtude do intelecto prático. A arte inscreve-se no domínio do fazer, não do agir [...] a teoria da arte é, antes de mais nada, uma teoria da profissão" (ECO, 1989, p. 131-132). Portanto, a interpretação das iluminuras da Bíblia da Cruzada está diretamente relacionada à compreensão das circunstâncias históricas que envolvem o período de sua produção e os motivos que lhe são próprios.

A iconografia é certamente uma das fontes mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte [...] e, assim como as demais, tem de ser explorada com muito cuidado (PAIVA, 2002, p. 17).

Por sua vez, Ulpiano bezerra de Menezes defende que

trabalhar historicamente com imagens obriga, por óbvio, a percorrer o ciclo completo de sua produção, circulação e consumo, a que agora cumpre acrescentar a ação. As imagens não tem sentido em si, imanentes. Elas contam apenas – já que não passam de artefatos, coisas materiais ou empíricas – com atributos físico-químicos intrínsecos. É a interação social que produz sentidos, mobilizando diferencialmente (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nos agentes que intervêm) determinados atributos para dar existência social (sensorial) a sentidos e valores e fazê-los atuar. Daí não se poder limitar a tarefa à procura do sentido essencial de uma

imagem ou de seus sentidos originais, subordinados às motivações subjetivas do autor, e assim por diante. É necessário tomar a imagem como um enunciado, que só se aprende na fala, em situação. Daí também a importância de retrazar a biografia, a carreira, a trajetória das imagens (MENESES, 2003, p. 28).

É nesse sentido que se propõe a análise do manuscrito Bíblia da Cruzada, considerando-se que, se trata de um manuscrito motivado pelo movimento cruzadista proposto pelo Rei Luís IX, independentemente se a comitência fora deste ou de sua mãe, apresentando, portanto, os aspectos político e religioso. Desta forma, faz-se necessário debruçar-se sobre este documento tendo presente a importante afirmação de Lina Bolzoni em "*La rete de la imagini*", obra na qual a autora aponta a simbiose existente entre a imagem e a pregação. Emblemático dessa defesa é o exemplo do franciscano Bernardino de Siena que

Faz várias vezes referência às pinturas que seus ouvintes podiam ver nas estradas, nas igrejas, nos palácios de sua cidade. A cada vez o faz segundo uma estratégia precisa: o olhar do espectador é guiado de modo a obrigá-lo a perceber a imagem segundo a ótica que Bernardino constrói. Neste ponto a imagem vem associada com algum dos conteúdos da pregação, ou mesmo com toda sua estrutura. Uma conotação emotiva (em geral o sublinhar de um gesto, associado a um sentimento) pode fazer a mediação, ou então uma interpretação moral, que transforma a imagem em um exemplum, ou ainda uma complexa leitura alegórica. Com instrumentos diversos Bernardino se propõe um único objetivo: guiar a recepção das imagens e conjuntamente condicioná-la também no futuro, criar uma espécie de automatismo na resposta do observador. Deste modo a pregação poderá durar e agir para além do tempo efêmero da pregação: os percursos citadinos, as pinturas que assinalam os lugares mais significativos, se transformarão de fato em um teatro da memória dos ensinamentos que Bernardino transmitiu (BOLZONI, 2002, p. 24-25).

Para a autora, as imagens religiosas se tornariam o instrumento por excelência através do qual os ensinamentos cristãos seriam adequadamente compreendidos pelo homem comum. Portanto, é fundamental perceber o papel da Bíblia da Cruzada como um veículo difusor da Cristandade especialmente naquilo que tange à circulação de ideias. Desta forma, objetiva-se compreender como essa obra pode reforçar as ideias da própria cruzada.

É necessário deter-se nas questões que envolviam aquela sociedade, das crenças que permeavam os personagens do período e o espaço delimitados para esse estudo. Para Jean Flori, Guerra Santa é aquela que se define por uma expedição militar em nome Deus e cujo triunfo derivaria do auxílio divino. Este conceito serviu de base moral e jurídica que embasou uso da força armada pelas autoridades cristãs (cf. FLORI, 2013, p. 349-362).

A história bíblica que ela representa traz um Davi que foi enviado por Saul à guerra para morrer. Porém, este, protegido por Deus, vence a batalha. O ideário cruzadístico defendia que a guerra quando era santa, contava com a vitória garantida por Deus, portanto, os cristãos contavam com a mesma proteção divina que garantiu a vitória de Davi, quando estes se empenhavam nas batalhas contra os mouros, que seriam os infiéis.

A análise detida destas iluminuras que retratam as passagens do Antigo Testamento revela que elas são permeadas com atributos que correspondem às cenas cotidianas que existiam naquele espaço, com especial destaque para as cruzadas. Atentando-se a um estudo minucioso pautado na representação enquanto arte ou manifestação artística proveniente dessa época pode-se observar as circulações de pessoas, ideias e as cruzadas como elemento transição, sempre conectados com os fenômenos sociais, culturais e religiosos do período de composição das iluminuras.

O entendimento das circunstâncias que envolvem o período em que esse manuscrito foi produzido é de fundamental importância para a interpretação e fruição das imagens que o compõe. É importante frisar que na época em questão todo o processo construtivo era também considerado arte, entretanto, ao interpretarmos as iluminuras da Bíblia da Cruzada como arte, considera-se apenas o objeto finalizado. Desta forma é privilegiado aquilo que Panofsky denominou de “ato descritivo”, ou “descrição pré-iconográfica de uma obra de arte” (PANOFSKY, 1991, p. 64-65). A interpretação dessa linguagem imagética baseia-se no conhecimento das condições históricas relativas ao momento de sua produção. Não menos importante é compreender a relação da expressão da forma do objeto analisado com as formas do estilo então em voga.

Não se pode deixar de apontar que a observação de uma obra de arte está diretamente associada a percepções sensoriais, neste caso à visão. Essas percepções são sempre particulares, pessoais, e podem também mudar no ser com o passar do tempo. O que intencionamos fazer brevemente aqui, foi acelerar e estimular este processo perceptivo mental e aprimorar as sensibilidades partindo de certas compreensões relativas ao contexto histórico ao descrever as partes da imagem em questão com o auxílio do conhecimento das formas de expressão em voga.

Isto dito, no tópico “Livros e circulação de ideias” elencamos o fólio 24v do referido documento com fins de compreensão da presença das ideias debatidas até aqui.

### **Livros-instrumento: manuais de estudo e de pregação**

A passagem do século XII para o XIII cristaliza uma nova pedagogia de estudos e um novo local para os mesmos: a escolástica e a universidade. Até então, os métodos de ensino nas escolas catedrais, nas cidades, ou nas escolas monásticas, na zona rural, baseavam-se basicamente na *collatio* pronunciada por um mestre e o aprendizado estava limitado ao cultivo da memória, embora, obviamente, houvesse rica produção intelectual nestes locais do saber. Mesmo nos mosteiros, muitos monges copistas nem sequer eram alfabetizados, ou seja, copiavam, mas não sabiam o conteúdo que transcreviam. Enfim, o sistema de ensino e aprendizado estava preso à cultura e forma orais. De qualquer forma, o século XII contribuiu sobremaneira para a vida intelectual, pois, conheceu um florescimento urbano, econômico e intelectual com a hercúlea contribuição dos tradutores.

O trabalho dos tradutores do século XII gerou muitos frutos: quase toda a obra de Aristóteles era conhecida já ao fim do século, sendo que, para o século seguinte restaria apenas aos ocidentais o conhecimento da Retórica, Ética, Economia e Política aristotélicas; sendo que foram a ele atribuídas, equivocadamente, várias outras obras de outros autores. Apresentaram ao Ocidente os clássicos sábios gregos como Euclides, Arquimedes e Ptolomeu. Houve também a tradução para o latim de

vários tratados árabes, comentários de obras gregas, de Matemática, Astronomia, Ciências naturais, Medicina e comentários sobre Aristóteles feitos por al-Fârâbi e Avicena. Também no campo do Direito o século XII acrescentou e enriqueceu o estoque de textos e de conhecimento desta área para os estudos nas escolas (cf. VERGER, 1990, p. 24-26). Com isto, a pedagogia escolar foi modificada e enriquecida graças às traduções e ao surgimento de novos textos advindos pela introdução da dialética contida na obra completa de Aristóteles *Organon*. Com isso, as escolas ganharam um novo método de ensino: “com a dialética podia-se, agora, isolar da massa dos textos um certo número de problemas (*quaestiones*) filosóficos e científicos, nos quais o homem se interrogava sobre si mesmo, o mundo e Deus” (VERGER, 1990, p. 30).

A forma de ensino universitário consistia na técnica da leitura e compreensão dos textos a partir de minuciosa análise formal, tendo como método a dialética lógica aristotélica, que conduz ao enunciado da verdade e suas aplicações (cf. VILANOVA, 1987, p. 680). Ou seja, o ensino é, antes de tudo, uma leitura comentada, uma tentativa de interpretação, clarificação e harmonização dos textos. A leitura conduz a uma discussão original de proposições que têm autoridade (cf. VILANOVA, 1987, p. 680-681). Portanto, o ensino universitário contava com a participação ativa dos estudantes no processo de construção dos saberes, embora a *quaestio* fosse reservada apenas aos mestres e estes eram os condutores do processo tecendo os juízos e definindo os argumentos que comporiam a síntese final. Sobre a organização dos estudos, cada instituição era livre para programá-lo e isso também influía na questão da duração dos estudos e nas condições dos exames.

Como o novo sistema de ensino e aprendizado baseava-se na leitura e interpretação de textos, fica evidente que o ensino universitário escolástico contribuiu em muito para a confecção de livros. A circulação de livros aumentou consideravelmente nas cidades em que havia alguma instituição universitária. Todavia, estes livros eram bem diferentes daquelas ricas e luxuosas edições iluminadas, pois, cumpriam apenas uma função prática: eram instrumentos de estudos, leituras e anotações extras, portanto, possuíam menor qualidade, não eram iluminados e eram confeccionados em papel. Evidentemente eram ainda não populares, no sentido atual do termo, pois, reservados aos mestres e estudantes, um grupo privilegiado que tinha condições de pagar os custos de uma vida intelectual naquele contexto. Entretanto, embora não baratos, estes exemplares destinados aos estudos eram infinitamente mais baratos do que os livros de luxo que, não obstante, continuaram a ser produzidos e mantidos longe do manuseio, pois, estavam mais como tesouros do que instrumentos do saber.

Outra *família* de livros destinada ao ensino e aprendizado muito comum no século XIII foram os manuais de pregação. Assim como os livros para estudos, os manuais de pregação eram escritos por alguma autoridade: no caso dos primeiros, algum mestre destacado da Patrística ou da Primeira Escolástica, e no caso dos segundos, algum exímio e prestigioso pregador que adquiriu renome na pregação. Os manuais de pregação consistiam, basicamente, na consolidação de alguma pregação apropriada para todos os domingos de um ano litúrgico, que poderiam também incluir as festas dos santos. A particularidade dos manuais de pregação é que eles eram ainda mais restritos do que os manuais de estudo, pois, diferentemente do material destinado para os estudos que eram acessíveis aos estudantes em geral, o material de pregação era restrito a clérigos que se dedicariam, após rígido exame, à pregação itinerante nas mais variadas localidades. Geralmente os manuais de pregação eram escritos sem muita sofisticação estética, pois, o que importava era o

conteúdo, isto é, os sermões exemplares que lá estavam registrados. Justamente por se destinarem aos futuros pregadores, muito comumente aos pregadores de ordens religiosas, estes manuais eram copiados excessivamente em sua integralidade ou apenas parcialmente.

Para se ter uma ideia da quantidade de cópias que um manual de pregação poderia receber após o original vir à luz, damos como exemplo os Sermões Dominicais de São Boaventura. O frei franciscano Boaventura de Bagnoregio (1217-1274) foi sétimo Ministro Geral da Ordem dos Frades Menores. Afamado intelectual do século XIII, foi também um grande escritor e um profícuo pregador. A fim de instruir teologicamente e também na arte da pregação a seus confrades, ele escreveu seus Sermões Dominicais em 1267-1268. A edição original, em latim, foi redigida em Paris. Logo ganhou fama entre os minoritas e foi sistematicamente copiada para vários conventos da Ordem. O original, contudo, foi perdido. Assim, para se chegar ao resultado da edição crítica atual, os especialistas se debruçaram sobre 21 códices que continham parcialmente os textos que compõem os 50 sermões dominicais de Boaventura. Por sua vez, estes 21 códices, cópias do original, são compostos por muitos esquemas, pois, as cópias supriam apenas uma razão: deveriam ser práticas, pois, os pregadores carregavam consigo estes pequenos volumes para o estudo pessoal, afinal, posteriormente, a pregação era tida oralmente e sem o auxílio de papel, isto é, era executada apenas com aquilo que estava armazenado e organizado na memória.

## **Livros e a circulação de ideias**

Pensar o livro como aquilo que ele é, ou seja, um objeto físico tridimensional torna óbvio que este objeto após sua produção não ficou estático, imóvel ou recluso a um único lugar, cidade, reino. É evidente que livros, inclusive na Idade Média, foram artigos também dedicados a comércio, desde a uma comitência particular de um rico manuscrito iluminado, desde exemplares destinados aos estudos ou à pregação. Sem contar que estes livros podem ter sido utilizados como moeda de troca ou como forma de pagamento de alguma dívida entre partes de diversas localidades. Então, o que queremos afirmar, por óbvio que seja, é que o livro por si mesmo está inserido no movimento de circulação. Todavia, para além deste aspecto, queremos destacar o livro medieval como participante e promotor da circulação de ideias, dentro conceito de circularidade cultural de Carlo Ginzburg: “entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo” (GINZBURG, 1993, p. 13).

Aqui destacamos um caso específico, o da supracitada Bíblia da Cruzada, uma vez que os conceitos de circularidade cultural e mesmo de hibridismo cultural ficam mais evidentes nesse manuscrito. O referido manuscrito foi produzido no território que hoje forma a atual França, no século XIII. Ao nos debruçar sobre ele, podemos observar como as cenas de guerra do Antigo Testamento, ilustradas em dezenas de iluminuras, dialogam com as Cruzadas que eram contemporâneas à sua produção, mostrando que a aplicabilidade do conceito de circulação ultrapassa em muito as balizas da circulação física do objeto. É nítido que a Bíblia da Cruzada estampa em seus fólios as ideias que circulavam na corte franca de Luís IX, monarca que regia o território em questão durante a fatura desta obra. Reside justamente na circulação de ideias o ponto principal que pretendemos observar neste manuscrito, a despeito, portanto, da própria circularidade física.

Nesse sentido, destacamos o f6lio 24v do referido documento com fins de compreens6o da circula76o das ideias na sociedade franca da cent6ria ducentista. Antes de tudo, importa afirmar que as iluminuras podem ser acessadas em alta resolu76o atrav6s do site do *The Morgan Library & Museum* que digitalizou e disponibilizou o manuscrito B6blia da Cruzada via internet.

**ILUMINURA 1: MS M.638, fol. 24v**

Miniaturas do Velho Testamento com inscri76es em latim, persa e judaico-persa. Paris, Fran7a. ca. 1244–1254. 390 x 300 mm. Comprado por JP Morgan (1867–1943) em 1916. MS M.638, fol. 39 r



Davit dimulgata fuma. q' d'avit sup' omnia in i'ra requiret. p' h'ulim in unum collecti om'ia p'feta  
 sine ad qu' erit d'um. Davit aut' confulto d'no obtin' p'cedes magna eos cede p'st' aut'



وین پست که در این صورت ادا و در این صحنه که در این صحنه  
 که در این صحنه که در این صحنه که در این صحنه  
 که در این صحنه که در این صحنه که در این صحنه

و حضرت داود و فرمود که صدوق خدا را بطلب او در این صحنه که در این صحنه که در این صحنه



Davit d'avit cum omni p'plo aream d'ni novo plastro ipsam reducit. & t'ono amittit ab.  
 Et duo filij ducebant curram. Davit aut' cum p'plo ludebat ante eum. Et in h'is diebus  
 abo are cepit inclinat' maior filios. Amittit ab manu ext'ens aream l'it'it. p'p' qu' cepit  
 cum ibi iuxta aream divina indignat' p'f'us occubuit. Quo m'fo constat'is et cetera. Davit  
 et merens in totu' suam aream ducere. in totu' d'ededom getet' eam introduxit.

و حضرت داود در این صحنه که در این صحنه که در این صحنه که در این صحنه که در این صحنه

A inscrição posterior, versa

Os filisteus souberam que Davi é agora rei de todo Israel e decidiram agir contra essa nova ameaça. Davi, sancionado pelo olhar celestial do Senhor, cavalga com seu exército para lidar com o inimigo. Em Baal Perazim (que literalmente significa Baal está quebrado), a batalha começa e os filisteus são totalmente derrotados. David, portando um escudo azul com uma muralha de leão de ouro, atravessa um cavaleiro filisteu com seu dardo. O contraste entre as

*fileiras bem organizadas da cavalaria israelita à esquerda e a massa caótica de filisteus em fuga à direita atesta a superioridade militar das forças de Davi (2Rs 5, 17–20).*

A inscrição continua na parte inferior do fólio dizendo

*O rei procura trazer a Arca da Aliança da casa de Abinadabe para Jerusalém. Mas enquanto David toca sua harpa à frente de uma alegre procissão de músicos, ele é parado de repente por uma visão terrível. Uzá, filho de Abinadabe, estende a mão para firmar a Arca na estrada esburacada. Por essa imprudência, o Senhor o derruba onde ele está. Quando a tragédia é apontada para o irmão de Uzá, Ahio, o rei lança um olhar preocupado para a Arca. Ele decide consagrá-la temporariamente na casa de Obede-Edom, que recebe Davi de sua porta à direita. Dos céus, a mão do Senhor abençoa a casa de Obede-Edom (2Rs 6, 2–11).*

Nota-se a representação estilística da França do século XIII através dos personagens do Antigo Testamento. Estes personagens se encaixam dentro de um retângulo bem adornado e traz narrações da cena do Antigo Testamento. Toda narrativa e decoração policroma encontram-se dentro desse retângulo, com margens e com arabescos de coloração branca (branco de chumbo) em um fundo dourado (ouro) e azul (azul ultramar), cores bastante utilizadas na iluminação desse manuscrito de forma que alguns personagens saem, ultrapassando essas margens propositalmente. A parte superior que recebe as cenas é ricamente decorada com arcos de referência árabe em arcos trifólios, do lado de fora as muralhas do castelo parecendo abraçarem as cenas com torres que se assemelham a minaretes. A arquitetura presente na obra remete o observador não às cenas veterotestamentárias, mas prioritariamente à França de Luís IX. As cenas são divididas em quatro narrativas diferentes, duas na parte superior e duas na parte inferior, todas fazendo essa distinção de forma bem minuciosa, mantendo a mesma narrativa, prendendo o leitor a essa história.

O fólio traz Davi como rei vitorioso dignamente investido, que se arma para vencer os filisteus, sob o olhar atento de Deus (figura central que está com os olhos voltados para Davi), que aqui está sendo representado pelo próprio Luís IX, pelas suas vestimentas e pelos brasões, também pela diferenciação dos demais guerreiros, nobres que acompanham o rei em suas batalhas. Assim como Davi, Luís se coloca nesse lugar de escuta do sagrado, de fazer em tudo a vontade de Deus, é dever do cristão, portanto, dever do rei. Nota-se nessa primeira parte peculiaridades que nos remetem à França do século XIII. O fundo dessa narrativa está em dourado, destaque merecido, pois a figura principal é a do rei, do soberano. O mesmo rei tem o seu devido destaque, sua montaria é mais elaborada do que as demais, embora a comitiva do rei esteja devidamente equipada com boas cotas de malha, ricos capacetes e escudos próprios do exército franco de Luís IX. A figura de primeiro plano é o rei, ele traz o seu escudo com a heráldica capetíngia, representado pelo leão, sua lança comprida que fere o inimigo ainda em outro plano, sua vestimenta é ricamente adornada com forro duplo. Sua cabeça traz o capacete, com o emblema da flor-de-lis (muito comum na representação da dinastia capetíngia), por cima coroado com uma rica coroa ladeada com flores-de-lis, diferenciando-o, assim, dos demais nobres que estão na batalha. Seu cavalo veste um caparison duplo (capa que ajuda na proteção do animal). O rei está no campo de batalha com seu escudo repleto de flores-de-lis e

mostra entusiasmo ao ferir o inimigo, notada através da sua panturrilha forçando a musculatura. No chão estão os inimigos derrotados, suas vestimentas são simplificadas e capacetes lisos e não se vestem de couraça. Também os nobres são devidamente identificados, seus elmos e capacetes se diferenciam dos demais, porém, deixa evidente a riqueza das vestimentas às quais fazem uma diferenciação do rei e do inimigo.

A análise detida do fólio 24v já permite ao leitor compreender de que forma o manuscrito “The Cruzader Bible” associa Luís IX à Davi. Descortina-se à vista do observador deste manuscrito iluminado a intencionalidade do mecenas em contar a trajetória de Luís, entendido aqui como o novo Davi. O paralelo entre os dois personagens perpassa em muito a simbologia. Segundo a Bíblia, Davi era o filho caçula de Jessé, a quem todos recusavam imaginar um dia ser o ungido de Deus para a coroa do povo escolhido. Entretanto, ainda segundo as Sagradas Escrituras, Deus escolhera justamente o frágil garoto que cuidava de ovelhas no pasto, como pode-se ler no primeiro livro de Samuel, capítulo IV.

Por sua vez, Luís não nascera para ser rei, este posto pertenceria a seu irmão mais velho, Filipe. Na verdade, Luís IX foi o quinto filho de Luís VIII herdando a coroa apenas com o falecimento de irmão Filipe em 1218. Portanto, nota-se que Luís não era exatamente aquele que os francos projetaram como seu rei, sendo esta uma observação que corrobora a hipótese de que a comitência da Bíblia da Cruzada é de Branca de Castella, como parte de um árduo trabalho da Rainha-mãe em associar a imagem de seu filho ao caçula de Jessé que, ainda jovem como Luís (este subiu ao trono com 12 anos de idade) foi ungido de Deus para tamanha empreitada.

Em uma sociedade profundamente marcada pela fé cristã, tal associação não poderia servir melhor ao papel de consolidação da imagem do rei como aquele escolhido diretamente pela Divina Providência. Desta forma, afirma-se sem medo ser esse o pontapé inicial da intencionalidade de Branca em encomendar a referida obra.

Percebe-se que a utilidade dessas iluminuras estava ligada àqueles que não sabiam ler e através da contemplação das imagens compreenderiam o exposto. Lina Bolzoni corrobora com essa ideia ao afirmar que as imagens religiosas se tornariam o instrumento por excelência através do qual os ensinamentos cristãos seriam adequadamente compreendidos pelo homem comum. Desta forma, mesmo que sua circulação física seja restrita, a Bíblia da Cruzada é notoriamente um manuscrito que intencionava defender as ações francas na Cruzada e considerá-la uma Guerra Santa instituída por Deus para defesa do Sagrado.

Portanto, conforme afirmamos acima, as ideias que ela estampa constituem-se espaço primaz de compreensão da mentalidade de uma época, sendo relevantes para o vislumbre das ideias que circulavam naquela corte franca de Luís IX.

Já para o caso dos *livros-instrumento* esta visibilidade é mais difusa, pois, são livros que apresentam textos apropriados para seus respectivos objetivos, assim, não são ensaios sobre a realidade humana, mas, tratados sobre assuntos específicos ou exegese e hermenêutica sobre determinado tema. Todavia, quando olhamos para estes livros como meios de circulação de ideias, a coisa torna-se clara: tanto os livros para estudos quanto os manuais de pregação mobilizam uma gama de culturas e saberes. Assim, estes livros coletam os saberes antigos de povos distintos, fazem uma compilação dos mesmos e os atualizam a partir da cultura, marcadamente escolástica e cristã, apresentando um novo saber atual e eficaz para suas demandas de então.

Pode parecer, todavia, que este é um movimento elitista e restrito, pois, afinal no mundo medieval poucos eram alfabetizados e menor ainda era o número daqueles

que tinham acesso à universidade. Sim, esta é uma realidade das sociedades medievais. Porém, aqui entra o diferencial daquelas culturas: a pregação. Precisamos levar em conta que os clérigos pregadores, sobretudo a partir do século XIII, eram homens cada vez mais marcados pela intelectualidade e erudição. Foram homens instruídos com os mais destacados mestres locais e, para acederem ao ofício da pregação, tiveram que superar as exigências próprias para tal. Mesmo após adquirirem a licença oficial de pregadores, constantemente precisavam manter as atenções nos estudos a fim de aperfeiçoarem mais seu ofício ministerial. Portanto, o pregador, embora seja um clérigo a serviço da Igreja no anúncio do Evangelho, é também um intelectual que transmitirá não só enunciados da fé cristã. Tomando a definição de Alano de Lille (c. 1128-1202) em sua *Summa de arte praedicatoria*, eis o que se entendia por pregação: “A pregação é uma instrução clara e pública de moral e fé, servindo de informação às pessoas, proveniente de um caminho racional e da autoridade das fontes”<sup>20</sup> (SUMMA, 53, tradução nossa). Ou seja, a definição baixo-medieval da pregação evidenciava seu caráter público e voltado à instrução pública, versando sobre assuntos de moral e fé; ademais, esta instrução também serviria de informação ou mesmo formação para os ouvintes, numa evidente mostra da erudição predicativa que tinha suas balizas na razão e na autoridade das fontes.

Ter em mente a definição prévia de pregação nos faz entender o motivo pelo qual os pregadores escreviam suas pregações em papel, isto é, a pregação deveria respeitar parâmetros predefinidos no tocante ao conteúdo, ao objetivo e à forma. É precisamente neste sentido que entra em cena, para os franciscanos da segunda metade do século XIII, o *corpus* sermonário de Boaventura de Bagnoregio. O Pregador tinha o objetivo imediato de suprir a deficiência de seus confrades destinados à pregação ao lhes oferecer rico conteúdo teológico – uma vez mais insistimos que Boaventura era um dos mais afamados intelectuais do século XIII e já na sua época gozou de grande prestígio. Todavia, quando Boaventura traz à luz seu manual de conteúdo predicativo, ou melhor dizendo, seus Sermões Dominicais, ele cristalizava no papel seu arcabouço teológico, ou seja, registrava sua exegese e hermenêutica dos Evangelhos selecionados para os domingos de um inteiro ano litúrgico. Ao fazê-lo e ao disponibilizar esta obra para os mais variados conventos da Ordem dos Frades Menores espalhados para os vários territórios da atual Europa, Boaventura não apenas compartilhava seu refinado saber teológico, mas, inclusive formava o intelecto e o espírito de jovens pregadores que não teriam a possibilidade de um aprendizado pessoal para com o Ministro Geral. Ademais, quando estes pregadores, formados pelo espírito boaventuriano, saíram na itinerância predicativa nas mais variadas regiões, eles apresentavam aos seus ouvintes o ensinamento e as orientações de Boaventura, fazendo assim com que Boaventura, através das palavras dos pregadores, continuasse vivo e ativo na instrução das massas. Evidentemente que os pregadores não simplesmente repetiam o conteúdo boaventuriano em seus sermões, mas, faziam um enxerto entre as ideias do Mestre franciscano com as ideias do tempo presente e, inclusive, com as suas próprias de acordo com cada ocasião. Seguramente a análise dos sermões franciscanos posteriores à edição dos Sermões Dominicais, para resguardarmos nossa delimitação teórica dentro dos minoritas, não surpreenderá o historiador ao perceber a conservação de ideias, passagens ou mesmo sermões inteiros presentes nas penas e elocuições de outros pregadores. A consequência desta circulação de ideias retratadas pelos sermões minoritas, foi a

---

<sup>20</sup> *Praedicatio est manifesta et publica instructio morum et fidei, informationi hominum deserviens, ex rationum semita et auctoritatum fonte proveniens.*

grande aceitação da Ordem dos Frades Menores nas mais variadas cidades ao longo da história e também o retumbante sucesso dos pregadores minoritas.

Finalmente, um olhar para a forma destes sermões. A período baixo-medieval marcou um ponto de radical mudança no que diz respeito para a forma e elaboração das pregações: o nascimento do *sermo modernus*, isto é, uma nova técnica desenvolvida e empregada pelos clérigos em seus sermões, nascida em fins do século XII e propagada principalmente a partir de Paris. Esta nova técnica era marcada pela estilística retórica do comentário ao texto bíblico por temas previamente selecionados, em oposição à técnica predicativa herdada da patrística do comentário de cada versículo do texto bíblico. Entretanto, esta nova forma de pregar apresentava uma rígida estrutura previamente definida: 1) *thema*: versículo bíblico procedente de uma discussão em torno daquele trecho escriturístico; 2) *prothema*: era normalmente introduzido com outro versículo da Escritura e o pregador enfocava imediatamente suas circunstâncias e de sua congregação e frequentemente era encerrado com uma oração pedindo divina inspiração para ambos; 3) *divisio*: exposição do pensamento em “degraus” divididos formalmente, onde os pontos a serem discutidos eram identificados. Esta parte do sermão é identificada quando o pregador retoma o texto bíblico do tema; 4) *confirmatio*: relação dos pontos da discussão com o texto da Escritura em questão; 5) *distintio*: subdivisão dos pontos principais a serem abordados; e 6) *dilatatio*: o corpo do sermão propriamente dito. A eficácia e prestígio alcançados pela forma do *sermo modernus* foi tão impactante dentro do cristianismo que esta estruturação moldou os sermões e a retórica sacra, sobretudo no âmbito católico após a Reforma Protestante, até o século XIX. Levando em conta que esta foi uma estrutura muito difundida em Paris, a partir da Universidade, e que ela se tornou hegemônica ao longo dos séculos nas mais diversas partes do mundo, fica evidente o processo de circulação de ideias que as cópias dos sermões, incluindo os boaventurianos, ajudaram a promover, donde os livros ou manuais de pregação se transformaram em algo muito maior do que simples instrumentos para o ministério predicativo baixo-medieval.

## Considerações finais

No tocante à Bíblia da Cruzada, a análise da iluminura escalada para este trabalho, permite compreender, por um lado, os mecanismos de inteligibilidade e de expressão de mundo daqueles que a produziram e, por outro lado, as representações sociais que possibilitam um rico estudo das expressões culturais da cristandade ocidental que, com instrumentos como este, se entendiam na oposição à religião islâmica e na busca da difusão de sua fé.

Por conseguinte, pode-se afirmar com segurança que os conceitos de circularidade cultural e mesmo de hibridismo cultural ficam evidentes nesse manuscrito, uma vez que as cenas de guerra do Antigo Testamento que a compõe dialogavam com as Cruzadas que eram contemporâneas à sua produção, concluindo que a aplicabilidade do conceito de circulação ultrapassa em muito as balizas da circulação física do objeto. Conforme observamos, a Bíblia da Cruzada estampa em seus fólios as ideias que circulavam contemporaneamente à sua produção.

Já o que neste trabalho nomeamos como *livros-instrumento*, especificamente os manuais de estudo e de pregação, embora desprovidos de rico acabamento, trazem amplo conteúdo que, por si só, já denunciam a circularidade de ideias, afinal, trazem em seu âmago as autoridades no campo intelectual e no campo predicativo. Ademais, são livros que estão a serviço de difusão das ideias, isto é, são obras feitas

para serem lidas e, em ambas as modalidades, o conteúdo sempre sofria modificações e acréscimos, afinal, os manuais de estudos estavam empregados para o aprendizado universitário e os manuais de pregação destinados aos futuros pregadores.

De qualquer forma, tanto os livros de luxo quanto os *livros-instrumento* são testemunhas fiéis de uma época em plena efervescência cultural e, apesar dos muitos apelos de *purismo* cultural que a Idade Média suscitou em entusiastas apologetas do medievo, estas obras atestam, porque materializam em suas páginas, a herança recebida, apropriada e modificada das sociedades do passado e mesmo de sociedades não cristãs que coexistiram, ora mais harmoniosamente, ora mais belicamente, entretanto, sempre em diálogo, gerando uma retroalimentação fértil para as diversas culturas e sociedades medievais.

### Referências bibliográficas

ALANI AB INSULIS. *Summa de Arte Praedicatoria*. Migne, J.-P., éd., Patrologiae cursus completus, sive Bibliotheca universalis, integra, uniformis, commoda, oeconomica omnium s.s. Patrum, doctorum scriptorumque ecclesiasticorum qui ab aevo apostolico ad usque Innocenti III tempora floruerunt. Series Latina. Paris: Migne, (t. 210, cl. 106-198), 1844-1864.

*BÍBLIA DA CRUZADA*. MS M.638, Miniaturas do Velho Testamento com inscrições em latim, persa e judaico-persa Paris, França, ca. 1244–1254 390 x 300 mm. Comprado por JP Morgan (1867–1943) em 1916 [MS M.638]

BOLZONI, Lina. *La rete delle immagini*. Predicazione volgare dalle origini a Bernardino da Siena. Turim: Einaudi, 2002.

COELHO, Bruno Alves. *A Teologia da Criação de São Boaventura. Uma necessária comparação do Hexaëmeron de São Boaventura (séc. XIII) com o Hexaëmeron de Santo Ambrósio (séc. IV)*. Curitiba: Editora CRV, 2019.

DUBY, Georges. *A Idade Média na França*. De Hugo Capeto a Joana D'Arc. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

DUBY, Georges (Org). *História Artística da Europa: Idade Média*. Tomo I e II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, P.51-55

ECO, Umberto. *Arte e Beleza na Estética Medieval*. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1989.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. *O aparecimento do livro*. Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian, 2000.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais - Morfologia e História*. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GOMES, Eduardo de Castro. A escrita na história da humanidade. *Dialógica*, v. 1, n. 3, p. 3-21, 2007.

LABARRE, Albert. *História do livro*. São Paulo: Cultrix, 1981.

LE GOFF, Jacques. *Saint Louis*. Paris: Gallimard, 1996

MCMURTRIE, Douglas Crawford. *O Livro: impressão e fabrico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1969.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. "Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares." In.: *Revista brasileira de História*. São Paulo: ANPUH. v. 23, n. 45. Jan – Jul, 2003.

OPERE DI SAN BONAVENTURA. *Sermoni Domenicali*. Ed. Jacques Guy Bougerol. Roma: Città Nuova Editrice, 1992: X.

VERGER, Jacques. *As Universidades na Idade Média*. São Paulo: Unesp, 1990.

VERGER, Jacques. *Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII*. Bauru: EDUSC, 2001.

VERGER, Jacques. *Gentes del Saber en la Europa de fines de la Edad Media*. Madrid: Editorial Complutense, 2001.

VILANOVA, Evangelista. *Historia de la Teología Cristiana*. De los orígenes al siglo XV, I. Barcelona: Herder, 1987.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz - a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UMA ABORDAGEM DO ESTADO DO CONHECIMENTO NO PORTAL DE PERIÓDICO DA CAPES

Débora Raitz Silva<sup>21</sup>  
Cleverson Molinari Mello<sup>22</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar a relação interdisciplinar existente entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a tecnologia no contexto da pandemia da Covid-19. Para tanto, examinamos como este debate tem sido tratado nas produções científicas do portal de Periódicos da CAPES. A abordagem metodológica da pesquisa é quali-quantitativa, a partir do uso do estado do conhecimento como (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Obteve-se o resultado de 18 artigos, sendo que destes, 4 foram selecionados por se relacionarem com a temática da interdisciplinaridade. Conclui-se que a tecnologia tem o papel de facilitadora, necessário que o governo invista em políticas públicas e inclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA; tecnologia; pandemia; interdisciplinaridade

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O objetivo deste artigo é analisar a relação interdisciplinar existente entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a tecnologia no contexto da pandemia da Covid-19. Para tanto, examinamos como este debate tem sido tratado nas produções científicas do portal de Periódicos da CAPES, por meio do estado do conhecimento.

O uso das tecnologias na Educação já vem sendo discutido no campo científico, entre perspectivas e desafios na contemporaneidade, diante dos impactos ocasionados pela Covid-19 mudou o cenário escolar do presencial ao remoto pela tecnologia. Ao analisar o contexto da EJA, visto que o cenário socioeconômico dos sujeitos em grande parte não possui acesso à *internet* (FANTINATO *et al*, 2020), e pela falta de equipamentos e habilidade em manejá-los. A pandemia Covid-19 apresentou também que muitos docentes não possuem habilidades com os instrumentos tecnológicos. “[...] o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo” (PAIVA, 2008. p. 01).

Mas entre desafios o uso da tecnologia se faz importante no cotidiano humano, no qual Lévy (1999) aponta que as tecnologias são um produto da sociedade e da cultura humana por oferecer condições ao desenvolvimento do capital social e cultural. Assim, nosso enfoque neste artigo é a relação entre a EJA e a tecnologia, por entendermos que a escola representa um espaço de formação que possibilita o domínio de conhecimentos necessários para uma melhor qualidade de vida na sociedade.

---

<sup>21</sup>Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Especialista Educação Profissional e Tecnológica (2016). E-mail: [deboraraitzsilva@gmail.com](mailto:deboraraitzsilva@gmail.com)

<sup>22</sup>Pós-doutorado (2019), Doutorado (2017) e Mestrado (2007) em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus Paranaguá. E-mail: [cleverson.mello@unespar.edu.br](mailto:cleverson.mello@unespar.edu.br)

O uso das tecnologias no ambiente escolar favorece o letramento digital para a inserção social, que segundo Silveira (2021) consiste no processo de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento no ambiente digital, visando a tomada de decisão e à resolução de problemas, à interpretação, avaliação e organização da informação. Ao articular a educação e tecnologias de forma crítica e interativa, é possível promover processos formativos em vista de uma educação mais democrática por desenvolver um ambiente mais colaborativo e crítico, envolvendo os professores, os alunos e a comunidade escolar. Para Silveira (2021) a acessibilidade digital deve ser tratada como um processo inclusivo e interdisciplinar, pois, deve promover a autonomia dos estudantes, melhorando a interação professor-aluno-instituição para ampliar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de conceitos significativos nas diversas áreas do conhecimento.

No que se refere ao trabalho em sala de aula com as Tecnologias da informação e comunicação (TICS), ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, ajudam tanto o docente a repassar o conteúdo e informações, como os discentes a receberem, processarem e entenderem os conteúdos dados. Para Lévy (1999) afirma que as novas tecnologias utilizadas como ferramentas pedagógicas na escola redefinem a função docente, pois agregam às práticas de ensino e aprendizagem novos modos de acesso aos conhecimentos. Segundo Almeida (2002, p. 3), para formar educadores, visando à integração das TICs à prática pedagógica, é necessário “[...] propiciar ao formando condições de desenvolver crítica e reflexivamente um estilo próprio de atuar com a tecnologia”, considerando o processo de construção do conhecimento em áreas distintas.

A prática interdisciplinar tem o compromisso de integrar os diferentes conteúdos de ensino garantindo uma aprendizagem ampla e significativa. De acordo com Kaveski (2005) a interdisciplinaridade é entendida na educação com a função instrumental de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista a partir de uma abordagem relacional. Nesse contexto, a tecnologia serve de apoio às atividades desenvolvidas dentro e fora de sala de aula. Conforme Masetto (2001, p.139) “é impossível dialogarmos sobre tecnologia e educação, inclusive educação escolar, sem abordarmos a questão do processo de e aprendizagem”.

É vista a necessidade de mudança de atitude dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem, que na maioria das escolas, é exercido de maneira tradicional, por meio da transmissão de conteúdo. Os avanços tecnológicos ao longo das últimas décadas, culminando com a chegada do computador às escolas, abre espaço para duas novas revoluções: a revolução interdisciplinar e a revolução digital. A “Revolução interdisciplinar” que segundo Fazenda (1979) seria uma nova organização dos currículos, coloca em rede os saberes e as competências dos diferentes campos disciplinares tanto no contexto escolar como universitário. Para a autora, esta revolução interdisciplinar implica uma nova abordagem da formação profissional dos professores e exigirá, de sua parte, um empenho pessoal com vista a modificar as condições da escola atual. O tema interdisciplinaridade foi proposto e definido como um dos princípios pedagógicos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Técnico de Nível Médio e Tecnológico com intuito de contribuir para integração curricular no contexto escolar com o apoio da tecnologia.

A reflexão da autora sugere que a interação digital pode permitir o desenvolvimento de uma comunicação acessível e integrada entre professor-aluno-instituição, qualificando a prática e a inclusão social do sujeito. Diante do exposto,

questionamos como vem sendo discutida no campo científico, mas preciso no Periódico da Capes o uso da tecnologia na EJA no contexto da pandemia?

A natureza da pesquisa envolveu o tratamento de dados de ordem qualitativo a partir do uso estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutida e analisada entre pesquisadores, na formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Neste contexto a pesquisa utilizou-se a base de busca no Portal de Periódicos da CAPES, foi aplicado os seguintes filtros: 1) em qualquer campo; 2) sem determinação de período. Os descritores foram: educação de jovens e adultos, pandemia e tecnologia. Visto que a interdisciplinaridade não se encontra aos descritores, pelo motivo do catálogo da CAPES não aceitar quatro descritores, apenas três. Apontando também a falta de discussões científicas que envolvem a interdisciplinaridade no referido problema discutido.

A busca foi realizada no dia 19 de setembro de 2022, sendo encontrados 18 artigos referentes aos descritores pesquisados na categoria “avançado”. Após a busca dos resultados a serem analisados, realizou-se uma segunda seleção etapa de análise, por meio da leitura de título e resumo de cada artigo. Desses 18 artigos, apenas 4 se acentuaram nos critérios pesquisados, referenciando a EJA e sua aprendizagem por meio das tecnologias no contexto da pandemia.

## **2 ESTADO DO CONHECIMENTO**

Para responder ao questionamento no entendimento, o estado de conhecimento por Morosini e Fernandes (2014) está na identificação de registro e na categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo. A priori foi definido onde a busca por pesquisas na abordagem do problema que se deu no catálogo de Periódicos da Capes, por meio dos descritores EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PANDEMIA e TECNOLOGIA, a princípio tinha-se acrescentado a interdisciplinaridade no campo, não obtendo resultado com acréscimo de quatro palavras, deu-se preferência pelas três descritas anteriormente. A busca pelo catálogo de periódicos se deu preferencialmente por artigos.

Assim obteve-se 18 artigos na CAPES, dos quais 4 foram selecionados por meio dos critérios que discutem o ensino e aprendizagem por meio das tecnologias na EJA no periódico da pandemia Covid-19. As publicações se destacam no período de 2021 e 2022, possuindo referências de algumas pesquisas iniciadas no ano de 2020, período recente ao contexto da Covid-19. Para melhor ilustrar a organização da pesquisa feita, dividimos por um quadro de análise, enumerando os artigos, apresentando o título, ano autores e os eixos originais e áreas de conhecimento dos autores, visando apresentar a interdisciplinaridade nos referidos *corpus* pesquisados. Apesar da interdisciplinaridade não ser discutida dentro do campo é de importância para discutir a ser dos problemas propostos.

A produção do conhecimento científico e a aprendizagem precisam ir além do clássico ensino e compreensão disciplinar, para Japiassú (2013) a interdisciplinaridade busca superar a fragmentação do conhecimento disciplinar. Para isso, faz-se necessário a exigência de diálogos entre as diversas disciplinas científicas, visando sanar a produção do conhecimento epistemológico esmigalhado, mas um conhecimento unificado. Entende-se que na educação com a função instrumental de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um

problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista a partir de uma abordagem relacional (KAVESKIS, 2005).

Visto que a necessidade de construção de uma forma que pudesse conciliar as disciplinas e possibilitar a interação, o diálogo e a troca como prática pedagógica no contexto escolar. Segundo Japiassú (2013): “devemos construir realidades solidárias e entender que os pensamentos não devem ser para uma coisa porque todas as coisas são múltiplas, é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo”.

O processo de mudança incluindo a contextualização das diversas áreas do conhecimento, através da inter-relação e interação ocorre uma unificação de conceitos ampliando a exploração dos conhecimentos na interdisciplinaridade e os recursos tecnológicos são primordiais no processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional e profissional, sendo resultado observado ao longo desta pesquisa.

Diante do exposto apresentamos um panorama dos *corpus* selecionados, foi feita uma categorização dos artigos selecionados apontando suas análises e citações acerca do problema, os dois primeiros trabalhos visam os causa e efeito da tecnologia na Covid-19 pelas tecnologia digitais e o terceiro e quarto os impactos de pró e contra o uso da tecnologia neste período. Os eixos de origens dos autores possuem pluralidade que constitui relações dentro do campo da Educação. Vista na formação profissional de docentes de diversas áreas que somam a formação do conhecimento, as quais vem discutindo e apontam na modalidade da EJA, levando a reflexões acerca da educação brasileira em sua atuação e formação social.

Quadro 1 - Panorama dos artigos

Nº	TÍTULO DO ARTIGO	ANO	AUTORES	EIXOS DE ORIGENS DOS AUTORES	ÁREA DE CONHECIMENTO
1	Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Docência Remota na Educação de Jovens e Adultos	2021	KLUTHCO VSKY, JOUCOSK I	Química e Física	Educação
2	Contradições da Educação de Jovens e Adultos em tempos de educação remota	2022	SILVA, BARBOSA	Ciências Sociais e História	Educação e Políticas Públicas e Formação Humana
3	A EJA em tempos de pandemia: análise do fator (des)motivação	2022	PINHO, ROCHA, SILVA, RAMOS, MENEZES	Geografia e Gestão Ambiental	Ciências Sociais e Humanas e Geografia
4	Tecnologias digitais: as complexidades do cenário pandêmico no PROEJA e na EJA durante o ensino remoto	2022	MELO, SILVA, GAIA	Pedagogia, Letras, e Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo	Educação

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Por meio da ilustração quadro vemos o diálogo dos eixos e áreas integrados na epistemologia e heterogêneas como; Educação, Tecnologia, Políticas públicas, Geografia, Histórias, Ciências, Pedagogia, Jornalismo e Comunicação. Conectados na pluralidade de publicações envolvidas na temática do uso da tecnologia no ensino e aprendizagem que vem sendo muito discutido e principalmente no contexto da pandemia Covid-19 a fim de discutir os desafios e as perspectivas do uso da tecnologia. Devemos pensar nos desafios dessa educação que se refere ao mundo do trabalho e de suas contradições. São desafios que se expressam nos conteúdos, nas novas tecnologias, nas formas de tratar a realidade desses conteúdos, de conviver com as novas tecnologias e na forma de organizar e conduzir os processos de ensino e aprendizagem (CIAVATTA, 2008). O espaço escolar tem, assim, o compromisso com a formação humana de qualidade, com a inclusão e inserção social pelas vias da educação. Que segundo Frigotto (1991), deve ocorrer na maneira da humanidade buscar e produzir-se enquanto um ser social. A tecnologia vem como uma ferramenta de auxílio dando um novo significado em ensinar e aprender mediante as mudanças sociais que ocorrem no tempo e no espaço.

[...] no contato com as tecnologias que os sujeitos vão tomando conhecimento dos diferentes sistemas simbólicos, tematizando e compreendendo seu contexto, e isso não se efetiva num curto espaço de tempo, nem se restringe à alfabetização digital [...] aponta, rapidamente, a necessidade de, além da alfabetização digital, capacitar as pessoas para a utilização das mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitárias, com responsabilidade e senso de cidadania (BONILLA, 2005, p. 71-73).

A tecnologia faz parte do nosso cotidiano e no meio social, a Tecnologia e Aprendizagem, possui um amplo acervo de informações científicas, que historicamente vem sendo discutidas, pelos meios de informação e comunicação, via rádio, TV, *internet* e outros veículos transmissores como, por exemplo, os *smartphones*, refletindo, assim, na construção e formação da sociedade no contexto da *cibercultura*, como um instrumento importante de desenvolvimento social e educacional, para potencializar, construir e compartilhar conhecimento por toda a comunidade dentro e fora das escolas, uma nova relação com o saber (LÉVY, 1999).

Diante deste contexto no primeiro artigo apresenta um impacto do ensino remoto na atuação do docente da modalidade da EJA, por meio de análise bibliográfica e documental. Os autores discutem a atuação e formação dos docentes, a qual as mudanças ocasionadas pela Covid-19, professores e professoras se viram despreparados ao uso da tecnologia, os mesmos relatam as dificuldades desses alunos nas aulas de forma remota ocasionadas pelo distanciamento. Assim para Kluthcovsky; Jucoski (2021, p.7)

Sobre os principais fatores que dificultaram o acesso dos alunos da EJA ao Google Sala de Aula, os educadores puderam elencar motivos, assim: relataram a ausência de computador, Tablet ou celular por parte dos educandos (89,2 % dos respondentes), disseram que os equipamentos dos educandos não são compatíveis com a ferramenta *Google Classroom* (60,8% dos respondentes), apontaram as dificuldades dos educandos por não dominar as tecnologias (79,7 % dos respondentes), citaram a falta de interesse por parte dos

discentes (63,5 % dos respondentes), apontam a falta de internet ou qualidade de sinal entre outras razões pouco citadas (6,8 % dos respondentes).

Já vista que ao analisar a situação da Educação de Jovens e Adultos na pandemia, segundo o Painel TIC Covid-19, temos que: a) O telefone celular foi o principal dispositivo usado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes D e E, com 54%. Cabe ressaltar que a classe D, E é composta de estudantes da EJA, devido ao fato de ser formada por estudantes trabalhadores, que precisaram interromper os estudos para trabalhar, cuidar da família, ajudar no sustento de casa, entre inúmeras outras funções. Ainda de acordo com o documento, a falta de recursos digitais para acessar as aulas e atividades educacionais é um dos principais aspectos que contribuíram para que os estudantes não conseguissem dar continuidade ao acompanhamento das atividades educacionais remotas. As desigualdades de acesso dos estudantes a dispositivos conectados são marcantes (PAINEL TIC COVID-19, 2020, p. 15).

Dados apontam a falta de acessibilidade dos alunos voltando às questões sócio econômicas, somadas a essa desigualdade, deixando esses estudantes cada vez mais invisibilizados. Neste contexto da Pandemia os profissionais passam por dificuldades pois o uso da tecnologia exige uma formação que contemple o conhecimento dos recursos digitais apropriados e suas aplicações no contexto escolar e sobre carga de trabalho que segundo Kluthcovsky; Jouscoski (2021, p.8)

Refletindo sobre as exigências do trabalho remoto e a formação atual dos professores, um dos fatores que deve ser considerado é o tempo maior que o docente tem destinado para a execução do trabalho, tendo em vista a falta de habilidade com as ferramentas e dificuldades metodológicas para trabalhar com o ensino remoto.

Por falta de conhecimento isso acarreta no aumento do tempo na execução do trabalho do professor, muitos docentes não possuem domínio de algumas ferramentas úteis na produção de atividades para o ambiente virtual e a ressaltando a falta de experiência dos estudantes nos ambientes virtuais de aprendizagem, a qual não temos uma cultura de ensino tecnológico que adentra no ensino remoto (KLUTHCOVSKY, JOUCOSKI, 2021). A prática do ensino remoto tomou os docentes de surpresa e trouxe à tona a fragilidade da formação oferecida aos mesmos, no tocante ao uso das tecnologias. Diante do contexto, os impactos do ensino remoto para Kluthcovsky; Jouscoski (2021) trazem desafios e necessidades aos docentes como capacitações, incompatibilidade do material tecnológico escolar e a falta de conhecimento quanto ao uso das tecnologias para fins pedagógicos.

No 2º artigo apresenta as potencialidades e limites das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais no contexto da Covid-19, na modalidade da EJA, no qual possuem dificuldades de adaptação às novas práticas de ensino e de aprendizagem com interface tecnológica, por pouca habilidade e falta de acesso à internet que segundo Silva e Barbosa (2022, p.21).

Além dos estudantes, os professores também precisam dispor dos equipamentos tecnológicos necessários para o atendimento remoto, sendo ferramentas mais acessadas o celular/smartphone (92%), o computador/notebook (89,3%) e a banda larga de internet (81,3%).

Entretanto, os pesquisados informam que o investimento para aquisição das ferramentas necessárias para a comunicação com os estudantes advém do próprio professor, uma vez que na última década as redes públicas, com raras exceções, pouco investiram em tecnologias digitais como facilitadores nos processos de ensino e de aprendizagem e em formação docente para esta finalidade. (SILVA, BARBOSA, 2022, p.21)

Como se observa, não se trata de desafios restritos à escola, mas também implicados em questões sociais ocasionadas pela Covid-19. Outro ponto é o distanciamento, o qual proporciona dificuldades, um desafio para professores e estudantes, mas que trouxe uma nova consciência acerca das tecnologias digitais, assim para Silva e Barbosa (2022, p.26).

A despeito das incertezas e de certo pessimismo quanto ao futuro da EJA no período pós-pandemia, os docentes consideram que o ensino remoto emergencial favoreceu a construção de novos conhecimentos e aprendizagens, entre elas, uma (maior) aproximação com as tecnologias digitais e “a reflexão sobre a importância de uma inclusão digital real do aluno da EJA, [devendo] reconhecer que é um sujeito de direitos e que precisa ser incluído no mundo digital”

Os desafios do ambiente virtual fazem parte do cotidiano escolar que Silva e Barbosa (2021) apontam que ainda vai demorar um tempo para o virtual se consolidar como um espaço de aprendizagem discente, pela falta de recursos físicos e de dados de internet, que fomenta a desigualdade brasileira. A muitos desafios por vir, e muitos desses desafios não dependerão exclusivamente dos professores e educandos, mas por meio de políticas públicas, e lutas que garantam o ensino e aprendizagem a uma educação pública, conectada com os avanços tecnológicos. (SILVA, BARBOSA, 2022).

O terceiro artigo os autores apontam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no âmbito educacional, a pandemia trouxe mudanças nas práticas educacionais do âmbito físico para o virtual, desafiando professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos, expondo a desigualdade social. Diante dessas circunstâncias, Pinho, Rocha, Silva, Ramos e Menezes (2022) os obstáculos no acesso às tecnologias trouxeram grandes dificuldades para a continuidade dos estudos pelo público da EJA no ensino remoto, não sendo garantia suficientemente condições de acesso, permanência e conclusão do processo educacional para todos. A EJA possui uma diversidade de realidades, principalmente no eixo econômico. (PINHO *et al*, 2022)

[..] não se pode negligenciar a questão das limitações de acesso à tecnologia. As aulas remotas evidenciaram ainda mais o cenário de desigualdade no âmbito educacional. A não presença dos alunos era justificada, em diversas vezes, pela impossibilidade de acesso aos aparelhos tecnológicos necessários. Ou seja, muitos alunos não possuíam aparelhos que suportavam as exigências das aulas, outros não contavam com uma boa qualidade de internet, além de muitos outros que precisavam compartilhar um único dispositivo com membros da família.

Para os autores as aulas remotas potencializaram a desmotivação dos educandos, aliando-se às diversas outras problemáticas emergentes e intensificadas durante a pandemia, o que teve impacto direto na baixa participação dos alunos ao longo das práticas educativas. (PINHO, *et al*, 2022)

Diante disso, os dados apresentados, que se assemelham às outras realidades no país, evidenciam as falhas na implementação do ensino remoto, o qual não foi devidamente pensado para se encaixar na dinâmica das tecnologias digitais e para garantir a inclusão de todos. Nisso, o impacto foi grave para os alunos da EJA, em especial da escola-campo, que pertence à rede pública de ensino e está situada em um bairro com graves problemas sócio urbanos.

Os autores apontam também que durante a pandemia houve um abandono das ações governamentais voltadas à EJA, que, na verdade, já é uma modalidade secundarizada nas políticas públicas educacionais. (PINHO *et al*, 2022)

[...] dilemas já existentes na EJA, a qual não foi contemplada com um modelo de ensino remoto adequado às especificidades de um público alvo que necessita de uma atenção educacional diferenciada, à vista dos obstáculos encontrados na socialização e escolarização desses indivíduos ao longo das suas vidas. Em face dessa situação, teve-se como uma das consequências o aumento na evasão escolar, tendo em vista os impactos educacionais e socioeconômicos do momento pandêmico, o que explica parte do “desaparecimento” dos alunos das aulas remotas.

No ano de 2021 o retorno das aulas, houve uma grande evasão escolar nas turmas da EJA, apesar deste problema a educação, necessita-se pensar em outras maneiras de ressignificar os processos de ensino-aprendizagem no momento atual, ainda de pandemia. Diante das consequências do ensino remoto, é necessário continuar tentando adotar práticas educativas mais significativas. (PINHO *et al*, 2022).

O quarto artigo apresenta uma análise do uso das tecnologias digitais (TD) e sua contribuição diante a contemporaneidade para a inclusão digital dos alunos na sala de aula e também em ambientes não formais de ensino e a partir das TD em sala de aula e proporcione experiências capazes de ampliar seus conhecimentos. O modo como técnicos e professores dominam as TD é o que pode favorecer maior humanização na prática de ensino e aprendizagem no período pandêmico.

[...]práticas pedagógicas mediadas pelas TD, além de favorecer o ensino e a aprendizagem durante a pandemia, possui relevância num cenário futuro, no qual as tecnologias digitais contribuirão com estilos de aprendizagem personalizada, além da possibilidade de avançar sobre as questões de espaço-tempo em ambientes escolares. (MELO, SILVA, GAIA, 2022, p. 13)

Diante do contexto, para Melo, Silva, Gaia (2022) a Tecnologia Digital possui um papel importante no campo educacional, favorecendo as habilidades docentes em suas práticas pedagógicas podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem em cenários emergenciais, a inclusão digital pode favorecer a construção do conhecimento dos alunos da EJA. Levando a uma mudança de paradigma educacional importante instrumento pedagógico do ensino e aprendizagem.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a tecnologia tem o papel de facilitadora, ensino remoto e pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem em cenários emergenciais, como ocorrido durante a pandemia da Covid-19. A uma desigualdade social a ser vista e pensada, mas visto que a inclusão digital pode favorecer a construção do conhecimento dos alunos da EJA, já que as inovações tecnológicas podem ser incorporadas ao processo educacional, por meio de mudanças no paradigma, a fim de proporcionar um ensino e aprendizagem interativo e colaborativos entre professores e alunos.

Por fim, os resultados obtidos apontam um campo de pesquisa a ser explorado ainda pouco discutido, visto que a maioria ressalta a formação dos professores, e suas visões na aprendizagem dos alunos da EJA por meio das tecnologias. Existem as resistências e a falta de conhecimento e manejo tecnológico para melhorias no processo pedagógico dentro das instituições e assim melhorando a integração e inclusão da tecnologia para o ensino e aprendizado de docentes e discentes, não apenas na sala de aula, mas em ambientes não formais de ensino, com vivências em ambientes virtuais, consultas a bancos digitais, leituras online e outras formas de experiências na cibercultura.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Escola em mudança**: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. In: ALONSO, M. et al. Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2002.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente**: para além da sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2005.

CIAVATTA, Maria. IN: **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. (INEP), Coleção Educação Superior em Debate, v. 8. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

FANTINATO, Maria Cecília; FREITAS, Adriano Vargas; DIAS Julio Cesar de Moura. "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, vol. 13, núm. 1, pp. 104-124, 2020 Universidad de Nariño. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2740/274065702007/html/> Acessado em 18 jun. 2022

FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

JAPIASSÚ, Hilton. Fórum Interdisciplinar Educação e Interdisciplinaridade: um convite ao diálogo. **O Sonho Transdisciplinar**. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISA, São Paulo, 2013.

KAVESKI, Flávia Cavalcanti Gonçalves. **Concepções acerca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**: um estudo de caso. In: II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Vitória/Vila Velha, 2005.

KLUTHCOVSKY, Patrícia Corrêa Wasilewski; JOUCOSKI, Emerson. (2021). Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Docência Remota na Educação de Jovens e Adultos. **EaD Em Foco**, 11(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1500>. Disponível em <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1500>. Acessado 18 ago. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**- 6ª Ed. Campinas-São Paulo: Papirus, 2001.

MELO, Mayara Siqueira de; SILVA, Valmir Rogério e; GAIA, Rossana Viana. Tecnologias digitais: as complexidades do cenário pandêmico no PROEJA e na EJA durante o ensino remoto. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. jan./dez., p. e198522, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1985. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1985>. Acesso em: 19 set. 2022.

MOROSINIA Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acessada em 18 ago. 2022.

PAINEL TIC COVID-19. **Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**. nov. 2020. (3. ed. Ensino Remoto e Teletrabalho). Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel\\_tic\\_covid19\\_3edic\\_ao\\_livro%20eetr%C3%B4nico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edic_ao_livro%20eetr%C3%B4nico.pdf). Acessado 24 jun 2022

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira**: breve retrospectiva histórica. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PINHO, Thomáz Augusto Sobral, ROCHA, Tamara Trajano da., SILVA Lilian Renata Teixeira da., RAMOS, Vânia Maria Tibúrcio, MENEZES, Priscylla Karoline de. A EJA em tempos de pandemia: análise do fator (des)motivação. **Revista de Geografia (Recife)** V. 39, No . 1, 2022. <https://doi.org/10.51359/2238-6211.2022.252110>. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/252110#:~:text=Com%20a%20nova%20realidade%20educacional,e%20na%20motiva%C3%A7%C3%A3o%20do%20alunado>. Acessado: 25 set. 2022.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BARBOSA, Carlos Soares. (2022). Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD - Educação Temática Digital**, 24(1), 14–31. <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665776>. Disponível em; <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665776>. Acessado em 20 ago. 2022

SILVEIRA, Elis Regina Hamilton. **Tutorial Bilíngue do SIGAA Módulo Discente para Estudantes Surdos do IFSC**. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586098/2/Produto%20Educcacional%20Tutorial%20Bilingue.pdf> Acessado em 12 jun. 2022

# AS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA ENTRE 1961, 1971 E 1996: QUAIS OS SEUS IMPACTOS PARA A EPT NO SÉCULO XXI?

DIANE COUTO DE CARVALHO<sup>23</sup>

FABIANO GERALDO BARBOSA<sup>24</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta o tema da Educação Profissional e Tecnológica no contexto do marco legal da educação brasileira no século XX. Essa temática nos leva a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os impactos das leis de diretrizes e bases de 1961, 1971 e 1996 para os trabalhadores atualmente e o que isso implica na sua formação acadêmica e vida profissional? O Objetivo deste trabalho é analisar o que perpassa pelas leis das diretrizes e bases da Educação Nacional- Lei 4024/61, Lei 5692/71 e Lei 9394/96, seus momentos históricos pelas quais elas foram formatadas e o que isso compromete a sociedade Brasileira nos quesitos trabalho e estudo no século XXI. Teremos uma pesquisa bibliográfica fazendo vínculo entre as leis e os autores citados. Os resultados aqui elencados demonstram o quanto os dispositivos legais, principalmente os de 1961 e 1971, foram pensados para uma elite e mantinham uma educação totalmente excludente, reducionista e separatista. A LDB de 1996 veio com um viés democrático, mas mantém algumas das mesmas características das legislações anteriores. Para que as devidas conclusões sejam expostas relataremos sobre uma travessia em prol de uma educação integral, tendo como viés emancipador o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

**Palavras-chave:** Diretrizes. Classe trabalhadora. História. Educação integral.

## Introdução

A educação profissional no Brasil tem sido marcada, desde sua gênese, por uma tendência predominantemente mercadológica, mormente na formação utilitarista do sujeito para mercado de trabalho em detrimento da perspectiva da omnilateralidade<sup>25</sup> como categoria inerente ao mundo do trabalho. Isso se deve ao nosso contexto histórico dependente que ainda se firma em pleno século XXI.

---

<sup>23</sup> Possui curso normal médio pelo Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls, graduação em Pedagogia (1729) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2011) e especialização em supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Atualmente é pedagoga - área da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>24</sup> Fabiano Geraldo Barbosa Possui Licenciatura em Ciências - Habilitação Matemática pela Universidade de Pernambuco - UPE (1993), Especialização em Capacitação Pedagógica de Professores pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE (1995), Mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade do Porto - Portugal (2004) e Doutorado em Matemática Computacional pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2015). Atualmente ocupa o cargo de Professor Adjunto do Departamento de Matemática da UFRPE.

<sup>25</sup> Omnilateral, parafraseando Karl Marx e Friedrich Engels (1987), sobre uma formação completa aos indivíduos, de modo que se priorize as dimensões físicas, intelectuais, sociais, emocionais e simbólicas do ser.

Diante do exposto, a finalidade desse artigo é apresentar um breve panorama histórico da Educação Profissional no Brasil, tomando como objeto de análise o marco legal ordinário da educação no século XX, a saber: Lei 4024/61; Lei 5692/71 e Lei 9394/96). Trata-se, portanto, de evidenciar e discutir trechos selecionados das referidas leis, de modo a evidenciar suas implicações para a classe trabalhadora. Dito de outro modo; Quais são os impactos das leis de diretrizes e bases de 1961, 1971 e 1996 para os trabalhadores atualmente e o que isso implica na sua formação acadêmica e vida profissional?

A pergunta aqui apresentada veio da seguinte temática: as três LDBs e suas influências para o trabalho e estudo da classe trabalhadora Brasileira. E apresenta o seguinte objetivo: O Objetivo deste trabalho é analisar o que perpassa pelas leis das diretrizes e bases da Educação Nacional- Lei 4024/61, Lei 5692/71 e Lei 9394/96, seus momentos históricos pelas quais elas foram formatadas e o que isso compromete a sociedade Brasileira nos quesitos trabalho e estudo no século XXI.

Para chegarmos à resposta de nossa pergunta e a contemplação do objetivo aqui exposto, faremos a análise mantendo a sequência entre as três legislações, com o intuito de depois contextualizá-las em relação aos autores propostos e assim chegar aos resultados para resposta da pergunta de embasamento para o artigo, com a finalidade de revelar os impactos das leis, em relação ao trabalho e estudo da classe trabalhadora Brasileira.

Iniciaremos falando sobre a Lei 4024/61, primeira lei a ser abordada. Esse dispositivo legal foi pensado nos moldes de uma modernização tardia, de acordo com (ANTUNES, 2018), pois até então, o Brasil não possuía nenhuma lei de diretrizes e bases que organizasse a educação nacional. Dando sequência às ideias expostas, faremos uma contextualização histórica, econômica e internacional da primeira LDB, relataremos o que dela foi aproveitado e serviu de aprendizado para os próximos passos da educação nacional da época em relação à formação acadêmica e profissional da classe trabalhadora Brasileira.

Prosseguindo as ideias elencadas, neste artigo abordaremos a Lei 5692/71, forjada nos moldes de uma configuração produtivista e submissa ao capital estrangeiro (ANTUNES, 2018). Na LDB de 1971 a profissionalização compulsória estava presente e tinha um caráter mecanicista voltado ao tecnicismo (SAVIANI, 2019) e ao capital externo (ANTUNES, 2018). Com todas essas características tentaremos explicar as principais consequências da lei de 1971 para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil nos tópicos que abordam a formação acadêmica e profissional dos trabalhadores brasileiros na época ditatorial (VILLA, 2014).

O artigo segue em uma categoria posterior, abordando a crise econômica nos anos 1980, oriundas de dívidas externas que foram feitas ainda no auge do período militar (VILLA, 2014) e (ANTUNES, 2018). Em consequência dos acontecimentos tivemos a estruturação da Lei 9394/96 que ocorreu com pinceladas da Lei 4024/61, trazendo à tona características da educação tecnicista dos anos 1960 e 1970 no Brasil (SAVIANI, 2019).

Nesta categoria também teremos uma contextualização histórica seguidas de reflexões sobre que podemos aproveitar desses dispositivos e o que aprender com eles. Dito isso, chegaremos à categoria final, que indica uma luz no fim do túnel para EPT. Tentaremos abordar as tratativas para se chegar a uma educação integral que abranja o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

## Percurso teórico

O quadro teórico deste artigo se estrutura, fundamentalmente, em diferentes tipos de materiais acadêmicos, entre eles: livros, artigos, revistas e as legislações – Lei 4024/61, Lei 5692/71 e Lei 9394/96. A Lei 4024/61, foi a nossa primeira categoria. Ela foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O título I, presente neste dispositivo, apresenta os fins da educação, e o artigo primeiro traz o seguinte texto em:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: (Revogado pela Lei nº9394/96) (...) O desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio (...) (BRASIL, 1996).

Sobre a Educação Profissional e Tecnológica temos o seguinte fragmento que fala em desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum, apesar desses argumentos serem aparentemente democráticos, o dispositivo dicotomiza os indivíduos a seguirem seus estudos apenas para suprir uma demanda para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, limitando o sujeito ao não acesso às próximas etapas de ensino. Isso se dá no Título VII, Capítulo I, Art 36. fala: (BRASIL, 1961, p.7). O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de Ensino Médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada a satisfação da formação na educação primária. O exame de admissão para as séries seguintes mantinha muitos brasileiros com apenas a quarta série do Ensino Básico. Essa lógica excludente era proposta porque a elite intelectual queria se manter intacta nos níveis mais elevados da academia científica, pretendendo fazer com que a classe trabalhadora ficasse longe do acesso às demais etapas de ensino. “De acordo com a elite constituída por administradores coloniais, a educação deve ser adaptada à metrópole, o ensino superior será limitado a poucos nativos, devendo ser ministrado preferencialmente apenas no país metropolitano” (SAVIANI, 2019, p. 314). Esse trecho, além de nos fazer entender que a educação era excludente para os trabalhadores da metrópole, era excludente também para os trabalhadores das cidades do interior.

O Ensino Técnico tinha um capítulo separado do Ensino de Segundo Grau. A EPT aparecia no capítulo III da lei e já no seu artigo 47 apresentava um caráter fragmentado e submisso ao mercado de trabalho, seguindo a lógica do capital externo. O dispositivo trazia o seguinte texto: (BRASIL, 1961, pág. 8) Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: industrial; agrícola; comercial. Segundo (ANTUNES, 2018), em seu livro o Privilégio da Servidão, a nossa submissão ao capital estrangeiro foi suprida por uma elite burguesa imposta pela Globalização que coordenava e tem o poder do país até os dias de hoje. O autor nos dá um exemplo da globalização em um contexto de favorecimento do lucro para fora do Brasil; e o quanto isso pode ser catastrófico para o mundo inteiro. Principalmente para nós, Brasileiros, porquanto produzimos riquezas, mas não desfrutamos delas, causando a nossa precarização em todos os sentidos, sobretudo na nossa formação acadêmica e profissional, elementos fundamentais para chegarmos à pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo (MANACORDA, 2007; ANTUNES, 2018).

O contexto histórico em que a Lei 4024/61 foi desenvolvida desenrolou-se na guerra fria. O mundo estava dividido em dois polos um comunista, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, e outro capitalista, nos Estados Unidos da América - EUA, como o Brasil era dependente dos EUA, o presidente Brasileiro de 1961, João Goulart, optou por uma educação que favorecesse a lógica do mercado Estadunidense. De acordo com (RAMOS, 2014, p. 13), usando pensamentos embasados em autores como Florestan Fernandes, ela nos traz a seguinte ideia: (...) a modernização tecnológica no Brasil foi de origem estrangeira, definida por Florestan Fernandes como uma modernização do arcaico, marcada inicialmente, pelo embate entre o projeto de um desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital. Ramos (2014) ressalta que a formação dos trabalhadores acabou se transformando em uma *necessidade econômica*; e não mais uma medida que favorecesse a sociedade numa perspectiva de Educação Integral e autônoma, com o viés do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Os anos de 1960 no Brasil foram marcados por um golpe militar, em 1964, no mês de abril deste mesmo ano, assumiu como presidente Castello Branco, primeiro presidente da ditadura Civil Militar Brasileira. O Marechal foi eleito pelo congresso nacional, segundo o autor Villa (2014), o primeiro presidente da ditadura militar de 1964, *fez um discurso relativamente curto*. Castello Branco alegou, segundo Villa, *que seria escravo das leis*, falou também em *liberdade democrática* e jurou lealdade à Constituição. Os anos foram passando, várias crises econômicas mundiais e nacionais seguiram percurso nesse período e em 1968, de acordo com Villa:

Castello Branco tentou manter algum espaço de liberdade em meio ao arbítrio. Viveu o dilema de invocar a defesa da democracia e, ao mesmo tempo, utilizar uma legislação – sempre “legal”, pois aprovada pelo Congresso Nacional – que não diferente daquela do Estado Novo -, inclusive tendo como autores os mesmos personagens. (...) Essa contradição do regime militar teve no governo Castello Branco o seu momento mais transparente e agônico. (...) Castello foi até o limite máximo na busca de uma convivência fadada ao fracasso (VILLA, 2014, p.103).

Foi então que em 1968, mesmo com as greves dos trabalhadores, crises políticas e econômicas cada vez mais fortes a ascensão do presidente Costa e Silva, na sequência, ocorre a suspensão da Constituição Federal e se inicia o Ato Constitucional número 5 – AI-5. Ele dava o poder ao presidente para governar através de decretos.

Pelo AI-5, o presidente passava a ter o poder de legislar, de intervir em estados e municípios sem as limitações previstas na Constituição, de suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos, de cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais e de suspender a garantia de *habeas corpus* nos casos de crimes políticos contra a segurança nacional. Ficavam suspensas as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, e o presidente poderia demitir, aposentar ou remover titulares dessas garantias. (...) Com o AI-5, a censura aos meios de comunicação e o recesso do Congresso Nacional (...) atendeu aos setores ultra-autoritários. Uma onda de terror percorreu o Brasil (VILLA, 2014, p. 131).

O perfil dos governantes do país tornou-se mais autoritário e conservador. Para isso precisavam de mão obra que fosse extremamente dócil e submissa. A LDB de 1961 foi totalmente revogada e surgiu nesse contexto opressor à próxima LDB

Brasileira, a Lei 5692/71, segunda categoria de nossa pesquisa. Consoante, a ascensão do regime militar *metamorfoseou* o lema positivista da bandeira “Ordem e Progresso” para *segurança e desenvolvimento* (SAVIANI, 2019). Como diz este mesmo autor:

Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos (SAVIANI, 2019, p. 377).

A união entre o Brasil e os EUA deveria vir como moeda de troca para a formação de uma mão de obra qualificada, passiva, obediente, acrítica e produtiva. Com o respaldo de uma pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2019), a nova LDB atendia a todos esses pré-requisitos. A intenção da Lei 5692/71 era modernizar a mão de obra brasileira, que ainda trazia características da estrutura semifeudal da aristocracia Oligárquica dos Barões do Café. E para a manutenção do bem estar financeiro dessa elite, foi necessário mudar as estratégias de acumulação de capital e, para isso, nada mais favorável como um dispositivo sobre a educação nacional conciso e fragmentado.

O capítulo I da Lei 5692/71, intitulado de ensino de primeiro e segundo graus, traz em artigo primeiro o seguinte texto: (BRASIL, 1971, p.1) O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. As palavras finais, desse fragmento legislativo, dizem: *exercício consciente da cidadania*; e não exercício da cidadania. Isso se deve porque o sufrágio universal não era uma realidade no Brasil na época da ditadura, ou seja, a população não podia escolher seus representantes. Sendo assim, aqueles que faziam as leis estavam cada vez mais distantes das verdadeiras demandas da população e acabavam se submetendo diretamente a quem eram os donos do capital, os EUA. A profissionalização compulsória se tornou uma realidade em 1971. E a LDB vigente, trazia o seguinte no texto Art. 4º, parágrafo 3º, (BRASIL, 1971, p.2) Art. 4º, 3º Para o ensino de segundo grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

Na sequência de seus artigos, temos o inciso primeiro que merece destaque por apresentar o seguinte texto: (BRASIL, 1971, p. 2) A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. Como esta lei foi toda lavrada na preocupação de preparação de mão de obra qualificada e acrítica, a formação integral do aluno, não acontecia. E ainda tínhamos o artigo 7º, apresentando a inclusão obrigatória da disciplina Moral e Cívica no seguinte dispositivo: (BRASIL, 1971, p.3) Art.7 Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Artística, e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado no Decreto Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Vide Decreto nº 69450, de 1971). Esse parágrafo só reforçava os atributos impositivos que a lei continha. Destacamos a citação acima, a inclusão da

disciplina moral e cívica que ao vincularem esse texto com as falas de Saviani, podemos abordar a seguinte ideia:

(...) a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (...) (SAVIANI (2019, p. 382).

O ajuste das *diferentes modalidades de disciplinas pedagógicas*, como cita Saviani (2019), traz uma espécie de controle da sociedade. Isso era interessante para o governo ditatorial, pois quanto mais eles mantinham a sociedade longe de uma perspectiva de mudanças, melhor para aqueles que estavam no poder.

Por conseguinte, em 1978, o AI-5 foi aos poucos perdendo força. Chegamos aos anos de 1980, período em que se estabelecia no Brasil uma forte crise econômica. Nas ruas, a população clamava por democracia através do movimento "Diretas já", que teve seu efeito em 1985, ano em que finalmente foi restabelecida a democracia para o povo Brasileiro com a Constituição Federal de 1988.

Entre várias entradas e saídas de governantes, o plano de governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou com a promessa de equilibrar a economia, foram estabelecidas novas leis e decretos. FHC com intuito de acompanhar os ares pós-modernos que estavam se alastrando pelas academias Científicas Brasileiras e Internacionais, homologou em 1996, a Lei 9394/96, nossa terceira e última categoria, com bases teóricas na pós-modernidade. Teoria que se expandiu na América Latina através do Consenso de Washington. De acordo com Saviani:

Em termos econômicos-políticos, a denominação que se generalizou é "neoliberalismo". Se o clima pós-moderno remete ao livro de **Lyotard**, o neoliberalismo remete ao Consenso de **Washington**. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por **John Williamson** no **International Institute fEconomy**, que funciona em **Washington**, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina (SAVIANI, 2019, p.427).

Percebe-se com esse trecho a manutenção da submissão ao capital externo. Destacamos aqui, breves fragmentos dos princípios e fins da educação nacional: (BRASIL,1996, p.1) Art.2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Quando se fala em cidadania e direito ao voto, logo pensamos em democracia, palavra que nos remete ao poder do povo. Porém não é isso que está dizendo esse trecho da LDB, pois a qualificação para o trabalho, não nos remete a ideia mais ampla de qualificação para o mundo do trabalho. A qualificação para o trabalho, como informa a lei, traz um caráter meramente instrumental e pragmático.

Sendo assim, frisamos as falas dos autores (MARX e ENGELS, 2010) ressaltam a importância do direito ao voto pelo proletariado e a importância do seu exercício dentro da sociedade acompanhada de conhecimento e consciência de classe.

Daqui resulta que todas as lutas no seio do estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto etc., não são mais do que as formas ilusórias que encobrem as lutas reais das diferentes classes entre si (...). E também que todas as classes que aspiram domínio, mesmo que o seu domínio determine a extinção de todas as antigas formas sociais da dominação em geral, como acontece com o proletariado, têm primeiro que conquistar o poder político, para poderem representar o seu interesse como o interesse geral, coisa que no primeiro momento são obrigadas a fazer (MARX E ENGELS, 2010, p. 42)

Dialogando com a citação acima, na parte em que a Lei 9394/96 apresenta o seguinte princípio: (BRASIL, 1996, p.1) Art.3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; (...). Este princípio nos remete aos escritos de Marx e Engels, quando eles descrevem um rol de medidas a serem tomadas pelo proletariado, com a finalidade de conquistar o poder político, que estava nas mãos das classes burguesas. A 10ª medida elencada no manifesto comunista relata o seguinte texto: (MARX e ENGELS, 2010, p. 58). Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Associação da educação com a produção material etc. O texto de Marx e Engels vinculado à Lei 9394/96 apresenta um caráter libertador, emancipador e favorável à classe trabalhadora, que a partir de 1996 passou a ter um dispositivo legal para organizar a sua educação.

No entanto, a lei de 1996 não deixou de lado seu caráter neoprodutivista e isso é mostrado quando percebemos que a EPT não está vinculada ao Ensino Médio de forma integral, como podemos ver em (BRASIL, 1996, p.17) Seção IV-A, Art. 36-A. Sem prejuízo do dispositivo na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. O aligeiramento da formação, fragmentação entre as formas oferecidas (articuladas e subsequentes) e a instrumentalização, remetem-nos ao moldar a mão de obra ao novo regime de acumulação flexível, as formas articuladas e subsequentes desenvolvem um trabalhador multitarefas e unilateral, que nas palavras de (MANACORDA, 2007) baseado nos escritos de Marx, relata: (MANACORDA, 2007, p.78 e p.79) Desde as páginas iniciais do Manuscritos de 1844, o trabalhador se apresenta física e mentalmente rebaixado a uma máquina (...), tomado, pela divisão do trabalho, cada vez mais unilateral e dependente, considerado pela economia política como besta de carga ou peão, um animal reduzido as mais estritas necessidades corporais (...).

Concluindo e respondendo a nossa pergunta de pesquisa: Quais são os impactos das leis de diretrizes e bases de 1961, 1971 e 1996 para os trabalhadores atualmente e o que isso implica na sua formação acadêmica e vida profissional? Os impactos que as leis trouxeram foram as talantes unilaterais e fragmentadas, submissas ao modo de produção do século XXI, ao qual está destruindo o planeta, as pessoas e todas as formas de vida que fazem parte dele, realçamos que não teremos próximos séculos, se continuarmos assim. Dito isso, sabemos que a educação não resolverá todos os problemas, nem deste e nem dos próximos séculos, mas se ela vier em uma perspectiva de educação integral, construída dentro e fora dos espaços escolares, pensada e organizada pelas pessoas que percebem a importância da formação holística do ser humano, tendo uma nova organização política e econômica, visando uma formação acadêmica e profissional no viés do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, teremos

a oportunidade de pensarmos em novo modo de produção, partindo para a mudança e verdadeiro fortalecimento da humanidade no século XXI e demais séculos que virão a seguir.

## **Procedimentos metodológicos**

O percurso metodológico seguido foi através de uma pesquisa bibliográfica e documental, em que utilizamos as três LDB, a Lei 4024/61, primeira categoria do trabalho, Lei 5692/71, segunda categoria da pesquisa e Lei 9394/96 terceira categoria do artigo. Trazendo alguns de seus fragmentos e parágrafos que nos levaram a formação acadêmica e profissional dos trabalhadores brasileiros e os impactos causados no século vigente. O diálogo com autores como (VILLA, 2014), (SAVIANI, 2019), (ANTUNES, 2018), (RAMOS, 2014), (CAPRA, 2006), (GALIAZZI e SOUZA, 2019), (MANACORDA, 2007), (MARX e ENGELS, 2010), (KUENZER, 2016), (FEVEREIRO, 2018), foram fundamentais para nos contextualizarmos no período ditatorial (VILLA, 2014), entendermos as ideias pedagógicas nacionais (SAVIANI, 2019), fazermos uma contextualização crítica do capitalismo estabelecido em nosso país e vinculamos às consequências desse modo de produção à educação nacional (ANTUNES, 2018), (KUENZER, 2016) e (MANACORDA, 2007). Utilizamos a Análise Textual Discursiva descrita pela (GALIAZZI e SOUZA, 2019) como uma *análise de textos e discursos*, utilizada usualmente em pesquisas qualitativas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Nessa metodologia de análise, primeiro se obtém as unidades de sentido, fruto da fragmentação das leis aqui elencadas. Depois passamos à união pela proximidade de sentidos e, realizamos assim, a categorização vigente nas três leis. Sendo assim, a LDB de 1961 é a nossa primeira categoria, a LDB de 1971 é a segunda categoria e, para finalizar, a LDB de 1996 é a nossa terceira categoria. Com essa categorização realizamos interlocuções teóricas e empíricas no sentido da construção da validade das ideias apresentadas através do suporte das falas dos autores escolhidos, trazendo uma problemática com a pergunta: Quais são os impactos das leis de diretrizes e bases de 1961, 1971 e 1996 para os trabalhadores atualmente e o que isso implica na sua formação acadêmica e vida profissional? Que foi respondida com a seguinte resposta: Os impactos que as leis trouxeram foram os esforços unilaterais e fragmentados, submissos ao modo de produção do século XXI, ao qual estão destruindo o planeta, as pessoas e todas as formas de vida que fazem parte dele, sobressaímos que não teremos próximos séculos, se continuarmos assim.

Casando esse metatexto numa escrita de modo didático constituído a partir das unidades de sentido, que se originaram das categorias iniciais dando significado, contextualização, pergunta e resultados a elas, podemos pensar em premissas oriundas para resolução da pergunta elencada.

Diante de todo esse contexto, não poderíamos pensar em outra teoria, além do materialismo histórico dialético, que propõe a mudança no estado das coisas, segundo (GALIAZZI e SOUZA, 2019) a *arte do diálogo nos coloca em contradições com a realidade que está em permanente transformação*. Essa transformação não se limita em apenas refletirmos sobre o assunto, mas se caracteriza em acharmos uma possível solução para essa premissa. Por isso que aqui trouxemos a pergunta e a resposta partindo das categorias em conformidade com os autores aqui apresentados.

Finalizando, a análise textual discursiva foi fundamental para organização de todas as reflexões aqui expostas e os entrelaçamentos entre os autores utilizados, as leis e a conclusão final. As obras em diálogo com as leis analisadas trouxeram a essência do que precisava ser exposto para relatar a principal ideia do artigo, que foi fundamentar uma educação integral com o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

## **Resultados e discussão**

Através dos resultados e discussões poderemos entender o significado e a importância das três Leis de Diretrizes e Bases discutidas, explicar suas contextualizações históricas e trazer aprendizados e reflexões para os dias de hoje. Na primeira categoria, a Lei 4024/61, ressaltamos que foi a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O capitalismo no Brasil começa a se consolidar com a mudança do modelo agrário exportador para uma predominância da industrialização, iniciada na década de 1930, quando ocorre o surgimento de um marco para a educação nacional tivemos o Movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Já na introdução do Manifesto, os autores pediam por renovações educacionais e diretrizes que indicassem reformas e fundamentação filosófica, (SAVIANI, 2019).

Em 1939 iniciou a segunda guerra mundial, seu ano de término foi em 1945, com isso ocorreram diversas mudanças mundiais que afetaram o Brasil. Em 1961, no auge da guerra fria, o mundo foi dividido entre dois pólos. E o Brasil escolheu o pólo capitalista como seu mentor. O Ensino Técnico da Lei de 1961 surge em um capítulo separado do Ensino de Segundo Grau e abrangia cursos industriais, agrícolas e comerciais e eram regulamentados pelos diferentes sistemas de ensino da época, estabelecendo uma formação aligeirada e formadora de mão de obra para acompanhar as demandas do capital internacional.

Essa legislação nos trouxe a ideia de submissão ao capital externo e que isso não é a melhor opção. Seguir submisso a outro país nos tira a autonomia e não leva a formação integral da população vigente, comprometendo a formação acadêmica e profissional de toda uma nação, que ficará cada vez mais distante de uma educação omnilateral (MANACORDA, 2007).

Em sequência desses acontecimentos, temos a nossa segunda categoria a Lei 5692/71, dela, podemos inferir que ela foi lavrada no período da ditadura militar, mesmo ela sendo responsável pela revogação da LDB de 1961, construída no governo de Emílio Médici, tinha como propósito formar mão de obra barata e qualificada para os empresários da época. O governo mantinha a sua submissão ao capital estrangeiro e a Educação Profissional e Tecnológica seguia a mesma estrutura mercadológica e mercantil da sua irmã mais velha, a LDB de 1961.

No texto da Lei 5692/71, a EPT aparecia no ensino de segundo grau e seu principal objetivo era habilitar os estudantes brasileiros para o trabalho nas fábricas, o que dificultava a formação contínua desses alunos para o Ensino Superior, pois logo eles precisavam ingressar ao mercado de trabalho, percebe-se que aqui a formação acadêmica desses jovens, não era uma preocupação para o governo da época.

Com a LDB de 1971 a formação integral e a construção do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico ficaram comprometidos, porque não se tinha a liberdade de ler todos os livros, nem ter a autonomia de

escrever qualquer ideia. As pessoas eram vigiadas o tempo todo. A população da época foi assombrada pelo AI-5, que suspendeu a Constituição Federal e deu a liberdade para o presidente governar por decretos. As pessoas não podiam escolher seus representantes e suas demandas e inquietações não eram ouvidas pelo governo.

Contudo, foram surgindo novas leis e novos movimentos sociais. Como “as diretas já”, que foi um movimento que ajudou à população a conseguir estabelecer um regime democrático no país. Desde então, ocorreram vários marcos importantes e o MEC se reconfigurou, nos auge dos anos 1990, mais precisamente em 1996, surgiu a Lei 9394/96, nossa última categoria, terceira e atual LDB, vigente no século XXI.

A Lei 9394/96 apresenta várias características da primeira LDB, a Lei 4024/61. Do dispositivo legal de 1961 foram aproveitados os princípios de gestão democrática e organização dos níveis e modalidades de ensino. A LDB de 1971 foi muito criticada pelos teóricos em educação, pelo viés autoritário e não condizente com os ideais democráticos que todos aspiravam para o século XXI.

Porém, a LDB de 1996 foi constituída no plano de governo de Fernando Henrique Cardoso. FHC adotou uma forma de governo neoliberal e submisso ao capital estrangeiro. Adequou a educação ao capitalismo dependente e ajustou o Brasil ao regime de acumulação **Toyquista**, que mantém uma lógica flexível e precisa de mão obra multitarefas e unilateral. O que explica a ampliação dos cursos EAD (Educação à distância) e os diversos cursos técnicos e tecnólogos, aos quais foram aparecendo com o passar dos anos dessa legislação.

Apesar de todas essas características não favoráveis à educação integral, a LDB de 1996 apresentou algum destaque à EPT (Educação Profissional e Técnica), que ganha cada vez mais evidência nesse dispositivo legal. Isso se deve às várias discussões e trabalhos que falam sobre o assunto. Sabemos que o Materialismo Histórico Dialético nos dá uma perspectiva de mudança e inovação. Dito isso, temos que levar essa teoria para ser a base de nossas leis. Com a finalidade de superar a teoria pós-moderna que embasa o capitalismo e a LDB vigente. Sabemos que todos esses aspectos acarretam grandes impactos para os dias de hoje. A EPT no século XXI tem condições de acompanhar uma educação com o viés da pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, basta acompanhar uma formação holística e moldar a classe trabalhadora de forma crítica e cidadã, para isso é necessário conhecer a sua história, verificar erros e acertos do passado e aprender com eles, aproveitar os benefícios do século XXI de forma consciente e empática.

Concatenando as informações aqui expostas, através deste artigo tivemos um breve histórico da EPT inserida na educação nacional das décadas de 1930, 1960, 1970, 1990. Com a finalidade de cotejar as indagações feitas no parágrafo anterior e que encerram as reflexões dessa escrita. Infelizmente sabemos que apesar de todas essas modificações nas nossas diretrizes educativas, a Educação ainda não está sendo prioridade neste contexto, inclusive foram tiradas verbas da pasta do Ministério da Educação (FEVEREIRO, 2018) com o intuito de arcar com as despesas econômicas atuais, sempre favorecendo não quem mais precisa, mas sim, os donos do poder (ANTUNES, 2018), como empresários, religiosos e políticos que costumam vender o Brasil em troca de alguns milhões para seu próprio benefício.

A EPT que possibilita em suas atividades de ensino a perspectiva da união da teoria com a prática, a perspectiva da formação integral, do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, está ajudando a população com estudos e fornecimentos de vacinas, para a Pandemia de COVID19, porém, segue

ameaçada em relação a sua manutenção com propostas de emendas à constituição, que tiram verbas da educação pública para setores alheios à sociedade.

Apesar desse cenário nada motivador, a EPT está ganhando visibilidade nesse contexto, precisou-se de laboratórios, de mantimentos, de técnicos para se continuar com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, que favoreceram informações para tomarmos atitudes frente à pandemia. Sendo assim, encontramos informações que podem nos levar a luz no fim do túnel em meio a esse contexto desfavorável, juntando o aprendizado das três LDB, com autores elencados e os ganhos que tivemos no século XXI, com técnicas e tecnologias.

Para efetivação da resposta dada para a pergunta desta pesquisa sendo ela: Quais são os impactos das leis de diretrizes e bases de 1961, 1971 e 1996 para os trabalhadores atualmente e o que isso implica na sua formação acadêmica e vida profissional? Tendo como resposta: Os impactos que as leis trouxeram foram as talantes unilaterais e fragmentadas, submissas ao modo de produção do século XXI, ao qual está destruindo o planeta, as pessoas e todas as formas de vida que fazem parte dele, frisamos que não teremos próximos séculos, se continuarmos assim. Temos alguns pontos a organizar.

O primeiro ponto a ser discutido é o orçamento para educação, que pode e deve ser ampliado e isso é possível. Segundo um artigo da revista Socialismo e liberdade, escrita pelo colunista (FEVEREIRO, 2018), a política monetária deve ser feita através de uma reforma tributária adequada e em prol do crescimento econômico do país, ou seja, é preciso fazer investir aqueles que mais ganham, ou seja, os donos do capital. Taxando grandes fortunas, por exemplo, essa ação organizaria o orçamento e traria grandes investimentos para educação, sem precisar do setor privado para tal. Dessa forma, teríamos como ampliar a EPT e fomentar cada vez mais o acesso a esses alunos aos níveis mais elevados de ensino neste e nos próximos séculos. Poderíamos assim, investir em ensino, pesquisa e extensão de forma prolixa, arquitetônica e abundante.

O segundo ponto a ser relatado, seria a serviço da EPT, ou seja, nomear pessoas certas e que entendam de educação no MEC. Nesse sentido, as entidades de pesquisa, os movimentos sociais em educação e as diversas associações do campo educacional deveriam atuar diretamente na composição da pasta e fazer um trabalho voltado para a melhoria da nossa educação pública, sempre pensando na formação integral do educando com a perspectiva do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

O terceiro e último ponto, trata-se da impossibilidade de uma educação omnilateral no contexto do capital. Isto quer dizer que somente numa sociedade emancipada, caracterizada pela superação da exploração do homem pelo homem, a EPT poderá efetivamente voltar-se para as necessidades genuinamente humanas.

## **Considerações finais**

Este artigo teve como finalidade analisar as nossas três leis de diretrizes e bases da educação da educação nacional, começando com a Lei 4024/61, indo para Lei 5692/71 e finalmente chegando à Lei 9394/96, atual LDB, utilizada em 2021. As reflexões acerca das legislações foram feitas com embasamento histórico sobre o contexto Brasileiro e mundial das épocas em que os dispositivos foram pensados, mantendo conversas com autores como (VILLA, 2014), (SAVIANI, 2019), (ANTUNES, 2018), (RAMOS, 2014), (KUENZER, 2016), (CAPRA, 2006), (GALIAZZI e

SOUZA, 2019), (MANACORDA, 2007), (FEVEREIRO, 2018) e (MARX e ENGELS, 2010), trazendo algumas reflexões para o século vigente, SÉC XXI.

Os autores como (VILLA, 2014), (SAVIANI, 2019), (ANTUNES, 2018), (RAMOS, 2014) foram fundamentais para nos contextualizar historicamente sobre os diferentes momentos em que essas leis surgiram. (VILLA, 2014) nos fundamentou sobre a ditadura civil militar, período que repercutiu muito sobre as três leis, sobretudo pelo caráter adotado, no qual mantinha o capitalismo dependente, como sua principal premissa. Fazendo com que o Brasil se mantivesse limitado a uma EPT formadora de mão de obra barata e qualificada, mantendo a classe trabalhadora sem formação acadêmica e profissional adequada à integralidade.

Saviani (2019) nos informou a respeito das ideias pedagógicas que estavam sendo utilizadas nas épocas em que os dispositivos foram lavrados; e como estamos nos dias de hoje a respeito da lei ainda vigente, a lei 9394/96. (RAMOS, 2014) nos colocou a par da EPT no Brasil em momentos passados e presentes. (CAPRA, 2006) dialogou conosco através de uma abordagem holística, necessária para as gerações que irão herdar o planeta. (GALIAZZI e SOUZA, 2019) nos ajudaram com a metodologia utilizada para elaboração do artigo. (MARX e ENGELS, 2010 e (MANACORDA, 2007) foram utilizados como embasamento teórico para entendermos a apresentação das diretrizes que foram elaboradas no Brasil nos anos de 1960, 1970 e 1996 e quais foram seus impactos para EPT, através desses autores percebemos um problema a respeito da grande submissão do Brasil em relação ao capital estrangeiro e como isso prejudicou e prejudica nossos estudantes no século passado e no século XXI.

O artigo apresentou que as regras da EPT acabavam sempre sendo feitas com a perspectiva do mercado internacional e que para a modificação do *status quo* é fundamental a ideia de conseguir concretizar uma educação integral com o viés do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico.

Percebemos que essas ações já estão em tratativas por muitos teóricos e estudiosos da educação nacional como (KUENZER, 2016). Pensando nisso, foi sugerido o restabelecimento do MEC, com nomes como: Ricardo Antunes, Marise Ramos e a professora Kuenzer. A educação precisa de investimentos e uma reforma tributária seria essencial para que essa ação fosse realizada, como afirma o colunista da revista Socialismo e Liberdade, (FEVEREIRO, 2018), que nos trouxe a importância de se realizar a taxação de grandes fortunas e injetar esses valores na educação.

Por fim, o artigo trouxe um pequeno histórico das legislações, diálogo com autores renomados e um colunista. Essas ideias podem ser ampliadas e a partir delas, também podem surgir novas reflexões, que se forem colocadas em prática teremos uma educação integral que possa dialogar com o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2018. Boitempo, p. 22.

BRASIL. Lei das diretrizes e bases da educação nacional. 1961, p. 1, 7 e 8. BRASIL. Lei das diretrizes e bases da educação nacional 1971, p. 1, 2 e 3.

- BRASIL. Lei das diretrizes e bases da educação nacional 1996, p. 1, 17.
- FEVEREIRO, José Luís. Coluna Economia. **Revista Socialismo e Liberdade**. Fundação Lauro Campos. 2018.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: A ciência, a sociedade e a cultura emergente. 2006. Editora Cultrix. São Paulo- SP, p 388.
- GALIAZZI, Maria do Carmo, SOUZA, Robson Simplício. A dialética na categorização da análise textual discursiva: O movimento recursivo entre palavra e conceito. 2019. São Paulo. **Revista pesquisa qualitativa**. São Paulo- SP.
- KUENZER, Acácia. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. 2016. UFPR Curitiba: Paraná.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Escritos de juventud**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras fundamentais; 1ª. Reimpresión, México - DF: Fondo de Cultura Económica, 1987, vol. 1.
- MANACORDA, Mário Alighniero . **Marx e a pedagogia moderna**. 2007. Editora Alínea. Campinas – SP, p.79.
- MARX, Karl e ENGELS, Frederich. **Manifesto Comunista**. BoiTempo editorial. 2009. São Paulo- SP, p. 58.
- MARX, Karl e ENGELS, Frederich. **A ideologia Alemã**: Teses sobre Feurbach.2010. Editora Centauro. São Paulo- SP, p. 42.
- RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**: Coleção formação pedagógica. 2014. Editora IFPR\_EAD. Curitiba- Paraná, p.13.
- SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2019. Editora Autores associados. São Paulo- SP, p. 314 e 382
- VILLA, Marco Antônio. **Ditadura à Brasileira: à democracia golpeada à esquerda e à direita 1964-1985**. 2014. Editora Leya. Rio de Janeiro- RJ, p. 103, 131.

# “A CRIANÇA NA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA LBHM ENTRE OS ANOS DE 1923 A 1947”

Fernando Ben Oliveira da Silva<sup>26</sup>

Thais Isabelle Teixeira<sup>27</sup>

Thiago Cedrez da Silva<sup>28</sup>

**Resumo:** O presente artigo trata sobre a criança na História da psicologia no Brasil a partir da análise de fontes da Liga Brasileira de Higiene Mental entre os anos de 1923 a 1947. Este texto faz parte de um pré-projeto apresentado por Fernando Ben Oliveira da Silva, na seleção de mestrado na Linha de Pesquisa (PPGPS/UERJ): História, Imaginário Social, Cultura.

**Palavras-Chaves :** Psicologia; História;

## **Introdução:**

A Liga Brasileira de Higiene Mental foi uma entidade civil fundada em 1923 e mantida por subsídios federais sob a orientação do psiquiatra Gustavo Riedel. Em 1926, influenciada por ideologias políticas, buscou claramente criar uma sociedade “normal” na perspectiva eugênica. Este cenário apresentou como consequência, mudanças na forma de tratar a educação das crianças e o modo de encarar a saúde mental no país. É justamente neste âmbito que surge o interesse de pesquisar a produção teórica da LBHM entre 1923 e 1947 e o seu impacto na história da psicologia. Sobretudo para compreender a criança, na perspectiva da Liga, o movimento psicológico oriundo aos fins da mesma, entre outros. Abaixo, buscamos justificar a realização desta pesquisa no mestrado.

## **Justificativa**

Segundo a produção historiográfica e bibliográfica analisada neste projeto, verificou-se que a história da Psicologia tem como marco inicial, no Brasil, a partir do período colonial, caracterizado pelo início da difusão das ideias psicológicas (Massimi, 1990). Sendo assim, a psicologia no Brasil se configura por um caminho gradual e lento, um processo que se deu a partir das exigências sociais e da própria construção dos saberes psicológicos (Furtado, 2012).

E, justamente, pelo fato, de que o período entre o final do século XIX e início do século XX, no Brasil, ser marcado pela presença da Psicologia nos registros históricos pela sua consolidação científica e inserção desta, no ambiente acadêmico nacional. Anteriormente a esse período, pode-se falar em saberes psicológicos, mas

---

<sup>26</sup> Psicólogo e Mestrando em Psicologia Social - UERJ

<sup>27</sup> Graduanda em Pedagogia – UNIGRANRIO

<sup>28</sup> Doutorando em História (UFPel). Mestre em História (2016) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPel (2013). Especialização em Psicologia e Coaching pela Faculdade Metropolitana-SP (2020). MBA em Gestão de Pessoas e Liderança (Faculdade Intervale). Especialização em Metodologias de Ensino de História (Faculdade Intervale). Pós-Graduando em Comunicação e Oratória (Faculdade Intervale).

não se pode dizer propriamente de psicologia, pois as ideias psicológicas eram tratadas no interior de outras áreas do conhecimento (Antunes, 2012).

Além disso, segundo a pesquisadora Mitsuko Aparecida Makino Antunes, este processo pode ser compreendido como algo:

Gradativamente conquista a condição de área específica de conhecimento e, mais tarde e como consequência, a de campo de intervenção prática. Esse processo foi determinado por fatores de ordem interna, como a necessidade de mais conhecimento acerca do fenômeno psicológico ainda no interior de outras áreas de saber ou campos de natureza prática (como a Medicina e a Educação) e, por outro lado, pela conquista do estatuto de Psicologia como ciência autônoma na Europa e nos Estados Unidos, assim como fatores de ordem externa, como as transformações da sociedade brasileira e seus velhos e novos problemas, que demandavam, por sua vez, o aprofundamento e a produção de novos conhecimentos, assim como novas modalidades e possibilidades de ação. (ANTUNES, 2012, p.53).

É justamente neste período e contexto histórico em que se encontrava a psicologia no país que surge a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM). Um movimento que buscava alternativas para o cuidado da saúde mental. Seus principais objetivos eram a prevenção e o tratamento das “doenças nervosas e mentais” e a realização de um programa de “higiene mental e eugenética no domínio das atividades individual, escolar, profissional e social” (Caldas, 1930, p.71). A eugenética se deriva do termo eugenia, criado em 1883, por Francis Galton (1822-1911), que tendo como base os estudos de Darwin (1809-1882), buscava o melhoramento da raça humana, tanto no âmbito físico como mental, das futuras gerações.

Contudo, um dos seus conceitos foca a atenção na criança. Trata-se da Puericultura que, segundo Oliveira (1966):

Puericultura visa a proteção do novo ser, da fase anterior a sua concepção até os extremos da idade escolar, no limiar da adolescência. Toma a seu cuidado a vida e a saúde das crianças, começando por vigiar a higidez dos que vão gerá-las, acompanhando-lhes, depois, no ventre materno ou já nascidas, o desenvolvimento normal e protegendo-as, por fim, contra os malefícios do ambiente físico e social. (p.258)

A preocupação da LBHM com a educação tinha como foco, principal, a infância. Para Moncorvo Filho (1926b), pela educação inseririam na criança, o “bom carácter, as inclinações, os gostos, as noções de limpeza, etc, permitindo-lhe tornar-se um indivíduo tão perfeito quanto possível” (p.902). O autor afirmava que a criança era “cera mole” e não havendo influências negativas “seu débil corpo adquirira facilmente o desejado vigor, suas nascentes faculdades se desenvolverão, sem obstáculos, segundo leis biológicas conhecidas” (Moncorvo Filho, 1926b, p. 902)

Sabemos que a criança sempre foi um dos maiores interesses da Psicologia no Brasil. Podemos ver na publicação de Medeiros (1953), sobre essa perspectiva:

Porque o homem de hoje é a criança de ontem. A psicologia nos ensina, que, na instalação dos hábitos mentais da criança, na correção de sua afetividade, na intensidade maior ou menor da sua vida emocional, nesse período em que se ensaiam os primeiros passos de sua experiência mental - é que estão os mais fortes e decisivos elementos da formação da futura personalidade. (p. 49).

Contudo, é no registro de Moncorvo Filho (1926a) em sua obra “Histórico da Proteção à Infância no Brasil - (1500-1922)”, que podemos entrever a realidade das crianças no período entre o final do século XIX e meados do século XX:

Quantas crianças temos nós encontrado, isoladas ou em malta, seminuas, sórdidas, maltrapilhas.... – acoradas ou deitadas, durante o dia, no limiar das casas particulares?... a dormirem, à noite, nas escadarias dos edifícios públicos, ou nos canos destinados à rede de esgoto dos materiais fecais, que o descuro administrativo deixa abandonado semanas, meses e até anos à superfície do solo? (...). Quantas crianças temos nós encontrado a fumarem com desembaraço que só o habito confere?. (p.130).

Desta forma, questiona-se, como se articulou a LBHM a respeito desta realidade? Em 1926 por exemplo, no Terceiro Congresso de Higiene em São Paulo, o tema central foi a “formação de hábitos sadios nas crianças”. Justamente neste Congresso, Almeida Júnior (1926) diz:

[...] imagine-se o esplêndido resultado quando as 400 mil crianças das nossas escolas estiverem sob o influxo demorado da higiene: serão outros tantos propagandistas das normas sanitárias e, sem dúvida, indivíduos sadios que, no futuro, pouca despesa darão ao Estado, para curá-los do amarelão, da maleita, da sífilis, ou livrá-los da tuberculose e da lepra. (p. 822).

E foi neste fluxo de ideias, que a Liga Brasileira de Higiene Mental, a educação escolar e a escola nova se comunicaram. Durante o Terceiro Congresso Brasileiro de Higiene, Almeida Junior (1926) a formação dos educadores é o ponto principal para conquista de hábitos sadios nas crianças. Dizia também que, desde 1921, as escolas normais que formam professores primários têm em seu currículo o ensino da higiene. Contudo, este conteúdo deveria ser ministrado aos futuros professores como:

Ensino teórico: 1° Causas gerais das moléstias; 2° Agentes mórbidos animais e vegetais; 3° Noções sobre imunidade; 4° As moléstias infecto-contagiosas, sob o ponto de vista higiênico; 5° higiene individual: asseio, respiração, alimentação, exercício; 6° higiene domiciliar, urbana e rural; 7° higiene infantil, pré e pós natal; 8° higiene escolar; 9° Educação higiênica. (Almeida Junior, 1926, p.820).

Este registro de Almeida Júnior é ratificado por Jacó-Vilela (2012), informando inclusive que havia uma característica peculiar a da defesa da universalização da educação pública. A higienização nas escolas poderia ocorrer abertamente e em larga escala, ainda esclarece a autora. Conforme vemos abaixo:

[...] as escolas possibilitavam reunir o maior número de crianças, observar seu comportamento, bem como desenvolver, experimentar e validar os testes (a maioria, testes verbais), que, por sua vez, permitiriam avaliar e classificar as crianças. Em suma, eram um lugar onde a higienização poderia ocorrer em larga escala, poupando esforços e maximizando os resultados. Assim, as preocupações higienistas tanto com os hábitos cultivados nas escolas quanto com as práticas dispensadas aos alunos se articulam, a partir da década de 1920, com outro movimento de grande ressonância, caracterizado pela defesa da universalização da educação pública, obrigatória e gratuita para todas as classes sociais: o movimento da Escola Nova. (pp. 161-162).

Desta forma encontramos, no recorte histórico das atividades da Liga Brasileira de Higiene Mental, uma valiosa oportunidade de registrar o que motivava os idealizadores deste movimento, o que de fato ficou desta época para a atividade psicológica envolvendo crianças na contemporaneidade, deixar registrado as consequências diretas e indiretas da LBHM para a saúde mental infantil. Bem como, extrair o máximo do aprendizado e orientações da orientadora para que esta pesquisa atenda e oportunize publicações científicas profícuas e pertinentes.

### **Fundamentação teórica**

Para que possamos alcançar os objetivos elencados nesta pesquisa, é fundamental definirmos o nosso arcabouço teórico conceitual já que nos propomos a pesquisar as fontes primárias e as publicações sobre a Liga Brasileira de Higiene Mental no campo da Psicologia e História.

Neste sentido, um dos conceitos norteadores desta pesquisa é o de Historicidade. Sobretudo, porque este nos permite compreender os sentidos das ações dos sujeitos históricos ao longo do tempo a partir da análise de diferentes fontes que caracterizam determinada época. Para o pesquisador e filósofo Martin Heidegger:

A análise da historicidade da presença busca mostrar que esse ente não é “temporal” porque “se encontra na história”, mas, ao contrário, que ele só existe e só pode existir historicamente porque, no fundo de seu ser é temporal. Todavia, a presença deve ser chamada de “temporal” também no sentido de ser e estar no tempo. Mesmo sem uma construção historiográfica dos fatos, a presença, de fato, precisa e se vale de calendário e relógio. Ela faz a experiência do que “com ela” acontece, como acontecendo “no tempo” (HEIDEGGER 2005, § 72, p. 181)

Neste cenário, Jacó-Vilela (2012), no artigo “História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino”, destaca a importância de recuperar e problematizar a memória da LBHM a luz dos protagonistas do movimento:

[...] tem destacados membros da elite médica e intelectual entre seus filiados. Muitos personagens relevantes na história da Psicologia brasileira ocupam posições em seus quadros, como: Plínio Olinto, professor de Psicologia na Escola Normal, responsável pelo Serviço de Psicologia, do qual farão parte Maria Brasília Leme Lopes e Idalina de Abreu Fialho; Ulisses Pernambucano, representante da Liga em Pernambuco; Manoel Bomfim, professor Catedrático de Psicologia na Escola Normal, que se encontra na Seção de Deficiência Mental; Maurício de Medeiros, professor de Psicologia da Escola Normal, está na Seção de Medicina Legal, Indigência e Vadiagem (ARCHIVOS BRASILEIROS DE HIGIENE MENTAL, 1925).

A autora, no mesmo artigo, permite ainda a conexão da estreita ligação da Psicologia com o higienismo. E destacando que sua proposta original tem caráter missionário e progressista:

Consideramos importante resgatar a presença desses nomes na Liga porque raramente é mencionada a estreita relação da Psicologia com o higienismo, como se esse fosse um fato vergonhoso na história da área. Entretanto, o movimento higienista aparece com um caráter missionário, progressista, de melhoria das condições de vida das camadas mais pobres da população. Assim, pela análise da história de vida e de compromissos de muitos dos

participantes da Liga, era quase uma impossibilidade afastar-se do pensamento higiênico naquele momento. (JACÓ-VILELA, 2012)

Outra perspectiva de observação se faz presente nos registros históricos, que norteia um contraponto nas publicações da LBHM. Pois, para Carvalho (1999), no artigo "Trabalho e higiene mental: processo de produção discursiva do campo no Brasil", a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) foi uma entidade que promoveu a formação discursiva de diferentes enfoques: luta antialcoólica, controle da reprodução e da sexualidade, controle da imigração, noção de nacionalidade, questão racial, assistência a alienados, trabalho terapêutico, educação escolar.

Não obstante o interesse da pesquisa se basear na criança e sua perspectiva diante o movimento LBHM. O olhar da saúde mental e inserção manicomial, também são evidenciados nas memórias deste movimento conforme vemos no artigo de Souza (2008) "A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental":

Conforme art.1º dos Estatutos da LBHM, promulgado em 1923, por ocasião da sua fundação, um dos objetivos da mesma era oferecer "proteção e amparo no meio social aos egressos dos manicômios e aos deficientes mentais passíveis de internação" (BRASIL, 1925, p.223). Para incentivar a pesquisa e o intercâmbio dos profissionais desta área também foi criada uma seção de estudos sobre deficiência mental, extinta em 1928 com a reforma dos Estatutos. Como indica Boarini e Yamamoto (2004), após 1928, a *Liga* "reafirma seu estatuto para viabilizar, em outros termos, seus objetivos, que passam a ter como alvo principal o indivíduo normal e não o doente, a prevenção e não a cura", assumindo desta forma o projeto eugênico, cuja pretensão era regenerar os indivíduos para melhorar a sociedade. (p.67).

Percebemos ainda, crítica de pesquisadores sobre a alteração do conhecimento científico para a legitimidade do movimento da LBHM, conforme registra Reis (2000) no artigo "De pequenino é que se torce o pepino": a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental":

Assim, não nos causa estranheza o fato de a LBHM, "ao lado de artigos sobre eugenia", publicar "toda uma série de trabalhos psicanalíticos e psicossociológicos sobre a doença mental que contradizem radicalmente o exacerbado biologismo da psiquiatria alemã", como assinala Costa (1981, p. 52) psiquiatria essa que vinha exercendo forte influência na LBHM. Isto porque o tipo de psicanálise que a liga pretendia utilizar, como se viu, não apresentava nenhum inconveniente aos programas preventivos e eugenistas da instituição. Aliás, o próprio Porto-Carrero (1935), apesar de sua condição de psicanalista convicto portanto, em tese, distante dos postulados teóricos biologizantes, não encontrou problemas para se tornar também um eugenista convicto, inclusive dos mais radicais, defensor da esterilização dos incapazes, abortamento por causas morais e eugênicas, da intervenção do Estado para a "seleção dos reprodutores humanos" etc. Medidas eugênicas duras que, teoricamente, deveriam encontrar defensores sobretudo naqueles psiquiatras imbuídos de uma visão hereditária e organicista da doença.

Assim, não deixando de registrar que inúmeras edições dos *Archivos* existem publicações pertinentes à Psicologia. Mas, com o viés de fomentar a higiene mental.

Conforme pode ser observado em um editorial que tem como título “Psychologia e Higiene Mental”:

[...] se existem métodos de realizar higiene mental, que em nosso meio necessitem de estímulo e de incentivos para o seu aperfeiçoamento, não são eles por certo, os métodos psiquiátricos, que os numerosos e proficientes especialistas nacionais poderão aplicar em qualquer momento, tendo recursos materiais para o fazer – *senão os métodos psicológicos propriamente ditos* [grifo nosso], e destes, sobretudo, os psico-experimentais, quantitativos e qualitativos[...] (Editorial, 1930, p. 311).

Corroborar-se a importância deste projeto, diante ainda de outras atribuições à psicologia e a criança, conforme texto do mesmo editorial:

[...] a justa avaliação das mentalidades normais, trabalho prévio imprescindível a uma série de aplicações específicas da higiene mental, em sentido estrito, quer dizer concernente aos indivíduos sãos de espírito: orientação profissional, seleção psicológica dos escolares, saúde mental dos operários etc. (Editorial, 1930, p. 311)

Ainda há muito a ser dito sobre a Liga Brasileira de Higiene Mental, seja em comparação com a realidade da práxis da Psicologia na contemporaneidade, seja no levantamento das razões pelas quais os envolvidos legitimavam as ideias do movimento, seja pela repercussão da inserção da criança em realidades manicomiais. Ou mesmo, na conexão estabelecida entre a educação e a psicologia para a manutenção do higienismo. Tal levantamento histórico, seria então, mais um “tijolo” na construção dialógica sobre a LBHM, a história da Psicologia no Brasil e a criança.

## **Objetivos**

O presente projeto tem como objetivo geral, analisar as práticas da Liga Brasileira de Higiene Mental no período de 1923 a 1947 para verificar a repercussão das ideias e ações desta instituição para com as crianças. Já que estas políticas influenciaram as mudanças do rumo das futuras implementações psicológicas no país. Seja tanto no âmbito escolar, quanto na saúde mental.

Além disso, objetivamos compreender o papel histórico da liga brasileira de higiene mental nas políticas do desenvolvimento infantil e sua relevância para o desenvolvimento da psicologia no Brasil.

Por fim, buscaremos analisar o contexto histórico da LBHM com enfoque na ligação entre a Psicologia e a política higienista no Brasil no início do século XX.

## **Metodologia**

Para que possamos alcançar os objetivos almejados nesta pesquisa, a coleta de informações se dará a partir da análise de fontes primárias e secundárias. No processo de realizar uma análise minuciosa do *corpus* historiográfico, Cardoso e Vainfas advertem que:

O pressuposto essencial das metodologias propostas para a análise de textos em pesquisa histórica é o de que um documento é sempre portador de um *discurso* que, assim considerado, *não pode ser visto como algo transparente*. (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 375)

Logo, a análise crítica das fontes deverá ter como premissa o seu contexto histórico de produção buscando compreender as intenções e os sentidos que a instituição – no caráter primário - e os pesquisadores – no caráter secundário - atribuíram aos seus objetos de pesquisa durante a escrita.

Para este fim, serão utilizados dois métodos, considerando que esse é um estudo de caráter bibliográfico, que segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 185) tem por finalidade, “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos de alguma forma”. E, também, por ser uma pesquisa qualitativa, é um estudo não-estatístico que identifica e analisa profundamente dados não-mensuráveis dentro do possível como: sentimentos, comportamentos passados, entendimentos de razões, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.

Consiste ainda, na etapa inicial de todo trabalho científico e acadêmico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir do tema escolhido.

O segundo aspecto metodológico, caracteriza-se como uma pesquisa documental, na realização de “busca de informações em materiais que não receberam tratamento científico como jornais, relatórios, fotografias, revistas, cartas, filmes, gravações, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2007 p. 69 apud SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6). ou seja, a partir da análise das produções de integrantes da LBHM e outros documentos da época, buscamos explicitar como os conhecimentos da psicologia foram utilizados pela LBHM e como esse processo contribuiu para o desenvolvimento e consolidação deste campo de conhecimento no Brasil.

Como fonte primária, definimos como foco de análise grande parte da produção teórica dos integrantes da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), editados de 1923 a 1947. Atualmente, encontramos 36 publicações/documentos digitalizados e disponíveis no site do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Maringá<sup>29</sup>.

Nosso esforço de pesquisa ainda estará em analisar o acervo dos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, Arquivos Paulistas de Higiene Mental (APHM), Boletim de Eugenia, Boletim de Higiene Mental, Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, Anais do Primeiro Congresso Nacional de Saúde Escolar, Anais do Sétimo Congresso Brasileiro de Saúde Escolar – 1989, Carta de Vitória do Sexto Congresso Nacional de Psicologia Escolar 1988 e Theses da LBHM. Bem como, ter acesso ao material disposto na Biblioteca Nacional. Contudo, o acesso a segunda fonte primária de pesquisa depende das regras da Biblioteca neste período de pandemia.

E como fonte secundária, analisaremos as obras publicadas que tratam especificamente sobre a história da LBHM e seu trabalho na área da psicologia. Tal delimitação das fontes irá ocorrer no processo do desenvolvimento da pesquisa mencionado no cronograma abaixo listado.

---

<sup>29</sup> Site da instituição para consulta das fontes: <http://www.cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasileiros-de-higiene-mental> . Acesso em: 10/09/2021

Portanto, o tema que iremos estudar nesta dissertação é a história da psicologia no Brasil no início do século XX, a partir de uma análise documental e bibliográfica para compreender o papel da LBHM, entre 1923 a 1947, e sua relação com a criança no contexto da política higienista.

#### Fontes:

- BRAGA, E. (1931). **Os elementos psycho-sociologicos no programa de ensino. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental** 4(1), p. 3-6.
- CALDAS, M. (1930) **A higiene mental no Brasil. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**, 3(3), p. 69-77.
- CALDAS, M. (1930). **A higiene mental no Brasil. ABHM, Rio de Janeiro**, 5(2), 75-79.
- LIGA BRASILEIRA DE HIGIENE MENTAL – LBHM (1928). **Estatutos da Liga Brasileira de Higiene Mental. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**, 1(1), 39- 56.
- LIGA BRASILEIRA DE HIGIENE MENTAL – LBHM (1925a). **Estatutos da Liga Brasileira de Higiene Mental. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**, 1(1), 223-234.
- LIGA BRASILEIRA DE HIGIENE MENTAL - LBHM (1925b). **Noticiário. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. 1(1), 193-207.
- LOPES, E. (1925). **Trabalhos da Liga Brasileira de Hygiene Mental. ABHM, Rio de Janeiro**, 1(2) 155-156.

#### Referências bibliográficas

- Almeida Junior, A. de. A. (1926) Formação de hábitos sadios na criança. In: **Congresso Brasileiro de Hygiene**, 3, São Paulo. **Anais...** São Paulo Editora.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições**. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>>. Acesso em 03: de setembro de 2021.
- BRAGA, E. (1931). **Os elementos psycho-sociologicos no programa de ensino. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental** 4(1), p. 3-6.
- CALDAS, M. (1930). **A higiene mental no Brasil. ABHM, Rio de Janeiro**, 5(2), 75-79.
- CARNEIRO, F. D; JACÓ-VILELA, A. M. **O cuidado com a infância e sua importância para a constituição da Psicologia no Brasil**. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2012, Vol. 46, Num. 1, pp. 159-170. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/284/28424858018.pdf>>. Acesso em: 03 de setembro de 2021.
- CARVALHO, A. M. T. **Trabalho e higiene mental: processo de produção discursiva do campo no Brasil**. Hist. cienc. saude-Manguinhos 6, Jun 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59701999000200007>>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.
- EDITORIAL. (1930). **Psychologia e Hygiene Mental. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**, 3(9), 311-312.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcanti Schubach. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- JACÓ-VILELA, A. M. (2012). **História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino**. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500004>>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

MANSANEIRA, A. R. & Silva, L. C. da. (2000). **A Influência das Idéias Higienistas no Desenvolvimento da Psicologia no Brasil. Psicologia em Estudo.** 5(1), p. 115-137.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** Atlas, 2010.

MEDEIROS, M. (1953). **No mundo do ensino.** Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio.

MORCOVO FILHO, A. (1926a). **Histórico da protecção à infância no Brasil - 1500 a 1922.** Rio de Janeiro: Departamento da Criança no Brasil.

\_\_\_\_\_. (1926b). Formação de hábitos sadios nas creanças, estudo psychologico, pedagógico e hygienico. Thema XII. Em: **Anais Terceiro Congresso Brasileiro de Higiene.** São Paulo.

RADECKI, W. (1925) **Higiene mental na criança. Archivos Brasileiros de Higiene Mental.** Rio de Janeiro, 1(1), p. 11-89.

REIS, J. R. F. "**De pequenino é que se torce o pepino**": a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental. Hist. cienc. saude-Manguinhos 7 (1) , 2000. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0104-59702000000200007>>. Acesso em: 02 de setembro de 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SEIXAS, A. A. A; MOTA, A; ZILBREMANN, M. L. **A origem da Liga Brasileira de Higiene Mental e seu contexto histórico.** 2009.

SOUZA, M. L. **A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental.** Rev. bras. educ. espec. 14 (2), 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000200009>>. Acesso em 03 de setembro de 2021.

# DIÁLOGOS NECESSÁRIOS: A DIMENSÃO SOCIAL DA REGIÃO PLATINA SUL-AMERICANA COMO EXPRESSÃO HISTÓRICO-CULTURAL SUPRANACIONAL

Henrique Pereira Lima<sup>30</sup>

**Resumo:** A região do Prata é aquela porção sul-americana influenciada pelo Rio da Prata. Também é uma região de diálogo histórico e cultural entre Argentina, Brasil e Uruguai, que no passado colonial e posterior, tinham aí um trânsito facilitado devido a imprecisão dos limites nacionais. Hoje, o Prata encontra-se politicamente dividido e culturalmente setorizado (há três vertentes de matiz historiográfica nacionalista), cujas raízes remontam os séculos XIX e XX. Essa condição impõe-se como viés interpretativo do caráter supranacional da região, bem como dos arranjos jurídico-nacionalistas que sobre ela agiram, a delimitaram e a explicaram.

**Palavras-chave:** Diálogo; Prata; Região. Supranacional.

## Introdução

O espaço platino, em seu sentido geográfico, é um expressivo domínio do continente sul americano. Suas idiossincrasias, fruto da ação do homem sobre o meio, contribuíram para a construção de um espaço regional marcado por peculiaridades que dão forma e sentido ao recorte espacial (Região) do Prata, o qual possui seus limites máximos dentro do território hoje pertencente a três nações sul-americanas: Argentina, Brasil e Uruguai.

As dimensões naturais (geografia física) e humanas (historicidade e construção sócio-cultural local; linhas-limite e fronteiras) constituem relevantes condições explicativas à compreensão do Prata enquanto região de caráter supranacional. Torna-se pertinente, desse modo, considerar que a ação do homem sobre o meio (trabalho), altera o espaço, de modo a convertê-lo em um *bem* cultural, evidenciando desse modo, o diálogo que existe entre fatores naturais e humanos na construção do espaço platino e em sua conceituação como região. Torna-se pertinente, ainda, considerar que a ação do homem sobre o meio (trabalho), altera-o, de modo que o espaço natural aproveitado pelo ser humano para atender suas necessidades, dá novos contornos a cultura fomentada no local.

## 1. A Dimensão do Prata: A Regionalização em perspectiva

Como qualquer porção da superfície terrestre, o espaço platino pode ser mensurado a partir de uma ótica restrita geográfica e temporalmente. Para tanto, atribui-se a esse espaço alguma (s) peculiaridade(s), que justificam e acompanham tal recorte. A ação do homem sobre o espaço humaniza-o, de tal modo que para Viscardi (1997, p. 89), “[...] a região é uma construção do sujeito, que igualmente a delimita, a partir de padrões próprios, porém fundamentados na realidade existente”.

Haesbaert (1988, p. 63), parte da mesma perspectiva ao identificar a regionalização “como um método (no sentido instrumental) para *recortar o espaço*, de

---

<sup>30</sup> Mestre em História pelo PPGH da Universidade de Passo Fundo –RS. Graduando do curso de Direito da Universidade de Passo Fundo – RS.

forma análoga ao que se verifica com a periodização, o *recortar o tempo* para os historiadores” (grifo do autor). Desse modo, a região é uma construção teórica, que *a priori* é construída pelo pesquisador. Evidentemente que esse recorte é respaldado por uma realidade local *sui generis*, orquestrada por uma cultura que quando confrontado com outras espacialidades, ou posto em relação ao macro-espaço<sup>31</sup> do qual faz parte, exprime particularidades.

A construção histórica da região platina e sua reconstrução historiográfica apontam o dinamismo de suas construções, e de suas relações com espaços dilatados. São tendências locais (como determinados aspectos culturais) e de caráter mais amplo (como a expansão da economia e cultura europeia em escala mundial) que marcam o espaço construído. Mas, a estabilidade com que a relação entre o particularizado (região) com o geral (global), marca-o de mesmo modo. A administração colonial na América, ao pautar-se no estabelecimento de uma relação verticalizada entre as duas extremidades da “cadeia” em um sentido centro/periferia garantiu que a mesma mantivesse uma órbita estável junto às Coroas Ibéricas. Desse modo foram guarnecidos os subsídios elementares da formação social platina, ainda que as demandas de origem local impusessem-se.

A estabilidade que é atribuída ao recorte do Prata como uma região, não se converte necessariamente em um fator de estabilidade irretocável para a sua conceituação. Partindo de Ardenghi (2003, p.45), percebemos que “o conceito de região tem apresentado enfoques variados, relacionados com o momento histórico e com as concepções vigentes”, de modo que sua definição ainda sustenta uma laboriosa tarefa. Apesar do esforço de diferentes áreas do conhecimento, o conceito ainda possui um caráter flutuante, permeado de incertezas, e influenciado por diferentes forças cognitivas que leva a uma constante e necessária reavaliação do método aplicado. Em Bordieu, a exemplo de Ardenghi, as reservas ao conceito “região”, são igualmente observáveis. Segundo o autor:

A região é o que está em jogo como objecto de luta entre os cientistas, não só os geógrafos é claro, que por trem que ver o espaço, aspiraram ao monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos, [...] economistas e sociólogos (BORDIEU, 1998, p.108).

A supremacia das condições físicas do espaço, com a finalidade de conceituar “região”, é um traço recorrente, sobretudo quando posta por geógrafos. Reckziegel (1999, p. 16) nesse ínterim percebe que “para os geógrafos, fundamentalmente, o conceito de região relaciona-se questão de espaço, à qual se agregam outros componentes”. Entretanto, a esta percepção, impõem-se pesadas limitações, uma vez que secundariza aspectos igualmente relevantes a outras ciências. As construções humanas no espaço (realização, elaboração, material ou não), nessa percepção, perdem sua condição explicativa, ou nem mesmo são consideradas. Em outra dimensão, essa região geográfica por ser tomada como um recorte independente limita sua capacidade relacional com espaços mais amplos.

---

<sup>31</sup> O espaço platino, para efeito deste trabalho, compreende territórios dos seguintes Estados Nacionais: Argentina, Brasil e Uruguai. Durante a regência do sistema colonial ibérico na América, o caráter supranacional da região era mais evidente devido à abstração das linhas de limites entre os dois impérios. Embora formação dos atuais Estados, tenha valorizado as linhas-limites, as relações fronteiriças tiveram continuidade, na vivência das populações locais.

Quando Dollfus (1975, p. 99) enceta que “fala-se em ‘região natural’, em ‘região histórica’, em ‘região geográfica’, em ‘região econômica’, em ‘região urbana’, em ‘região homogênea’, em ‘região polarizada’, etc.”, a complexa maleabilidade do termo e os diferentes interesses que sobre ele recaem, são explicitados. Essa condição corrobora com Neves (2002 p. 87), para quem o conceito de região pode variar “[...] conforme o universo escolhido”, e, por que não dizer, segundo os interesses envolvidos, uma vez que sua escolha é arbitrária.

O deslocamento do eixo de equilíbrio deste conceito das condições naturais para aspectos humanos caracteriza uma sensível mudança de pensamento. A segunda metade do século XX testemunha essa alteração de postura, admitindo, dessa forma, a análise do regional por outras lentes, que percebem no espaço uma construção histórica e por isso humanizada. Segundo Ardenghi (2003, p. 45), nesse momento, a “região” se torna pertinente junto às “novas concepções históricas, [...] impulsionada pelo movimento dos *Annales*, [que] favoreceram a expansão dos estudos regionais e, em conseqüência, a tentativa de explicitação de região”.

Uma região constrói-se de forma relacional, quando em comparação a outras, ou a um espaço macro. Portanto, são decisivos os critérios elencados (pelo sujeito que estabelece a relação), para que seja mantida a perspectiva de co-relação entre o particular (região), com o todo. Dollfus (1975, p. 99) salienta que é a região “uma porção organizada de acordo com um sistema e que se insere num conjunto mais vasto” e onde as fronteiras do regional (em função dos aspectos considerados, não precisam coincidir com os limites políticos. O recorte regional que busca a percepção dos elementos e das condições que são sufocadas pelas macro-análises, deve perceber de forma igualmente importante que o espaço de recorte, por menos que seja, nunca desconecta-se do sistema que o contém. Para Reckziegel (1999, p. 19), as características do *regional* são “[...] determinadas e determinantes de sua interação com o todo. No entanto, apesar de suas relações com o sistema maior a região possui relações internas autônomas que lhe conferem caráter próprio e diferenciado.” Por isso se faz enfática a necessidade de compreender o local como organismo articulado com um contexto mais amplo.

A região enquanto objeto, é construído a partir de mensurações sobre um espaço, mas não se limitam a ele. Isso, pois, os elementos ou peculiaridades que darão seus limites são subordinados ao interesse e propósitos da análise. De mesmo modo, as ligações entre o especializado e o geral são dimensões contundentes dentro de uma análise regionalizada. Assim a função do pesquisador do regional deve ser pautada na acuidade conceitual. É sua a função de estabelecer e identificar os critérios levados em consideração para o recorte do objeto, tanto em sua esfera espacial, quanto temporal e humana.

## **2. O Prata como região**

O espaço platino é mesurado como região, a partir de seus aspectos históricos, sociais e culturais. Mas, ao seu lado, há aspectos de natureza geofísica que o marcam de forma indelével, dada a forma pela qual foram aproveitadas pela sociedade que ali era construída, atribuindo-os características culturais, fazendo do espaço, como mencionado por Reichel e Gutfreind (1996, p. 12) “[...] obra do trabalho e morada do homem.”

O Prata é desse modo, uma unidade cultural e histórica. Em Reichel e Gutfreind (1996, p. 13), percebemos sobre a região platina “[...] que as relações sociais estão fundamentadas em experiências concretas, vividas pelos homens, as

quais fazem deles produtores de cultura” em uma dimensão local, mas ligada a uma totalidade que o contém.

Conforme Reichel e Gutfreind, o espaço platino em uma percepção física-cultural:

[...] Se estende desde o rio Salado, ao sul de Buenos Aires, delimitando-se a noroeste pelas regiões que ficam ao norte do Rio Negro (Uruguai), até o rio Jacuí (RS) ou até defrontarem-se com outras formas de organização social que se desenvolviam junto aos territórios jesuíticos e às áreas centrais de dominação portuguesa. Dois fatores naturais caracterizam fortemente a Região. O primeiro deles é a terra fértil, plana, com abundante pasto, além de açudes que favorecem a multiplicação de rebanhos vacuns e cavалares. O outro é o rio da Prata que, ao ligar o Atlântico à zona de mineração de prata (Potosi), exerceu um papel centralizador para a Região em si, bem como foi capaz de integrá-la às outras áreas circunvizinhas (REICHEL e GUTFREIND, 1996, p. 13).

Os aspectos fundamentais do Prata são evidenciados de forma a indicar sua delimitação aproximada (há fronteiras nessa região, e não limites), vinculando a relação dos aspectos físicos e culturais do espaço mensurado. É importante frisar que enquanto os aspectos naturais contam com uma determinada homogeneidade nesse amplo espaço, seus aspectos culturais são dotados de diferenciações sensíveis, originadas pelos diferentes graus de inserção de diferentes culturas.

Partindo dos aspectos físicos, temos o rio da Prata e os espaços que o circundam. Sua malha hidrográfica da mesma forma que o pampa, serviu de palco tanto à Espanha quanto a Portugal; tanto às colônias quanto aos atuais Estados Nacionais; em momentos de convergência ou de divergências que são perceptíveis em diferentes eventos históricos. As próprias construções historiográficas<sup>32</sup> das nações que hoje possuem parcialidades do espaço platino revelam a esse respeito, os cíclicos momentos de aproximação ou de repulsão entre Portugal e Espanha, ou entre a Argentina, Brasil e Uruguai, motivados por questões circunstanciais, ou de cunho geopolítico.

Historicamente, a foz do rio da Prata constituiu-se em ponto crucial de interesses dos Estados Imperialistas e os Nacionais, por sua importância como via de acesso ao mundo interno (americano) e externo à América do Sul. Nessa condição, o rio da Prata consistiu, e ainda consiste em um meio de comunicação supranacional. Esse sistema fluvial (Bacia Platina) e suas características trouxeram implicações econômicas e políticas a esse espaço, como bem é visto nos conflitos pelo direito de navegação de seus rios<sup>33</sup>.

Por sua vez o pampa, conforme Sarmiento (1996, p. 23) consiste em uma “[...] fronte lisa e aveludada, infinita, sem limite conhecido, sem acidente notável: é a imagem do mar na terra”. Essa compreensão de Sarmiento ao destacar a ausência de acidentes geográficos intransponíveis, identifica uma condição deste bioma: continuidade. Por esse critério, a ligação física do território Brasileiro (através do Rio Grande do Sul, com a Argentina e o Uruguai se consolida, de tal modo que Costa e

---

<sup>32</sup> Sobre as construções historiográficas da Argentina, Brasil e Uruguai, ver: GUTFREIND, Ieda; REICHEL, Heloísa Jochims. *As raízes históricas do MERCOSUL: a Região Platina Colonial*. – São Leopoldo, Ed. UNISINOS, 1996.

<sup>33</sup> A Guerra do Paraguai é exemplar no que se refere aos conflitos econômicos e políticos entre os Estados Americanos, onde a questão de navegação é um dos fundamentos nevrálgicos.

Moreira (1995, p. 52), identificam, que “a região campestre por excelência do Rio Grande do Sul [...] [é a] extremidade norte das formações pampeanas argentino-uruguayas.”. A continuidade geográfica viabiliza outro critério próprio do Prata: o caráter intercambiável dos limites políticos, de modo que o diálogo nessa região, será um fator constante, em momentos de paz, ou de conflito. Desse modo, é incitada a reflexão das possibilidades de intercâmbios culturais na região do Prata, onde a porosidade seria uma marca incontestada dos limites internacionais, fomentando, assim, uma sociedade convergente, marcada, entre outros fatores econômica e socialmente.

### **3. Organização do espaço platino “nacionalizado”**

A delimitação do espaço regional trabalha com elementos de diferentes categorias (cultura, política, aspectos jurídicos, aspectos físicos, etc.), de modo que há reflexos na vivência construída pelas pessoas que neste espaço estão sediadas. Para Barros:

[...] O espaço regional não estará diretamente associado a um recorte administrativo ou geográfico, podendo se referir a um recorte antropológico, a um recorte cultural ou a qualquer outro recorte proposto pelo historiador de acordo com o problema histórico que irá examinar (Barros, 2004, p. 152).

As relações construídas socialmente estruturam formas de *estar no mundo* que, muitas vezes, extrapolam os perímetros estabelecidos pelas linhas de limites jurídicos e políticos, cuja existência baseia-se em uma abstração em um mapa. Dessa forma, é pertinente considerar que a delimitação do objeto (região), se prolongará até onde alcançarem as características observadas, como é a região platina, onde seus aspectos naturais e humanos assumem uma condição supranacional. Extrapolando linhas de limites entre Estados Argentino, Brasileiro e Uruguaio, é mantida a relativa convergência sócio-cultural desse território. Esta dimensão, onde se associam natureza e cultura para Costa e Moreira (1995, p. 58) é a “[...] natureza humanizada [...]”, que de forma enfática, guia a análise do espaço platino como uma região.

A organização do Prata a partir de sua ocupação por portugueses e espanhóis, também é um ponto a ser ponderado. O núcleo do espaço platino persistiu até meados do século XIX, como região de fronteira entre diferentes administrações (sejam coloniais ou Nacionais). Desse modo, essa área absorvia diferentes tendências culturais, catalisando-as em uma nova forma de construção social, através do movimento de intercâmbio, convertidos em fator de aproximação, e não de repulsão daquela humanidade. Nesse processo, como aponta Moraes (2006, p. 9) a própria “[...] submissão das populações autóctones” pela ocupação ibérica sendo um fenômeno comum dos processos culturais expansionistas, contribuiu para a formação da cultura local, notadamente na formação sociocultural do gaúcho – agente comum aos três países, quando do contato entre culturas.

### **4. A sociedade platina: uma cultura, várias nações**

O Prata Colonial inaugurou um dos fundamentos mais claros do intercâmbio e aproximação das possessões coloniais e dos Estados Nacionais: a fluidez das linhas de divisa. Sua organização social contava com elementos oriundos de diferentes culturas, desde os europeus até os nativos, passando pelos índios e contando com mestiços que interagiam entre si, por mais que as legislações coloniais ou Nacionais fossem proibitivas.

À cultura, entendida como a elaboração social humana, não cabe qualificações dialéticas como melhores/piores; puras/impuras. Quando Silva e Silva (2005, p. 87), afirmam que “[...] culturas estão sempre em interação, pois nenhuma cultura é isolada. Há trocas culturais e influências mútuas em todas as sociedades”, é evidenciado o caráter intercambiável das culturas, a qual, no Prata traduziu-se em um profícuo diálogo entre indivíduos e culturas, que ocorre, segundo Reichel e Gutfreind:

[...] Desde o período colonial, [quando] estabelecera-se uma interdependência histórica no Prata. Fossem os povos nativos, fossem os colonizadores europeus – portugueses e espanhóis -, a sociedade platina que foi se constituindo ali integrou-se à natureza, dela explorando os recursos (REICHEL e GUTFREIND, 1995, p. 51).

Evidentemente, a ação humana sobre o espaço físico, constitui-se em um expressivo apoio à formação sociocultural do Prata, cuja ocupação humana e construção da cultura local, tiveram as marcas de vários atores históricos. As comunidades nativas e as culturas ibéricas promoveram os encontros culturais, que por fim, condensaram uma cultura própria, sintetizando particularidades.

A ocupação ibérica da América se deu de forma paralela à conquista do território, com a imposição europeia de modelos socioculturais. Para Hohlfeldt (2006, p. 23) “é a partir da segunda metade do século XVI que os primeiros europeus invadem as imensas regiões planas, até então povoadas por diferentes grupos de índios, muitas vezes genericamente denominados charruas ou tapes[...]”. As terras platinas desse modo, contavam com a presença de diferentes grupos culturais ameríndios, que em contato com a cultura europeia, tiveram seu modo de vida transformado, combatido e em certo grau, assimilado mutuamente. Contudo, as trocas e assimilações desse processo privilegiaram na sociedade platina, os traços da cultura que se expandia, mas não de forma a identificá-la como portuguesa ou espanhola. Nem mesmo como europeia ou indígena, pois o intercâmbio cultural levou à formação de um aparato cultural inter-étnico próprio. Como indica Kern (2010) essa conjuntura indica que “[...] portugueses e espanhóis herdaram muito dos padrões culturais indígenas, ao mesmo tempo em que iam impondo os seus costumes europeus”.

Esta dinâmica que põe em confronto valores e interesses, bem como formas de estar no mundo, se fez perceber em diversas manifestações culturais. Mas a pecuária, desempenhou um papel hegemônico, como uma mola propulsora de intensificação dos contatos entre culturas. Essa atividade se constituiu em um do cenário de aproximação que permitiu à medida que se expandia pelo Prata, que as variadas tendências e heranças culturais que seus participantes carregavam consigo entrassem em contato.

A organização social do Prata colonial, enquanto cultura pautada em valores mercantilistas, tem na pecuária (seja na economia pastoril, ou em atividades correlatas) uma importante dimensão explicativa de sua construção. Quando Matesri (2009, p. 63) aponta que “espanhóis, *criollos*, portugueses, *gaúchos*, libertos, charruas, minuanos, guaranis, etc. dedicavam-se, de forma isolada ou em pequenos grupos [...] à caça de gado para a obtenção direta e indireta de parte dos seus meios de subsistência”, evidencia-se o contato das culturas sediadas na região. Nesse espaço, diferentes culturas nativas estabeleceram contato com o europeu, pois como é apontado por Reichel e Jochins (1996, p. 180) “a pecuária possibilitava o encontro de culturas”, e é claro, para encontro nem sempre amistosos.

## **5. Um *ethós* e duas *personas*: o gaúcho histórico e o gaúcho idealizado**

O gaúcho, tomado como o indivíduo de uma classe social subalterna (marginalizada) do Prata, deve ser mensurado dentro de uma lógica histórica. Como apontam Reichel e Gutfreind (1995, p. 57) “o gaúcho e sua cultura nasceram e se desenvolveram nas campanhas do Rio Grande do Sul, do Uruguai e da Argentina”. Nessa contextualização espacial, tem-se no gaúcho histórico um agente desvinculado das noções territorialistas estatais. Nessa condição, converteu-se em uma espécie de promotor informal do intercâmbio cultural platino, sobretudo quando inserido no contexto do predomínio da economia e da sociedade platina, hegemonicamente pautada na pecuária. Essa construção apresenta tal envergadura que Doberstein (1995, p. 79) percebe que “entre os elementos formadores da cultura uruguaia, argentina e rio-grandense, o gauchismo é um dos que mais forte apelo integrador tem apresentado.

Essa convergência cultural para Hohlfeldt (2006, p. 21), justifica o fato de que “[...] a bibliografia disponível, seja ela argentina, uruguaia ou brasileira, termina por ser essencialmente a mesma [...]” sobre o gaúcho. Aí reside, portanto, um dos fundamentos supranacionais do Prata, evidenciando-se que há aspectos culturais e históricos que fazem da atual região Platina (fragmentada politicamente), uma unidade cultural e histórica, ainda manipulado por visões e intenções nacionalistas e nacionalizastes.

Não é obra do acaso o gaúcho ser, conforme Reichel e Gutfreind (1995, p. 57), “[...] símbolo das nacionalidades argentina e uruguaia, bem como do regionalismo rio-grandense”. A percepção do Prata enquanto uma região ampla, de domínios internacionais, e mais que isso, associado a tendências e influências mais vastas, dão uma nova medida a sua compreensão. Para Hohlfeldt (2006, p. 21), ainda que haja variações sobre o agente “gaúcho” histórico, “[...] elas não são tão essenciais que signifiquem outro tipo, e sim, no máximo, variação sobre aquela mesma humanidade.”. Portanto, é o gaúcho enquanto sujeito, o Prata enquanto espaço, e a economia pastoril enquanto sistema econômico, dimensões de aproximação da Argentina, Brasil e Uruguai, por mais que a produção historiográfica desenvolvida em perspectivas nacionalizadas aponte para a direção contrária.

## **6. Entre o trabalho e de exploração: a pecuária enquanto substrato da construção sociocultural regional**

A pecuária enquanto sistema produtivo hegemônico do Prata incidiu sobre a sociedade em segmentos centrais e periféricos. Associada a outras atividades e situações, a estruturação econômica da região fomentou sistemas sociais e culturais contribuindo com significativa parcela da identidade regional, que foi posteriormente absorvida reproduzida pelos Estados Nacionais.

A pecuária nasce no Prata juntamente com a presença do europeu na região. A ação de portugueses e de espanhóis colaborou para a formação da primeira riqueza mercantilizada dessa espacialidade: o gado. Interessados primordialmente no couro, na primeira fase econômica da região, as Coroas Ibéricas reavivaram seu interesse pelo pampa.

Historicamente, o desenvolvimento da pecuária tem grande estímulo a partir de 1634, quando da introdução de representativos rebanhos que em estado de abandono, reproduziram-se e espalharam-se, então pelo espaço do Prata, originando

grandes rebanhos denominados segundo Reichel e Jochins (1996, p. 113) “[...] de Vacaria do Mar (Uruguai) e Vacaria dos Pinhais (norte do Rio Grande do Sul), chegando a possuir cinco e um milhão de cabeças, respectivamente”.

A existência destes rebanhos no Prata exerceu forte atração ao trabalho e na modelagem da sociedade. Economicamente relevante, a extração de couros também se pronunciava socialmente. Segundo Maestri:

Os couros, sebo e graxa destinavam-se essencialmente à produção local. [...] Eles tinham inúmeros fundamentos e usos. [...] Matéria – prima fundamental do artesanato, das manufaturas e, mais tarde, das indústrias européias, o couro tornou-se, desde fins do século 18, um dos poucos produtos exportados abundantemente desde o Prata (MAESTRI, 2009, p. 54).

A ampla aplicabilidade dos subprodutos de origem animal encontrava mercado tanto na esfera local, inicialmente, quanto internacional, oferecendo desse modo, bases para a construção social. A exploração dessa riqueza que inicialmente deu-se de forma espontânea, para mais tarde ser duramente regulada, criou distinções sociais do mesmo modo que conduziu a organização do espaço, em termos econômicos, sociais, culturais e políticos. A esse exemplo, temos que quando a pecuária mostrou-se como a mais rentável atividade, o Estado Colonial não tardou a intervir. Conforme Maestri (2009 p. 63) monopolizando “[...] as terras e o gado para garantir a extração de impostos e privilegiar os seguimentos sociais dominantes”, denotando a relevância desta atividade à sociedade. Os condicionamentos sociais, as regras, simbologias, hábitos e costumes daí originados e outros relacionados, formaram um conjunto de signos identificadores do Prata enquanto região, por ser uma tendência interna ampla.

## **7. Organização da sociedade colonial: a centralidade histórico-cultural das estâncias e de seus personagens**

O grande número de vacuns e a exploração descontrolada motivada pelo comércio lícito ou ilícito não preocupava (inicialmente) muitos daqueles que a esta atividade se dedicavam. Entretanto, a valorização da pecuária criou uma nova situação, onde, segundo Reichel e Jochins (1996, p. 120), “quanto mais crescia a importância econômica da pecuária, mais aumentava a preocupação [...] com a propriedade do gado”. Desta forma, a preocupação com a preservação dessa riqueza ganhou espaço junto às autoridades locais.

O fenômeno das estâncias, remete à esse momento da sociedade platina. Para Maestri (2009, p. 80) “a escassez de gados alçados, no contexto da expansão do mercado europeu, ensejou as primeiras estâncias de criação de gado no Prata”. Dessa forma, as estâncias de criação de gado constituíram uma nova fase da atividade pecuária neste espaço, com desdobramentos sobre as populações locais.

De forma complementar, Hohlfeldt (2006, p. 27) reconhece que “[...] o desenvolvimento de grandes estâncias ao redor de montevidéu – no Uruguai – de Buenos Aires e de Santa Fé – na Argentina – e de Pelotas e de Porto Alegre – no Rio Grande do Sul (Brasil)”, potencializando e coordenando o desenvolvimento do espaço e a conformação social e cultural. Percebe-se nesse fator (a formação de estâncias como unidades de produção), entre outras condições, um dos elementos responsáveis pelo desenvolvimento econômico regional.

O impacto social desse processo no Prata, é uma dimensão relevante de sua configuração. A formação das estâncias engrena um processo de privatização de terras e rebanhos, que conduziu as populações subalternizadas (não proprietárias), aos estigmas da marginalidade. Para Maestri (2009, p.80), “a transição da atividade extrativista para a produtiva [...] colocava a questão da propriedade dos gados, delimitadas pelas fronteiras dos territórios ocupados” e pelos limites das estâncias estabelecidas.

Viu-se acentuada, dessa forma, as características da sociedade colonial, com maior eco às diferenciações entre proprietários e não – proprietários, e entre território luso e hispânico. Enquanto a segunda questão revestia-se de interesses geopolíticos, para Reichel e Jochins a primeira questão revestia-se de interesses sociais, pois:

A maior parte da população [...] constituía-se de despossuídos. [...]. Muitos deles viviam a margem desse sistema social, preferindo retirar o seu sustento da caça individual ao gado, de onde comiam a carne e vendiam o couro ilegalmente. Na sua maioria, eram mestiços e índios [...] (REICHEL e JOCHINS, 1996, p. 177, 178).

Os despossuídos compunham uma classe heterogênea quanto à origem de seus membros e possuía, mas homogênea quanto ao espaço que deveriam ocupar na sociedade colonial. Aos não-proprietários restava o ajustamento como mão-de-obra na pecuária, ou então, a marginalização total. Essa marginalidade excludente estigmatizava os não proprietários de tal modo, que os registros historiográficos os identificavam como ladrões e vagabundos dos campos – enquadrados na classe de “gaúchos”, que resistiam à submissão ao modelo econômico que impunha a sua proletarianização.

A integração do modelo econômico platino (colonial e nacional), conforme Reichel e Jochins passou:

[...] A exigir uma parcela de mão de obra sedentária [...], [além] de escravos. [...] Também eram contratados trabalhadores temporários. [...]. A grande maioria dos trabalhadores sazonais eram homens que viviam nos campos e que se utilizavam o gado selvagem ou do extraviado, [...] [tais como] charruas, pampas e minuanos (REICHEL e JOCHINS, 1996, p. 128 - 132).

A estância foi um sinal de transformação da sociedade platina. Representou em linhas gerais a privatização do gado e valorização da terra na região e a submissão dos não proprietários às classes hegemônicas e aos seus interesses, demonstrando, conforme Reichel e Gutfreind (1995, p. 59) “[...] maior preocupação com a propriedade do gado e depois com a terra”. Sua conformação, desse modo, manteve e intensificou uma relação verticalizada entre dominadores e subjugados.

Mas, uma condição social e cultural do Prata subsiste, com a mesma envergadura com que a economia platina foi marcada pela pecuária. Para Reichel e Jochins (1996, p. 133) “[...] os habitantes da campanha, de modo geral, não importava se realizavam a caça ao gado para espanhóis ou portugueses. [...] Não possuíam identidade pátria que ultrapassasse a pampa”. A cultura e a sociedade informal do Prata, como não reconheciam limites políticos, ou não reconheciam as convenções sociais platinas, sedimentou uma identidade uma, dentro do plural; a conversão identitária e cultural, dentro da pluralidade de tendências. O conceito de *pátria*, ao que parece, era uma abstração aos despossuídos, e um fator circunstancial às elites. Contudo, a inexistência de uma identidade a essa comunidade é um equívoco, pois mesmo fora dos parâmetros constitucionalizados, o ser humano ainda se reconhece

como algo, e é por isso que ofereceu resistência às tendências hegemônicas, fossem elas locais ou globais.

### **Considerações Finais**

A região é um elemento que possui *a priori*, sua fundamentação no espaço, sem, contudo, ser compreendido necessariamente como o local de ocorrência de aspectos físicos (ou naturais) determinantes. É a região, espaço da ação do homem que vai além de sua dimensão física, pois é uma construção, tanto da sociedade ali sediada, quanto do recorte metodológico.

O Prata tomado como região compreende um espaço particularizado, inserido em um mais alargado, marcado por uma produção cultural convergente e comum a diferentes pontos do espaço que hoje esta politicamente fragmentado. Nesse sentido, sua ocupação e o aproveitamento de suas potencialidades naturais foram elementos que humanizaram o espaço, proporcionando uma dinâmica sociocultural particularizada quando comparada com outras áreas de ocupação ibérica na América. Nesse quadro, a economia pastoril insere-se como um vetor de aproximação de diferentes pontos desta região ao mesmo tempo em que orienta sua construção sociocultural. Portanto, em vista dos elementos históricos, culturais, sociais e econômicos que marcam a região, sua cisão se deu por questões políticas, e também sem sua leitura a partir de uma ótica nacionalista.

### **Referências Bibliográficas**

ARDENGHI, Lurdes Grolli. *Caboclos, ervateiros e coronéis: luta e resistência no norte de Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF, 2003.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especializações e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BORDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

COSTA, Rogério Haesbaert da; MOREIRA, Igor A. G. *Espaço e sociedade no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

DOLLFUS, Oliver. *O espaço geográfico*. São Paulo: DIFEL, 1975.

DOBERSTEIN, Arnaldo. Escalada, Caringi e o gauchismo na estatuária. In: CLEMENTE, Elvo (Org.). *Integração: Artes, Letras e História*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

GUTFREIND, Ieda; REICHEL, Heloísa Jochims. *As raízes históricas do MERCOSUL: a Região Platina Colonial*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1996.

GUTFREIND, Ieda; REICHEL, Heloísa Jochims. *Fronteiras e Guerras no Prata*. São Paulo: Atual, 1995.

HAESBAERT, Rogério. Região e redes transfronteiriças em áreas de migração brasileira nos vizinhos do MERCOSUL. In: STROHAECHER.[ET AL.] Tânia Marques

(org.). *Fronteiras e espaço global*: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1988, p. 59-68.

HOHLFELDT, Antônio. O gaúcho: tipo social de tríplice representação. In: MARTINS, Maria Helena; CHIAPPINI, Ligia (org). *Cone Sul: fluxos, representações e percepções*. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 19 – 71.

KERN, Álvaro. *Culturas platinas de ontem e hoje*. PROPRATA – Programa de pesquisas interdisciplinares da região platina oriental. Disponível em: <http://proprata.com/culturas-platinas>. Acesso em 25.10.10.

MAESTRI, Mário. Práticas corambreras na Argentina, Uruguai e Rio Grande do Sul. In: MAESTRI, Mário; BRAZIL, Maria do Carmo (org.) *Peões, vaqueiros & cativos campeiros: estudos sobre a economia pastoril no Brasil*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 51-96.

MORAES, Antonio Calos Robert. Território, Região e Formação Colonial: apontamentos em torno da Geografia Histórica da Independência brasileira. In: *Ciência e Ambiente/Universidade Federal de Santa Maria – UFSM*. Nº 33 (jul./dez.2006).

NEVES Erivaldo Fagundes. *História Regional e local: fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade*. Salvador: Arcádia, 2002.

RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti. História Regional: dimensões teórico - conceituais. *Revista de História: Debates e tendências*. V. nº1, Passo Fundo, junho de 1999, p. 15-21.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo: civilização e barbárie no pampa argentino*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EDIPUCRS, 1996.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. Edição. São Paulo: Contexto. 2005.

VISCARDI, Claudia Maria Ribeiro. História, Região e Poder: a busca de interfaces metodológicas. Locus: *Revista de História de Juiz de Fora*. Vol. Nº 01, jan./jun.1997. p. 84-97.

# O DIREITO ARCAICO GUARANI NO SÉCULO XVII: INTERPRETAÇÕES DO ORDENAMENTO JURÍDICO GUARANI A PARTIR DOS RELATOS PROCESSUAIS EUROPEUS DO MARTÍRIO DOS PADRES ROQUE GONZÁLES, JOÃO DE CASTILHOS E AFONSO RODRIGUES (1628) E SUAS IMPLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Henrique Pereira Lima<sup>34</sup>

**RESUMO:** A conquista da América pelos Ibéricos efetivou-se através de diferentes estratégias. A estratégia religiosa dos jesuítas apresentou uma natureza ao mesmo tempo criadora (através do diálogo entre culturas) e explosiva (devido o choque cultural) na qual o evento conhecido como o martírio dos padres Roque, João e Afonso em 1628 emerge como símbolo. O episódio, além de pressupostos religiosos e culturais, também apresenta uma dimensão jurídico-social, o qual é evocado pelos próprios índios insurgidos e que oferecem subsídios históricos ao entendimento da dificuldade dialógica entre governos e governados, mesmo na contemporaneidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conquista; Choque cultural; Jurídico-social; Martírio.

## INTRODUÇÃO

Janus, deus romano, possui duas faces: uma voltada ao passado, outra ao futuro. Situa-se, deste modo, no *presente*. Essa ideia de “tempo presente” vinculada ao Direito reforça a importância da compreensão dos processos históricos pela ciência jurídica, pois não é somente sobre o presente que devemos pensar. Afinal, um fato tem origem e tem destino e, ambos devem ser considerados, inquiridos, pesquisados e refletidos.

É com essa intenção que o Direito Arcaico Guarani, expresso nos relatos que apuraram a morte dos padres Roque Gonzales, João de Castilhos e Afonso Rodrigues em 1628 pelo cacique-pajé Ñezú, no atual estado rio-grandense é inquirido. É uma busca pelo processo de construção das formas pelas quais a sociedade não-indígena comumente se relaciona e se institucionaliza em relação aos nativos e remanescentes, dentro de um processo mais amplo, que abrange outras comunidades vulneráveis que ocupam posição inferior na escala de valores inaugurada pela colonização ibérica e pelo eurocentrismo colonial com o qual as atuais nações Latino-americanas não romperam ainda hoje.

## 1. A INTERFACE ENTRE DIREITO E HISTÓRIA

Direito e História mantém estreita relação. Esta “[...] inter-relação entre Direito e História é de mútua influência” (PALMA, 2010, orelha do livro), pois ambas tem na sociedade humana e no tempo, seus fundamentos. Relação similar é estabelecida entre sociedade e Direito: ambas têm na História as referências de sua constituição, justificação e explicação.

---

<sup>34</sup> Mestre em História Regional pela Universidade de Passo Fundo - RS; Acadêmico do curso de Direito da Universidade de Passo Fundo – RS.

As relações firmadas entre sociedade, história e direito, neste sentido, não se restringem às sociedades históricas. Sociedades ágrafas também possuem ordenamentos jurídicos, nos quais “a lei expressa a presença de um direito ordenado na tradição e nas práticas costumeiras [...]” (WOLKMER, 2006, p. 1). Portanto, a organização de um ordenamento jurídico, não depende, nem do domínio da escrita, nem das organizações estatais. Neste contexto torna-se diáfana a ligação existente entre sociedade e direito. Esta ligação é tal que, apenas na hipótese da solidão absoluta, não há “[...] direitos nem deveres” (NADER, 2020, p. 19), uma vez que inexistem relações entre indivíduos/sujeitos.

## 2. A HISTÓRIA, O DIREITO E O INTERPRETE

O ser humano e a sociedade possuem uma historicidade, fundamento da construção de identidades e do tempo presente. Com tamanha influência sobre o *ser* e sobre suas *criações*, poderia a história ser posta de lado no processo de construção de sentido das normas jurídicas e da sociedade?

O Direito, tal a História deve compreender os processos que dão forma àquilo que se consagrou como Justiça àquele e Passado a este. E, tal como o olhar do historiador sobre o passado ganha justificativa nas problemáticas do presente, o olhar interpretativo do operador do Direito ganha sentido quando se abre às aflições do presente e se propõe a “[...] lidar com a realidade social” (STRECK, 2014, p. 18).

O interprete do Direito, seja ele um jurista ou não, esta imerso em um ambiente cultural e histórico. Streck alerta: “o interprete do Direito é um sujeito inserido/jogado, de forma inexorável, em um (meio) ambiente cultural-histórico, é dizer, em uma tradição” (STRECK, 2014, p. 364). O interprete está imerso em uma cadeia de valores e pré-conceitos que mudam de acordo com o lugar social ocupado pelo sujeito/interprete. Tal posição influencia a forma como é percebido o passado, dando azo a circulação de interpretações e versões do que *foi* e do que deve *vir a ser* a realidade. Vale lembrar que “[...] ‘nenhum interprete pode pretender estar frente ao texto normativo livre de pré-compreensões, pois isto equivaleria a estar fora da história e a fazer emudecer a norma’ [...]” (FERNANDES-LARGO apud STRECK, 2014, p. 338, grifo do autor).

## 3. UM OLHAR SOBRE O PRESENTE

Vigora no Brasil uma forma estrutural de repressão policial e violação de direito que são, evidentemente, históricos. Essa situação é representada pela “[...] violência cotidiana do sistema penal [que] recai sobre os setores mais vulneráveis da população, sendo que, na América Latina, assume um aspecto étnico [...]” (SILVA FILHO, 2006, p. 255). Este indicativo apresentado por Silva Filho em 2006, apontava para a “[...] ‘contribuição do sistema penal para a extinção dos índios ou o nítido predomínio de negros, mulatos e mestiços entre presos e mortos’” (ZAFFARONI, apud SILVA FILHO, 2006, p. 255) ainda se fazem sentir. O Estado ainda exibe um viés étnico em sua ação de repressão, como aponta o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019 “[...] O padrão de distribuição da letalidade policial aponta para a expressiva sobre-representação de negros dentre as vítimas. Constituintes de cerca de 55% da população brasileira, os negros são 75,4% dos mortos pela polícia” (BUENO, MARQUES, PACHECO, NASCIMENTO, 2019, p. 62).

O perfil étnico presente na violência estatal é um indício do *modo de ver* da sociedade brasileira, modo que é guiado por questões econômicas, étnicas e sociais:

“[...] estudos [...] já demonstraram que as ações letais da polícia ocorrem em territórios de baixa renda, atingem jovens do sexo masculino e não estão aleatoriamente distribuídas, vitimando mais negros” (BUENO, MARQUES, PACHECO, NASCIMENTO, 2019, p. 65).

A violência estatal contra negros aqui é um exemplo que também alcança os “[...] indígenas americanos [que] foram a primeira população submetida a “racionalização” de sua nova identidade e de seu lugar dominado [...]” (QUIJANO, 2014, p. 31, tradução nossa), além de outros grupos marginalizados pela sociedade e pelas políticas públicas. O que se torna evidente é a dificuldade da nação de pensar em si como povo, e conciliar seus diferentes segmentos, rompendo as estruturas coloniais de organização e distribuição do poder do capital e da dignidade, uma vez que as independências latino-americanas “[...] se resolveu em uma rearticulação da colonialidade do poder [...] contra a maioria da população, nesse caso, dos índios, negro e mestiços” (QUIJANO apud SEGATO, 2014 p. 59, tradução nossa).

### 3.1. UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PRESENTE

O processo colonial da América gerou diferentes efeitos e consequências, tanto na dimensão física, quanto humana e social, gerando:

[...] Vários rostos diferentes. [...] Em primeiro lugar, os índios. [...] O segundo rosto [...] os negros. [...] O terceiro rosto [...] é o mestiço [...]. O quarto rosto, que completa o bloco social oprimido latino-americano pré-independência, é o dos *criollos* ou *crioulos*. [...]. O quinto rosto, portanto, é o dos camponeses. [...]. Os operários [...] surgiram como o sexto rosto. [...]. O exército operário de ‘reserva’ que o fraco capital periférico não pode absorver [...] compõe o sétimo rosto: o dos ‘marginais’ ou miseráveis [...] (SILVA FILHO, 2006, p. 248-251, grifo do autor).

Os “sete rostos” apresentados por Silva Filho representam diferentes grupos étnicos, imersos em um segmento social, grosso modo, denominado de “oprimidos”. São oprimidos em razão de questões de desigualdades sociais, acesso a bens e efetivação de direitos fundamentais. Esta situação ilustra a dificuldade do Estado em dialogar com os sujeitos que compõe a nação e da dogmática jurídica em dialogar com a realidade social. As questões oriundas dos contatos socialmente verticalizados da América Colonial, não foram superadas e novas surgiram junto com as classes que emergiram com o avanço do capitalismo. Por isso, na América Latina:

[...] Nem sua dependência histórica / estrutural da colonialidade global do poder, nem os modos de exploração e dominação inerentes a este padrão de poder foram erradicados ou alterados o suficiente para dar origem a uma produção e gestão democrática do Estado [...] (QUIJANO, 2014, p. 21, tradução nossa).

Historicamente, as nações latino-americanas seguem uma ordem linear, sem apresentar significativas rupturas com a ordem colonial, a qual ao ser mantida preservou os modelos de produção, distribuição de bens e riquezas, bem como tornou cativo de determinadas classes sociais, o exercício do poder, mantendo-a “[...] como padrão para as formas de exploração de trabalho, configuração das hierarquias sociais, administração [...]” (SEGATO, 2014, p. 46, tradução nossa).

Esse modelo de ocupação territorial e dominação social, ao lado da “[...] invenção de “raça” são condições indispensáveis para compreender a ordem mundial

moderna” (SEGATO, 2014 p. 48, tradução nossa). Tais conceitos devem ser refletidos, pois que não se observam rupturas com a organização colonial, na qual, o racismo é um “[...] invento colonial para organizar a exploração do moderno sistema de mundo” (SEGATO, 2014, p. 46, tradução nossa) e que ainda resiste.

A questão racial aqui apresentada aponta para a dificuldade de *reconhecimento do outro como um sujeito*, tanto detentor quando produtor de direitos. Independentemente de sua fundamentação, a violência e a violação são comuns e, historicamente “[...] justificada [s] por um discurso antropológico racista e cuja história é preciso ser resgatada para que se tenha noção da existência de um outro ‘sujeito histórico’ que não o europeu” (SILVA FILHO, 2006, p. 251) e que “[...] permitiu aos “brancos” – mais tarde chamados “europeus” – o controle do trabalho [...] que logo passa a reproduzir o sistema de exploração e o critério de distribuição de valor a sujeitos e produtos” (SEGATO, 2014, p. 48, tradução nossa).

#### 4. UM OLHAR SOBRE UM FATO DA HISTÓRIA COLONIAL

15 de novembro de 1628. Padre Roque González de Santa Cruz havia fundado a redução de *Todos los Santos del Caaró* há 15 dias. Como de costume, nesta tomada simbólica do território que é a fundação de uma redução, ergueu uma cruz e batizou três crianças. [...] Após a celebração, pôs-se a erguer um mastro no qual seria pendurado o sino [...] [quando recebeu] dois pesados golpes de *itaíça* contra a cabeça. Roque González caiu morto. Alonso Rodriguez [...] teve o mesmo fim. Os corpos dos padres foram despídos, arrastados por um bom trecho, jogados dentro da igreja e queimados. [...]. Por trás do ato radical estava o cacique/pajé Ñezú, o principal daquelas terras. Ñezú aguardava o desfecho dos acontecimentos no Pirapó. Assim que soube do sucesso da missão [...] se dirigiu com seu grupo para a redução de Assunção do Ijuí, na qual se encontrava o padre Juan del Castillo, para dar-lhe o mesmo fim. [...] No dia seguinte os índios voltaram para ver os corpos. Quando amontoavam uns paus para queimar o que havia restado foram surpreendidos pelo coração que lhes falou [...] A resposta dos *parricidas* foi imediata. O coração foi arrancado do peito, atravessado por uma flecha e novamente queimado. [...] Revirando o saco onde foram trazidos os corpos/reliquias, padre Alfaro encontrou o coração ainda inteiro, apenas chamuscado e atravessado por uma flecha de ponta óssea (OLIVEIRA, 2010, p. 388, grifo do autor).

O episódio de 1628 e seus envolvidos, desde o século XVII acumulou interpretações atribuídas conforme o local de origem no tempo e no espaço social do interprete. Dentre estas perspectivas, as que com frequência quase que absoluta estão presentes nos inquéritos e processos<sup>35</sup> instaurados, é a versão do “jesuíta como salvador”, do “índio como mau selvagem” e do “evento como martírio”. Esta é uma das razões pelas quais o “Santo Roque conquistou a imortalidade e goza eterna lembrança. Ñezú, o cacique/pajé guarani que tramou a morte do padre, foi amaldiçoado” (OLIVEIRA, 2010, p. 7) pela literatura e pela historiografia.

É perceptível que a Europa cristã via, mas não compreendia a realidade sociocultural americana. Não a compreendendo, não a aceitou. O “[...] imaginário

---

<sup>35</sup> “Um mês depois das mortes, 53 índios, entre eles alguns dos matadores de Roque, foram interrogados pelo capitão luso Manuel Cabral, na presença de dez espanhóis e cinco padres” (OLIVEIRA, 2010, p. 317, 318). O processo de beatificação do padre Roque “[...] foi instaurado em 1629 em Buenos Aires, em 1630 em Corrientes e em 1631 em Candelária del Caazapamini. [...] [e] pode ser lido com a sua ortografia original graças ao inestimável esforço do padre [jesuíta José Maria] Blanco” (OLIVEIRA, 2010, p. 49).

européu não reconheceu esse Outro tão diferente de seu Velho Mundo e atribuiu a ele significados dentro das suas limitações de conhecimento” (ALVES, 2019, p. 13, 14). Até mesmo costumes similares aos cristãos foram combatidos, como o culto aos ossos de antepassados: “os ossos dos pajés mortos, segundo Montoya, eram cultuados [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 324). Aí também se revela o eurocentrismo presente nas relações sociais e culturais da América Colonial.

Em certa medida, os europeus promoveram a *desmoralização* do modo de ser guarani, inflamando ainda mais as relações. Alguns costumes ganhavam centralidade na condenação dos padres e na defesa dos índios, como “[...] a poligamia, os cantos, o culto aos antepassados e todo um conjunto de práticas e valores condenados pelos missionários” (OLIVEIRA, 2018, p. 27).

Tal desmoralização da cultura e inferiorização do ser humano nativo. Era a estratégia de dominação voltada aos nativos, que destituídos de sua humanidade, ou postos em condição de inferioridade frente europeu, permitiu que a expressão “descoberta da América” fosse formulada e a noção de raças. A natureza é um elemento importante nesta questão: na perspectiva eurocêntrica, a natureza “natural” e “humana” estavam por ser civilizadas. Por isso “não é em absoluto difícil perceber a inerente presença da ideia de ‘raça’ como parte da natureza, como explicação e justificação da exploração das ‘raças inferiores’” (QUIJANO, 2014, p. 27, tradução nossa). A exploração, neste contexto, é posta como uma espécie de direito autodeclarado pela cultura europeia. Sem dúvida, é um discurso inventado com a intenção de justificar a dominação, apoiado nas “categorias étnicas [como negro, branco, nativo, europeu] [...] que unificaram internamente civilizações muito diversas, com povos que dominaram a alta tecnologia e a ciência e povos de tecnologia rudimentar” (SEGATO, 2014, p. 45, tradução nossa).

#### **4.1. A POLIGAMIA**

A poligamia chocava os conquistadores, antagônica que era a moral delineada pela Igreja Católica. Não perceberam os europeus, religiosos ou militares, que o papel da poligamia ia além da função matrimonial: era uma expressão do poder do chefe: “[...] era um dos traços distintivos da condição de cacique. E parece que quanto maior o prestígio do chefe, maior número de mulheres que possuía” (OLIVEIRA, 2010, p. 250). Sem dúvida, o abalo deste costume abalaria as posições sociais dos indivíduos e as bases que legitimavam o poder e o modo de vida nativo.

O fim da poligamia para os chefes significava profunda modificação uma vez que “na estrutura de poder estabelecida entre os indígenas, o tamanho da família de um cacique era proporcional a sua importância e determinava também o poder de influência que poderia ter sobre outros chefes e aldeias” (ALVES, 2019, p. 56).

O poder político caminhava ao lado da poligamia e “[...] seria tão maior quanto a sua quantidade de mulheres e de genros o servindo, o que significava uma grande rede de parentesco e reciprocidade” (ALVES, 2019, p. 56). Assim, ocorria a ampliação dos laços e contato entre o chefe e outros chefes ou grupos, através do seu próprio casamento, bem como através dos matrimônios de sua prole, criando-se laços de parentesco e constituindo um sistema de alianças e subordinação.

Além das alianças e da expansão de sua área de influência, os caciques tinham na poligamia um instrumento de geração de recursos utilizados na manutenção de sua posição, que se dava pela “[...] prestação de serviços, promoções de festas e distribuição de bens [...]” (COLAÇO, 1998, p. 33).

O olhar do jesuíta acerca da poligamia não foi além de uma impressão moral, como uma oposição à sacralidade do matrimônio. Contudo, no universo guarani, a chefia decorria da organização de “[...] estratégias matrimoniais” (COLAÇO, 1998, p. 250). Consistia em elemento articulador de uma rede de parentesco e do exercício do poder inerente àquela forma de organização social, geradora de uma ampla rede de contatos, alianças, relações de dependência e de obediência.

## 4.2. A ORATÓRIA

A oratória constituía outro aspecto imprescindível à conquista e manutenção do poder nas sociedades nativas. Por isso, o cacique detinha “[...] também o monopólio da palavra [...]” (ALVES, 2019, p. 52). Nesta condição, os jesuítas, muitos deles excelentes oradores, precisavam encontrar meios de estabelecer contato e, se preciso fosse, impor um domínio que os autorizasse a falar.

Na mitologia guarani, a palavra possuía origem e significado: as “[...] Belas Palavras, foram entregues pelos deuses para os Ava, homens, se comunicarem com eles” (ALVES, 2019, p. 51), através do pajé que “[...] ficou como responsável por ouvi-las dos deuses e transmiti-las em toda sua beleza [...]” (ALVES, 2019, p. 51).

A oratória não era apenas uma forma de expressão, mas sim, também uma formas de legitimação do poder, com conteúdo sagrado, exemplificando que “as sociedades exigem que o líder prove seu domínio sobre as palavras e seu uso é feito de forma ritualizada, quase sempre de forma cotidiana” (ALVES, 2019, p. 52).

## 4.3. O MODO DE SER ANTIGO

A poligamia e a oratória são expressões de uma construção mais ampla das terras de Ñezú: o antigo *modo de ser*. Aí não estão incluídos apenas tradições e costumes, mas sim, uma síntese de uma forma de estar no mundo.

Muitos motivos podem ser levantados para explicar as razões do levante de Caaró. Tais motivos costumam pôr em evidência o patrimônio cultural guarani, representado pelo “[...] Nhanderekó, seu modo de ser, com autonomia, prezando pela liberdade, a vida em comunidade, a completa interação e respeito com a natureza” (ALVES, 2019, p. 24).

O antigo modo de ser integrou o discurso de justificação da morte dos padres. O pajé Quaraibí, subordinado de Ñezú, exortava os nativos afirmando: “[...] tenhamos somente o ser de nosso Pai e de nossos filhos a Ñezú: tenhamos o ser de nossos avós: não ouvimos mais em nossa terra o som de nossas cabaças e taquaras [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 318, tradução nossa). Nesta perspectiva, o antigo *modo de ser* assumia condição de símbolo da ordem na comunidade. Logo, a ruptura deste modo traria o caos e a desordem.

O português Manuel Cabral, que acompanhou os acontecimentos posteriores, inclusive a execução dos índios de Ñezú, trouxe informações acerca do modo de ser guarani, registradas no processo de Corrientes:

[...] Um índio feiticeiro, Ñezú [...] vendo que o que os Padres pregavam era tão contrário aos seus maus hábitos [...] aos quais ele disse que ia matar todos os Padres Religiosos da Companhia que estavam naquela província, porque eles pregavam coisas contra o que ele ensinava e era seu ser antigo e seus antepassados [...] (BLANCO apud OLIVEIRA, 2018, p. 31, tradução nossa).

Ao antigo *modo de ser guarani*, o avanço cristão representava a destruição daquela sociedade e seus símbolos, que seriam substituídos pela desonra, miséria e abatimento, tanto ao *principal*, quanto para os demais indivíduos de sua terra, por ser contrário aos costumes ancestrais que fundamentavam sua identidade, organização social e formas de *estar-no-mundo*. O discurso evoca o modo de ser como “ordem” e a alteração como caos. São elementos culturais postos naqueles discursos como emblema e justificava de luta, que traziam consigo implicitamente os costumes, as tradições, a religião e a política, elementos constituintes da tríade *fé, lei e rei*. A religião ancestral aí se apresenta como matriz geradora de códigos e condutas na sociedade nativa. Subsidiava a lei e legitimava o mando do cacique-pajé, demonstrando que, como é próprio das sociedades pré-históricas o direito subordinava-se às crenças ancestrais, aos rituais e às divindades. Apenas o reconhecimento desta possibilidade permite compreender aquele evento dentro de uma interpretação mais completa e complexa, superior ao simplificado conflito entre *cristãos e pagãos*.

O modo de ser, também pode ser entendido como “a ordem social vigente”, que fazia pleno sentido aos indígenas, através da qual atribuíam funções sociais e políticas a práticas como a poligamia, à oratória, ao culto aos mortos e às danças e, a cada palavra dita por seu cacique-pajé. Esse esforço de autopreservação cultural é tão evidente que, os guaranis mesmo quando imersos no contexto missionário, não abriam mão de alguns de seus costumes, e os mantinham clandestinamente. Por isso, o conflito foi, também, uma tentativa de defesa do “[...] modo de ser guarani, sentido, vivido, que determina as ações, os códigos, os valores, os costumes, as tradições, enfim a organização que envolve o universo simbólico guarani” (SANTOS, 2012, p. 27).

O *antigo modo de ser* presente nos hábitos, costumes e tradições dos guaranis, deveria ser, segundo os testemunhos ameríndios, restaurado. O discurso de caciques opositoristas aos padres, e as narrativas de índios cristãos, e de autoridades coloniais, indicam a defesa do modo de ser tradicional guarani como objetivo final daqueles esforços. E, esta defesa se daria por uma forma de *purificação* física e espiritual, alcançado, aparentemente, pela morte dos padres e *limpeza* da alma dos nativos.

Por isso, “as mortes dos missionários nas mãos dos índios foram todas terrivelmente violentas e ritualizadas” (OLIVEIRA, 2010, p. 325). Esta violência sugere que a morte do corpo físico era apenas um meio. Era necessário atingir outras dimensões representativas do poder da subjetividade daquele território e sociedade, com o fim de neutralizá-los. Além dos corpos, a ação destrutiva/purificadora alcançou os paramentos litúrgicos e tudo aquilo que “corrompia” a ordem até então vigente. Assim, “[...] quebrar as cruzes, rasgar a imagem da Virgem e incendiar as igrejas era uma espécie de ritual de purificação do espaço. Apagavam-se as marcas do cristianismo e restaurava-se a velha ordem” (OLIVEIRA, 2010, p. 107).

Tal processo de purificação agia principalmente sobre a dimensão física (território, corpos, vestimentas, paramentos, etc.), para atingir a dimensão não física da religiosidade e das práticas sociais imateriais. Tudo o que tinha materialidade foi alcançado pelas flechas, pela itaizá, pelas pedras e pelo fogo. Mas, a purificação também deveria chegar ao espírito dos índios.

#### **4.4. O DESBATISMO**

O batismo enquanto sacramento, possui significados religiosos profundos sempre que adotado. No território de Ñezú, não era diferente: o ritual de imposição

de nome era uma forma de nascimento social, simbolizando o ingresso do ser naquela comunidade e sua aceitação da lei.

Por isso, o ato de *desfazer o batismo cristão* foi uma ação com profundidade e complexidade simbólica. Era através do desbatismo que “era devolvido ao índio o seu ser antigo, o que o reintegrava nas tradições religiosas do grupo” (OLIVEIRA, 2010, p. 125); eram restaurados os papéis sociais e os lugares de poder. Para o cacique-pajé, aparentemente, a apostasia cristã não bastava para a restauração do modo de ser antigo. A apostasia alcançava a questão religiosa, mas não alcançava a profundidade das demais dimensões simbólicas da sociedade. O desbatismo foi amplamente ritualizado: “vestido com as roupas litúrgicas do sacerdote Ñezú proclamava um retorno ao antigo modo de vida e desbatizava as crianças eliminando dos seus corpos os resíduos do *falso bautismo*” (OLIVEIRA, 2010, p. 328, grifo do autor).

O “*nascimento social*” que é o ato do batismo pode ser considerado o momento em que sobre a criança recai o patrimônio cultural, inclusive jurídico do grupo nas sociedades arcaicas, pois “[...] os direitos primitivos são ‘direitos em nascimento’ [...]” (WOLKMER, 2006, p. 5). Assim, o nascimento e o batismo (nascimento simbólico) enquanto pontos-chaves na estrutura social guarani permitem considerar que “o desbatismo, seguido da renomeação do ser seria o restabelecimento da identidade do indivíduo” (OLIVEIRA, 2010, p. 125).

O desbatismo restaurava a identidade e reintegrava o sujeito ao grupo, de modo que “era devolvido ao índio o seu ser antigo, o que o reintegrava nas tradições religiosas do grupo” (OLIVEIRA, 2010, p. 329). Este seria o passo final no processo de restauração do antigo modo de ser: um novo líquido era derramado sobre o indivíduo, a língua era raspada, e o discurso tinha peso de sentença, demonstrando que o direito arcaico se manifestava “[...] pelas repetições de fórmulas, através dos atos simbólicos, das palavras sagradas, dos gestos solenes e da força dos rituais desejados” (WOLKMER, 2006, p. 3).

No caso do desbatismo promovido por Ñezú sobre as crianças, este “[...] pôs nomes indígenas, dizendo: esta é a nossa lei perfeita, e não a que esses padres ensinam [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 43). Assim, era restaurada a autoridade do cacique-pajé sobre o corpo e o espírito. A antiga moral e os antigos costumes eram recolocados em seus lugares na vida dos indivíduos. Desbatizar é fazer um novo nascimento, ou validar o primeiro (do nativo), agora sob o signo do pajé, não mais da cruz. Significava a restauração das condições anteriores ao batismo cristão, inclusive a condição de submissão ao cacique-pajé.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Direito guarani, tão próximo de nós no tempo e no espaço conta a história de sociedades cujos renascentes populacionais ainda vivem no território, por vezes arrastados por uma correnteza a que não podem resistir, chamada pela sociedade autodeclarada civilizada e não-indígena, de progresso.

O Direito guarani não conta com uma profusão de fontes. Mas pode ser acessado por registros históricos e etnográficos, produzidos no próprio período colonial, apesar do forte conteúdo etnocentrista existente não apenas nestes registros primários, mas também na extensa produção historiográfica, sociológica, antropológica que se apoia nestes documentos. Quando a perspectiva antropocentrista é superada, revela-se outras dimensões daquela cultura, como é o caso do direito guarani registrado nos documentos referentes ao episódio de morte

dos padres jesuítas em 1628 no atual território do Rio Grande do Sul. Comumente tomado como um conflito religioso, este conflito também apresenta indícios de ser um conflito político e diplomático, onde a poligamia, oratória e o *modo de ser ancestral* foram julgados pelos europeus dentro de seu estreito entendimento, enquanto que na sociedade guarani, diziam respeito a própria organização daquela sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rosângela Corrêa. **Embate entre os hechiceros indígenas e os hechiceros de burla na Ñeçu retangue, 1626-1631**. TCC (Graduação em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/205246/001111078.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BUENO, Samira; MARQUES, David; PACHECO, Dennis; NASCIMENTO, Talita. Análise da letalidade policial no Brasil. In: Fórum de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**. Disponível em: [https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf](https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf). Acesso em: 03 out., 2020. p. 58-65.

COLAÇO, Thais Luzia. **O Direito guarani pré-colonial e as Missões Jesuíticas: a questão da incapacidade indígena e da tutela religiosa**. Tese (Doutorado em Direito) Curso de Pós-graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77774>. Acesso: 12 jun. 2020.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do Direito**. 42 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

OLIVEIRA, Paulo Rogério Melo de. **O encontro entre os guarani e s jesuítas na Província do Paraguai e o glorioso martírio do venerável padre Roque Gonzáles nas tierras de Ñezú**. 2010. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21462/000736302.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em: 19 mar. 2020. p. 388.

OLIVEIRA, Paulo Rogério Melo de. A rebelião de Ñezú contra os hechiceros de burla (Pirapó, Província Jesuítica do Uruguai, 1628). In: SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo dos; VENTURINI, Sergio (org.). **Missões Jesuítico-indígenas: antigos atores sociais, novas interpretações**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018. p. 21-55.

PALMA, Rodrigo Freitas. **História do Direito**. 8 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2010.

QUIJANO, Aníbal. “Bien vivir”: entre el “desarrollo y la des/colonialidad del poder. In QUIJANO, Aníbal (Ed.). **Des/colonialidad y Bien Vivir: um nuevo debate em América Latina**. Lima, Peru: Editora Universitaria, 2014. p. 19-33.

SANTOS, Ricardo Quevedo dos. A regulamentação do trabalho indígena nas Missões Jesuíticas. In: **Revista Latino-Americana de História**, vol. 1, n. 3. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/66/44>. Acesso em: 18 abr. 2012. p. 24-44.

SEGATO, Rita Laura. Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidade del poder. In: QUIJANO, Aníbal (Ed.). **Des/colonialidad y Bien Vivir: um nuevo debate em América Latina**. Lima, Peru: Editora Universitaria, 2014. p. 34-71.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. Da “Invasão” da América aos sistemas penais de hoje: o discurso da “inferioridade latino-americana”. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Fundamentos de História do Direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006. p. 221-264.

STRECK, Lenio Luiz. Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 11 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

WOLKMER, Antonio Carlos. O Direito nas sociedades primitivas. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Fundamentos de História do Direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

# TECNOLOGIA E A CULTURA DIGITAL: POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

João Paulo de Oliveira Farias<sup>36</sup>

Vanderlene de Farias Lima<sup>37</sup>

**Resumo:** Sabemos que o currículo escolar guia o trabalho docente em várias dimensões, desde as práticas pedagógicas aos valores culturais, sociais, econômicos e políticos defendidos pela instituição de ensino. Assim, iremos avaliar de que maneira temas como a tecnologia e a cultura digital foram e são abordadas nos documentos curriculares responsáveis por estruturar e estabelecer procedimentos educativos em nosso país. Faremos uma análise dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017/2018).

**Palavras-Chave:** Educação; Cultura Digital; Políticas Curriculares.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos percebemos que o mundo passou por grandes transformações em várias esferas e em todas as relações humanas. Uma das características do século XXI é a dinamicidade das formas como adquirimos informação e conhecimento. A propagação de informação e comunicação incide em uma velocidade antes inimaginável. Tempo e espaço acabam sendo vencidos pelas novas invenções tecnológicas que, a cada dia conquistam mais adeptos, fazendo com que o mundo virtual cresça. Em nossas atividades cotidianas, tanto profissionais quanto de entretenimento, recebemos o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Os anos de 2020 e 2021, por exemplo, acabou por trazer ainda mais reflexões acerca do tema, dadas as circunstâncias proporcionadas pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19) em vários setores sociais, incluindo a educação, que teve sua rotina fortemente afetada. Com o processo de quarentena e fechamento das instituições de ensino em todo o Brasil, a dinamicidade das aulas foi alterada, sendo intensamente marcada pelo uso das tecnologias digitais e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAS) para realização de suas atividades. As TDICs passaram a ser a principal aliada ao ensino, que se deu em sua maior parte a distância e de forma remota durante o decorrer do ano letivo.

As novas demandas, portanto, nos possibilitaram ainda mais reflexões necessárias sobre a inserção das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, devendo estas serem estratégias das políticas educacionais. Vemos que o uso das TDICs e das Tecnologias de Informação e Comunicação de forma assertiva, através de metodologias e didática apropriadas, possibilita transformar as práticas pedagógicas.

Ferreira (2015) expõe que o ato de ensinar deve ser provocador da inteligência e do desejo de produzir do aluno, e isso se dá por meio de metodologias ativas em que o estudante tenha condições de expor seu conhecimento. Moran, Masetto e Behrens (2013), evidenciam que se utilizada de forma apropriada e como mediadora do conhecimento, as metodologias que incluam as novas tecnologias podem diminuir parte dos problemas enfrentados na

---

<sup>36</sup> Professor de História da Rede Estadual de Ensino/Ceará; Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri/CE (PROFHISTORIA-URCA).

<sup>37</sup> Professora de Sociologia da Rede Estadual de Ensino/Ceará; Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral/CE.

educação, tendo assim, impactos diretos em uma aprendizagem mais eficiente, possibilitada pelo vasto campo de oportunidades, aplicáveis nas diversas áreas da educação.

Para uma educação transformadora e de qualidade não basta apenas o domínio das TDICs pelo professor, é preciso que ela seja utilizada dentro de um contexto pedagógico que ressalte o desenvolvimento integral das partes envolvidas, ou seja, estudantes, professores e a sociedade, nos seus diversos setores e em suas dimensões intelectual, social, cultural e política (LEITE *et al*, 2014, p.9). Para isso políticas curriculares apropriadas são fundamentais.

No artigo em questão, intitulado “Tecnologia e Cultura Digital: Políticas Curriculares para o Ensino de História”, propomos abordar questões teóricas relativas ao uso das tecnologias de comunicação digital e sua relação com a educação, especialmente com o ensino de história. Para isso, foi desenvolvido uma pesquisa que buscou compreender como as políticas curriculares lida com o tema tecnologia e cultura digital, e como os recursos tecnológicos contribuem no auxílio e nas práticas pedagógicas dos professores e das professoras de história, bem como no processo de construção do conhecimento histórico por parte também dos estudantes.

## **TECNOLOGIA E CULTURA DIGITAL: POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Sabemos que o currículo escolar guia o trabalho docente em várias dimensões, desde as práticas pedagógicas aos valores culturais, sociais, econômicos e políticos defendidos pela instituição de ensino. Nesse sentido, iremos avaliar de que maneira temas como a tecnologia e a cultura digital foram e são abordadas nos documentos curriculares responsáveis por estruturar o trabalho dos professores e estabelecer procedimentos educativos em nosso país. Para isso, faremos uma análise dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017/2018).

É importante assinalar que as políticas educacionais não são neutras e refletem os interesses do Estado, os conflitos locais e as relações de poder que interferem na execução dessas políticas em sociedade. Sobre isso, os autores Carvalho e Moreira (2014, p. 43) afirmam que “política é tanto texto como ação, tanto palavras como feitos, tanto o que é intencionado como o que é realizado. (...) As políticas são cruas e simples; já as práticas são sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis”. Ou seja, a complexidade das relações sociais mostra que não é fácil colocar em prática uma política educativa, os diferentes sujeitos da comunidade escolar envolvidos nesse processo possuem olhares distintos que causam novas interpretações acerca da política idealizada, e isso impacta na sua implementação.

O objetivo de analisar os documentos curriculares é entender como a cultura digital é apresentada e qual a sua importância para a contemporaneidade, especialmente no ensino de história. Precisamos também observar de maneira crítica as políticas públicas delineadas a partir desses documentos, questionando a forma como se apresenta a nós professores e professoras de história. Cada um dos documentos curriculares mencionados foi produzido em um contexto histórico específico e tem características peculiares, como abordaremos a seguir.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados entre 1997 e 1998 num contexto ainda de mudança pela redemocratização do Brasil e valorização dos professores, sua função era orientar e garantir maiores investimentos na área da educação.

De acordo com Almeida (2018, p. 131), “a ideia de ‘parâmetros’ dava ao professor um norte reflexivo e não o engessamento de um currículo obrigatório”. Os PCNs são organizados em dez volumes distribuídos em introdução, disciplinas do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira) e temas transversais (como ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho).

Neste documento ainda não existe o conceito “cultura digital”, entretanto encontramos uma abordagem sobre as tecnologias de informação e comunicação. Logo na introdução, na parte dos princípios e fundamentos, é apresentada uma reflexão acerca das mudanças ocasionadas pelo uso de computadores na contemporaneidade, lançando novos desafios à educação para pensar a relação entre o conhecimento e o trabalho. Esse cenário de inovação tecnológica, portanto, demanda:

a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos (BRASIL, 1997, p. 28).

Em meio a essas transformações tecnológicas os PCNs enfatizavam a necessidade de os alunos estudarem usando computadores para desenvolver as devidas habilidades digitais cobradas posteriormente na sociedade:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1997, p. 67).

Na leitura do documento curricular em questão nos deparamos com um trecho sobre a discussão das TICs no volume da área de conhecimento de história. Diante das novas tecnologias da comunicação, como o rádio e a televisão, os professores tiveram que ampliar as possibilidades de ensino para se adaptar a uma nova realidade:

As novas gerações de alunos habituaram-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se expandiam como importantes canais de informação e de formação cultural. Entrava pelas portas das escolas uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal. Diversos agentes educacionais passaram a discutir e desenvolver novas possibilidades de ensino. Neste contexto, os professores tiveram papel importante na constituição do saber escolar, diminuindo o poder dos chamados técnicos educacionais (BRASIL, 1998, p. 27).

Como apresentado no trecho acima, o rádio e a televisão já foram novidades tecnológicas. Na realidade atual da juventude do Ensino Médio, esses meios de comunicação já são considerados atrasados, uma vez que muitos estudantes já dispõem de computadores, notebooks, celulares modernos e acesso às redes sociais que permitem novas sociabilidades através do *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, por exemplo.

O tema da tecnologia nos PCNs surge ainda como uma reflexão sobre o tempo, como podemos ler na passagem a seguir:

As vivências e apreensões dos ritmos de tempo sofrem mudanças com o desenvolvimento da tecnologia dos meios de transporte e da comunicação à distância. Assim, vencer um mesmo percurso de canoa e de avião significa falar de tempos e vivências diferentes. Viajar de carro em uma estrada bem

cuidada despende menos tempo do que viajar com o mesmo veículo em uma estrada cheia de buracos e obstáculos. O entendimento do tempo passa a ser diferenciado. O mesmo ocorre com a comunicação entre pessoas ao fazerem uso de cartas, telefones ou e-mail. A tecnologia da comunicação via satélite parece encurtar distâncias e desafiar o tempo. (...) Dessa forma, os alunos podem encarar de modo crítico os valores que predominam na sociedade atual, na qual o ritmo avassalador do relógio, da produção da fábrica, da velocidade da informação e do processamento dos computadores impõe, política, econômica e culturalmente, as dinâmicas e as vivências de crianças, jovens, mulheres, homens e velhos (BRASIL, 1998, p. 101).

A ideia de tempo proposta nessa parte do documento pode ser problematizada através de Koselleck (2014, p. 22), que compreende o tempo como um fator essencial da vida humana. A “temporalização”, assim, é medida através de uma relação entre passado (experiência) e futuro (espera), que se concretizam no presente, assim experiência e expectativa, conforme Koselleck, definem o tempo histórico. Tempo este que não pode ser entendido como único para todos os homens. Trazendo para o ensino, os ritmos de tempo são sentidos pelos estudantes de formas diferentes em virtude da presença das tecnologias de comunicação em seu cotidiano.

Como podemos notar através da leitura do documento, o conceito de “cultura digital” propriamente dito, ainda não estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no entanto, a ideia de uma educação que agregasse as novas competências, às “novas tecnologias” já apareciam. Agora vamos analisar a presença das tecnologias nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB).

As DCNEB foram publicadas em 2013 e “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 04). Compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação do Campo, a modalidade Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tratando também da Educação a Distância (EaD), da Educação Escolar Indígena, Quilombola, da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, da Educação em Direitos Humanos e, finalmente, da Educação Ambiental (BRASIL, 2013).

No tópico “Organização curricular: conceito, limites, possibilidades” encontramos a presença do termo “era digital”, este, sinalizando as mudanças sociais e culturais importantes com a chegada dessas novas tecnologias no contexto dos jovens. O discurso das políticas curriculares do documento no que diz respeito às tecnologias digitais, destaca que enquanto os professores “creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm *e-mail*”, não percebem “que os estudantes nasceram na era digital” (BRASIL, 2013, p. 25). Cabe ressaltar que o documento enfatiza o surgimento de uma geração tecnológica propostos nos debates de Prensky (2001), ou seja, denota as diferenças entre os “nativos digitais” (os estudantes) e os “imigrantes digitais” (os professores).

Marcela Costa (2019, p. 28) considera que a era digital em nosso país iniciou nos anos 2000, “quando a *internet* foi sendo gradativamente popularizada; todavia, creio que esse movimento deu um salto considerável de 2010 para cá, quando passa-se a ver a enorme variedade de dispositivos eletrônicos que permitem uma conexão quase incessante”. As DCNEB citam como exemplo desses dispositivos: “*smartphones, iPods, iPhone, iPad, tablets, netbook*, lousas eletrônicas, leitores de livros digitais com tecnologia *wireless* e 3G de acesso à *Internet*, TVs digitais” (BRASIL, 2013, p. 4). Com esse panorama de transformações sociais, as gerações de docentes e discentes lidam de formas distintas com as tecnologias. Enquanto os jovens, em sua maioria, têm mais familiaridade com dispositivos eletrônicos, os adultos precisam se adaptar às novas demandas da era digital, especialmente os professores que tem a necessidade de ensinar dentro desse contexto.

O documento menciona que os professores precisam criar metodologias didático-pedagógicas que dialoguem com os recursos tecnológicos na escola, pois:

[...] o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam (BRASIL, 2013, p. 25-26).

É importante, portanto, que as metodologias criadas pelos professores sejam adaptadas à realidade das TICs. Além disso, o documento assinala ainda que as escolas devem fornecer aos alunos os recursos tecnológicos através de uma infraestrutura adequada para a aprendizagem, com acesso à “biblioteca, ao rádio, à televisão, à *internet* aberta às possibilidades da convergência digital” (BRASIL, 2013, p. 25). Notamos que as TICs estão presentes nesse documento curricular do Ensino Infantil ao Ensino Médio, corroborando com a necessidade de adequação aos novos tempos marcados pelas transformações tecnológicas.

Nesse sentido, pensar o ensino de história no contexto das TICs traz novos desafios para os professores e professoras da área, visto que os conteúdos devem ser lecionados incorporando o digital e estimulando o senso crítico.

Além de encontrarmos a indicação do uso das TICs de forma transversal do Ensino Infantil ao Ensino Médio, o documento aponta seu uso também no Ensino à Distância como modalidade da Educação Básica, em que professores e alunos podem construir “atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2013, p. 46).

Para o efetivo uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, as DCNEB defendem a formação contínua de professores e gestores para o manuseio adequado das TICs em suas práticas pedagógicas, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas, ao passo que estreita a relação com os “nativos digitais”:

Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu (BRASIL, 2013, p. 59).

Pensar no uso das TICs na educação também pressupõe refletir na desigualdade digital<sup>38</sup> que afeta muitos brasileiros, pois a falta de computadores e *internet* limita o acesso à educação e formação dos indivíduos, sendo necessário trabalhar a inclusão digital, tema presente no documento analisado:

Novos desafios se colocam, pois, para a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos. Ela precisa valer-se desses

---

<sup>38</sup> No contexto vivenciado a partir do ano de 2020 com a pandemia do novo Coronavírus e a necessidade das aulas remotas, por exemplo, vemos que ainda falta muito para que a inclusão digital seja uma realidade na vida dos estudantes brasileiros. Como falar em acesso à educação virtual se muitos alunos não têm condições financeiras para comprar um computador ou aparelho celular com *internet*? Em contextos dessa natureza, a família dessas crianças e jovens nem sequer tem o que comer em casa, a precariedade de emprego e renda dificulta o acesso mínimo a uma vida digna.

recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais (BRASIL, 2013, p. 111).

Sobre o excesso de informações presentes no mundo digital, podemos problematizar o papel do professor nesse cenário de transformação tecnológica, especialmente os professores de história. Sabemos que a informação por si só não é conhecimento, por essa razão a atuação do professor é primordial para educar e orientar num caminho crítico e reflexivo. Sua atuação deve ir além da transmissão de conteúdo e estimular o questionamento, a pesquisa, o trabalho em equipe, como orienta as DCNEB:

O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores. Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2013, p. 163).

Como foi exposto até aqui, notamos que as TICs apareceram com mais ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica do que nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Agora seguimos investigando como o tema aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi formulada em três etapas em meio a debates políticos, questionamentos e conflitos ideológicos. Ou seja, é o documento mais recente aprovado na educação para estruturar o ensino no país, direcionado a escolas públicas e privadas. Seguindo sua própria definição, a BNCC trata-se de:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC assegura que os alunos desenvolvam dez competências gerais importantes para a formação integral, resumidas no site institucional do Porvir.org (2017) da seguinte forma: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural,

comunicação, cultura digital, trabalho e o projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, e responsabilidade e cidadania.

As competências gerais “conhecimento”, “comunicação” e “cultura digital” abrangem a temática das TICs. No primeiro caso, as tecnologias são percebidas como produtoras de conhecimento capazes de ajudar na construção de uma sociedade melhor, como lemos no seguinte trecho: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

Na competência “comunicação” percebemos que a tecnologia considera:

Diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Mas é na competência “cultura digital” que o tema das TICs tem mais destaque, pois se trata de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

No tópico da BNCC “O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica” evidencia-se que a cultura digital, tem feito dos jovens não apenas consumidores das tecnologias, mas também protagonistas, uma vez que eles interagem e atuam em rede de forma dinâmica. O documento analisado destaca também que as escolas têm o compromisso de filtrar o excesso de informações adquiridas com facilidade pelos estudantes para que se formem indivíduos críticos e questionadores. O professor precisa, então, se reinventar no processo de ensino-aprendizagem para se adequar às novas demandas da cultura digital e formar os jovens.

Sobre o debate da cultura digital no componente de história, o tópico “Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental” traz o seguinte: “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BRASIL, 2017, p. 400). Ou seja, a ideia de formar cidadãos críticos em meio às transformações tecnológicas aparece com ênfase na área de história desde os primeiros contatos com a disciplina. Todavia, analisando o documento de forma geral, percebemos que o tema da cultura digital aparece, mas não há dicas ou sugestões para que professores possam utilizar na rotina da escola e assim colocar em prática suas exigências. Concordo com Marcela Costa (2019) quando diz que:

Seria importante haver alguma espécie de direcionamento aos professores Brasil afora para que essa competência possa ser trabalhada de forma efetiva; isso parece solto, sobretudo considerando novamente a diversidade brasileira em termos de infraestrutura, de formação, de acesso à informação e assim por diante. [...] se não conseguimos ter as condições ideais, de que forma, com as condições reais, incorporar o digital tal como proposto pelos PCNs, pelas DCNEB e pela BNCC? (COSTA, 2019, p. 45-46).

## **Tecnologias Educacional e Educação Histórica**

Os autores Coll, Mauri e Onrubia (2010) procuram discutir as possibilidades pedagógicas das TICs, mostrando a necessidade de garantir novas experiências de aprendizagem através de seu uso, tendo em vista essas mudanças culturais que se apresentam na sociedade atual, atribuída pelos autores de Sociedade da Informação (SI). Para estes teóricos “a educação escolar deve aproveitar o potencial dessas tecnologias para promover novas formas de aprender e de ensinar” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 88). Assim, é preciso que a escola se abra para essas novas possibilidades, que seja inovadora e significativa, que experimente também as mudanças e desafios criados por essa sociedade da informação. Portanto, é preciso se aproximar das demandas atuais, diminuir problemas através de uma educação que se apoie em projetos inovadores, e que os professores trabalhem com metodologias ativas. É preciso inclusive “tensões” nos espaços de aprendizagem.

Para Moran, Masetto e Behrens (2013), se utilizada de forma adequada, às metodologias que incluam as novas tecnologias podem reduzir parte dos problemas enfrentados na área educacional, tendo impactos positivos para uma aprendizagem mais eficiente, no qual o uso das tecnologias de comunicação digital funcionaria como mediadora de conhecimento, enriquecendo a aprendizagem com um vasto campo de oportunidades, aplicáveis nas diversas áreas da educação, já que a mesma se espalha pelo tecido social e atravessa os muros da escola. Para os autores, a intervenção do conhecimento deve ser valorizada através das tecnologias, a partir delas o professor passa a ser orientador e mediador de uma gestão que ressalta as aprendizagens de um saber coletivo.

O ensino com pesquisa como processo educativo necessita de um professor que perceba o aluno como um parceiro, sujeitos do mesmo processo, um questionador, um investigador, que precisa alicerçar procedimento para desenvolver raciocínio lógico, criatividade, posicionamento, capacidade produtiva e cidadania (BEHRENS, 2013, p.97).

Ainda, segundo os autores, é através das tecnologias digitais que encontraremos uma facilidade na comunicação, na pesquisa e na publicação em rede.

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir (MORAN, 2013, p.31).

Os autores Fiolhais e Trindade (2003) defendem a inserção dessas novas ferramentas tecnológicas para integrar e interligar a produção e a construção do conhecimento, enriquecendo as aulas com detalhes que as mídias digitais são capazes de criar, melhorando, portanto, a assimilação do conhecimento e conseqüentemente sendo importante nos processos de ensino e aprendizagem.

O processo educacional passou e passa por diferentes transformações, tentando atender algumas demandas relacionadas aos aspectos políticos, econômicos, sociais e tecnológicos de determinadas épocas e contextos. Hoje no Brasil, por exemplo, está em constante discussão e em formulação a necessidade da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como visto anteriormente. A BNCC traz em seu bojo, questionamentos sobre o que ensinar e as serventias das disciplinas e percursos didáticos na formação dos estudantes.

Essas mudanças ao longo do tempo, provocadas dentre outros também na BNCC, nos diversos segmentos da educação e do ensino, afetam diretamente o currículo da disciplina de história. Usada muitas vezes para atender os interesses de determinadas épocas e grupos sociais, essa disciplina sofreu e sofre transformações significativas, principalmente em nosso país. Bittencourt (2008), esclarece que esses interesses estão relacionados muitas vezes às demandas e câmbios sociais. O currículo, como vimos, reflete as diferentes tensões e disputas, conforme analisados no desenvolvimento do documento da

BNCC, bem como nos documentos curriculares anteriores como os PCNs e DCNEB, por exemplo.

É preciso ter claro a importância da história e qual será o seu ponto de apoio nas escolas, para isso o currículo tem seu papel. De acordo com Peter Lee (2016, p.111), “a história é uma conquista frágil e o ensino de história (quando ele tenta ser histórico) pode ser ainda mais frágil”, o autor nos aponta aspectos necessários sobre a aprendizagem histórica, colocando em evidência seu desenvolvimento social e pessoal. Peter Lee, entende ser comum que em muitos currículos escolares, a história apareça como um veículo voltado para aspectos que envolvam interesses que contemplem simplesmente uma história nacional e metas para o sujeito exercer a cidadania dentro de aspectos atrelados ao mercado de trabalho, relegando muitas vezes a disciplina a um segundo plano e/ou até mesmo estabelecendo uma “integração” entre ela e outras ciências humanas, que como sabemos tem suas particularidades. Isso faz com que pontos importantes para o entendimento histórico seja também deixado de lado, ou até mesmo perdidos nessa relação.

Vemos que vários autores defendem a importância da história, para um processo de formação de sujeitos que se interessem por discutir as questões relacionadas aos seus direitos e deveres políticos, voltados para que estes se vejam como cidadãos e agentes históricos dentro da sociedade, portanto, existem certas finalidades do ensino de história em uma relação com a escola em geral, que carrega determinados valores. Almeja-se que haja nestes documentos especificidades adequadas ao saber histórico, como nos evidencia Circe Bittencourt (2008):

Consideramos que a escola e em particular o ensino de história tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância o *locus* privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural. Ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social (BITTENCOURT, 2008, p.7).

Portanto, percebemos a partir daí, que a escola deva priorizar muitos segmentos imprescindíveis para um melhor aproveitamento nos diversos aspectos institucionais e específicos, de maneira que sua proposta teórica busque atender a realidade a que a mesma está inserida, sendo, no entanto, necessário uma procura efetiva para a concretização de práticas teóricas que levem professores e estudantes, a produzir conhecimento histórico e se engajem nas atividades escolares de forma ativa, sendo protagonistas de seu aprendizado e autores do seu ensino. Mesmo sabendo que em muitos casos a história é dada como veículo para a cidadania, principalmente nas propostas de muitos currículos, a mesma não pode estar simplesmente subordinada a tal campo. A história e seus objetivos são comumente mais complexos, exigindo que para seu conhecimento seja preciso que professores e estudantes se apropriem de seus conceitos centrais, que consigam pensar historicamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma boa formação docente, bem como recursos e estratégias metodológicas, são importantes para a afirmação de uma educação histórica e o estabelecimento da construção de seu conhecimento a partir da sala de aula.

O ensino de história na educação básica deve ser pensado, de modo a atender os anseios de grupos cada vez mais exigentes e modificados pelas transformações contemporâneas, estudantes que chegam à escola moldados pelas várias mudanças ocorridas nos diversos meios sociais, culturais, econômicos e tecnológicos de seu cotidiano. Hoje, mais do que nunca, o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações, mas, criar e recriar conhecimento com os alunos em uma perspectiva do exercício ativo de participação social. Ainda segundo Schmidt “ensinar história passa a ser,

então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a história” (SCHMIDT, 2010, p.118).

Segundo Vygotsky (2001) aprender é um processo social e histórico, mas, ao mesmo tempo individual em que cada ser tem seus próprios métodos e conforme recebem as informações desenvolvem mecanismos internos para sintetizá-los. Para o ser humano, a aprendizagem funciona como processo evolutivo e o indivíduo sente-se mais capaz à medida que pode interagir, possa produzir, onde sua opinião também possa ser compartilhada e seus questionamentos considerados.

É preciso criar uma ligação identitária que ajude os estudantes a perceberem um sentido em nossa disciplina, despertar um senso de inquietação, dos acontecimentos históricos com as suas práticas de vida. Silva, David e Mantovani (2015, p.394) mostram que o desafio no ensino da história atualmente, sugere também trazer para o ambiente escolar outros espaços de procura desse saber, e isto envolve também “aqueles espaços próprios da categoria digital que se relacionam com as novas possibilidades de produção, apropriação e transmissão do saber histórico”.

A escola deve ser, portanto, um espaço de diálogo com o digital, que favoreça a participação e desenvolvimento dos estudantes junto aos professores através da ampliação das vozes e expressões desses sujeitos na instituição e fora dela. Os professores que buscam deixar suas aulas mais interativas, contextualizadas e com um certo foco no estudante estão recorrendo a ferramentas digitais com esse propósito. As reformas educacionais em curso, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dão ênfase à intermediação das novas tecnologias nos sistemas de ensino. Essas novas tecnologias, quando utilizadas de forma adequada pelos professores, tornam-se ferramentas que ajudam a desenvolver aulas mais dinâmicas, criando no aluno uma percepção deles como sujeitos históricos e contribuindo inclusive para elevar sua autoestima através do compartilhamento de seus conhecimentos e da divulgação de suas ideias.

O historiador, bem como, o professor de história, deve fazer uso das novas tecnologias de informação para promover debates e reflexões no seu campo, colocando em evidência suas produções, expandindo o conhecimento e desenvolvendo a “literacia histórica”(LEE,2016).

Tendo em vista essas colocações, buscamos entender como a tecnologia e a cultura digital estão presentes nas políticas curriculares para a educação brasileira através de documentos norteadores como os PCNs, DCNEB e a BNCC. O currículo como sabemos, representa um mecanismo de disputas, de interesses e de concepções, como vemos dispostas no desenvolvimento dos documentos estudados, especialmente da Base Nacional Comum Curricular, que recebeu muitas mudanças desde a sua primeira versão em 2015. Sobre Currículo Tomaz Tadeu da Silva, aponta que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. Currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2003, p.150).

Assim, o debate em torno da temática vai sendo intensificado a cada elaboração de documento, embora ainda haja a necessidade de ser melhor trabalhado. Essa necessidade expressa também que a construção do currículo perpassa por relações de poder e de interesse que marcam as disputas políticas e ideológicas, evidenciando a inexistência de uma neutralidade quando se pensa na elaboração das políticas educacionais no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. *Qual História? Para qual Sociedade? As vozes públicas em torno da construção dos PCNs e BNCC*. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2018, Rio de Janeiro. Anais do XI Encontro

Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, Rio de Janeiro:Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11a Ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento introdutório*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marlene; MOREIRA, Antonio Flavio. *Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental*. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014, pp.42-76

COLL, Cesar; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. *A incorporação das tecnologias de informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso*. In: COLL, Cesar; MONEREO, Charles (Org.). *Psicologia da Educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e historiografia escolar digital*. Tese. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2019.

FERREIRA, G. K. F. *Formação continuada de professores para o uso das Tecnologias Educativas: um estudo de caso sobre o discurso e a prática*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade do Minho – Instituto de Educação. Minho (Portugal): Universidade do Minho, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40422?mode=full>. Acesso em 05 de out. de 2022.

FIOLHAIS, C.; TRINDADE, J. *Física no computador: O computador como uma ferramenta no ensino aprendizagem das ciências físicas*. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 259–272, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v25n3/a02v25n3.pdf> . Acesso em 28 de nov. de 2019.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo-Estudos sobre história*. Rio de Janeiro. Editora PUC Rio, 20014.

LEE, Peter. *Literacia histórica e história transformativa*. Educar em Revista. Curitiba, n.60, abr/jun 2016.

LEITE, Lígia Silva. (Coord.). *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. Colaboração de Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio. 8. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

MORAN, J. M. BEHRENS, M. A. MASETTO, M. T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* - Papirus. 12ª edição, 2006.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon. NBC University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001.

SCHMIDT, M. A. *A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, H. M. G. D.; DAVID, C. M.; MANTOVANI, A. *A tecnologia como aliada no ensino de História e a sua adesão nas escolas de educação básica*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, São Paulo, Araraquara, v. 10, n.2, abr./jun. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

## **A IDADE MÉDIA EM SALA DE AULA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO: RELAÇÃO E IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS E UNIVERSIDADES E CONSTRUÇÃO DESSE ASPECTO.**

Jordã Castro Bork<sup>39</sup>

**RESUMO:** Este artigo visa discutir no âmbito das análises historiográficas e também educacionais, a relação do ensino de história medieval em sala de aula e a construção dessa instituição no tempo do medieval. Essa pesquisa buscou trazer o debate sobre a forma como, preconceituosamente, durante muito tempo foi abordado os assuntos relacionados a temática não só no meio acadêmico, mas também e principalmente na sala de aula, onde ocorre o processo de formação dos alunos. Além disso, busca igualmente promover a discussão de avanços que a sociedade obteve durante o período, priorizando essa análise na busca de desmistificar a “Idade das Trevas”.

**PALVRAS-CHAVE:** Idade Média; Educação; Ensino.

### **Introdução**

Neste presente trabalho, irei apresentar como é visto, principalmente em sala de aula onde o enfoque é mais importante (pela ótica docente e educacional deste artigo), o tema conhecido como Idade Média, ou melhor, partindo desde já do preconceito com período denominado “Idade das Trevas”. Nesse quesito, buscarei em um primeiro momento discutir o modo como durante um período significativo de tempo relatavam esse momento. Para além disso, de igual modo busco demonstrar a forma que os livros didáticos a traduzem pelo ponto de vista dos acontecimentos e contextos históricos mais marcantes e, partindo de algumas bibliografias, demonstrar como ocorre o debate acerca do tema principalmente por autores conceituados do estudo histórico aqui retratado, focando principalmente nas construções e implementações de locais destinados ao estudo e formação, ainda que inicial, mas que fundamentou o que hoje temos por universidades e escolas.

Na abordagem escolar, esse período fica grosseiramente resumido entre o século V e o século XV. É em grande parte presente nos livros didáticos (mas que no decorrer do trabalho será discutido, tanto o nome, quanto a suposta data de início e término) conhecido por não conter nada de agradável nem nada de produtivo, ou seja, mil anos de simplesmente “apagão” na história da humanidade, precisamente na Europa é claro, em que a Igreja Católica dominou a religião e política. E a partir desse pensamento, no mundo não houve progresso. Através da fonte do livro didático será baseada a pesquisa com desejo de se obter um resultado satisfatório acerca do que se diz sobre medieval. Trago esse recorte presente em um livro didático do ensino fundamental para demonstrar tal ação, precisamente esse trecho: “Keller<sup>40</sup> fixou a ideia de que este período intermediário entre a antiguidade e a época moderna nada produziu de importante. Foi um período não só estéril, mas de retrocesso: a ‘idade das trevas’.” (COTRIM, 2002, p. 132).

Pensando basicamente como normalmente se dá uma aula de história considerada “padrão”, no que corresponde a uma aula expositiva onde o professor ministra com quadro cheio de informações, ou folhas de texto carregado de preconceito e abordagem simplista, é que foi pensado elaborar esta pesquisa.

---

<sup>39</sup> Graduado em história pela Universidade Federal de Pelotas em 2021.

<sup>40</sup> Historiador acadêmico e pedagogo alemão que ajudou a popularizar e tornar padrão a divisão tripartida da História em Idade Antiga, Idade Média e Idade Moderna.

Construindo uma história cheio de pré-conceito contra o passado sem antes entendê-lo como contexto, foi e ainda é uma prática recorrente nas salas de aula segundo diversos relatos de alunos (falo isso particularmente por ter saído a pouco tempo da universidade com a práticas dos estágios). Este autor corrobora em como olhar a Idade Média como uma coisa só é prejudicial ao ensino:

As consequências, do ponto de vista da aprendizagem, são, pelo menos, duas: a primeira afirma um olhar eurocêntrico em relação aos outros povos; a segunda leva os estudantes a sempre buscar na realidade e no passado uma lógica, uma coerência e um padrão que não são próprios daquela realidade, senão que apenas do olhar presentista que esse tipo de ensino constitui. (PEREIRA, 2009, p. 124)

A ótica eurocêntrica sempre prevalece para ministrar uma aula sobre esse tema, mas na maioria das vezes se esquece que no restante do mundo o tempo não parou, algo sempre estava ocorrendo em algum outro lugar. Porém, com o modo de enxergar o passado colocando a Europa no centro de tudo, a história acaba sendo construída para alcançar algum objetivo, passa a ser escrita para alguém, e entender a história na sala de aula num âmbito geral, mais crítico, particularmente creio ser fundamental, contudo, ainda difícil para adolescentes que em diversas vezes sequer estão preocupados e/ou interessados com a temática.

A ideia deste artigo é mostrar que mil anos não se podem passar em branco e que o período medieval foi muito importante para a construção do que temos hoje na sociedade, aqui em especial a ocidental, voltado a educação. É um assunto de extrema importância que é discutido em sala de aula partindo de livros didáticos na maioria das vezes, mas que precisa ser melhor analisado, visto que foi nesse período que nasceram as universidades e se teve um enfoque de investimento nas escolas. Partindo de pesquisas aprofundadas também em sites especializados no período (onde os alunos costumemente utilizam para resolução de seus trabalhos escolares com intuito de ver o teor da abordagem), das bibliografias pertinentes que elucidam uma criticidade e explicam os acontecimentos na época e diferentes livros didáticos, buscarei chegar a um desfecho que gira em torno da intenção não somente de conseguir desconstruir o mito de “Idade das Trevas” na perspectiva de ensino. Paralelamente a isto, pretendo promover uma análise crítica e reflexiva sobre o tema como historiadores que somos (se você que estiver lendo e também for um), para então mediar isso nas salas de aula, principalmente entendendo que a promoção dos estudos ao menos em parte, iniciou-se nesse período.

### **O termo e sua aplicação**

Quando se fala em Idade Média, a primeira coisa que vem associado em seguida é o feudalismo. Se perguntar em uma sala de aula algo sobre o tema, talvez a primeira coisa que irão falar são termos como “êxodo rural” e “feudalismo”. Possivelmente para adolescentes pode ser que lembrem do poder da Igreja ou até mesmo de séries que “retratam” o período. O que pouco se sabe é que a Idade Média foi muito mais do que isso, mil anos não se resumem em tão pouco tempo de aula e em tão poucas linhas, mas que na sua maioria é explicado como o nome do período que fica entre a Antiguidade e Idade moderna. Esse espaço na história foi dado o nome de Idade Média por não conter nada de muito relevante, pelo menos para o criador do tema. Seria, através ainda de um pensamento positivista, entre o século V e século XV, com maior precisão na “queda de Roma” (aspas pelo motivo de que,

esse termo usado, também foi criado e algumas fontes mostram que não teria sido exatamente uma queda, assunto que poderá ser igualmente discutido e desconstruído conceitualmente, porém não será tratado aqui) e “conquista de Constantinopla” (outro termo que também necessita de um olhar aguçado e estudo sobre o verdadeiro sentido). Há quem diga que poderia ter ido até a Reforma Protestante no ano de 1517 ou até as reformas industriais, como disse Le Goff<sup>41</sup>. Este, que por sinal trata do tema não somente sob outra ótica, mas também com a seriedade que qualquer historiador deveria buscar ter, fundamentalmente dentro das salas de aula.

Mas ainda sobre falar em datas precisas, considero perigoso, pois uma mudança tão brusca de vida, de costumes, de trocas de relações e outras mais em uma sociedade, não pode ser resumida em simples datas exatas. Isso apenas por herança e costume é dado como certo até mesmo para estudos e pesquisas estudantis, mas principalmente na sala de aula para o aluno. O termo “Idade Média”, que como já mencionado, acabou sendo utilizado após Christopher Keller (1638 – 1707) após ter “dividido” a história em antiga, moderna, sendo a do “meio” considerada a média. Ainda hoje usamos no linguajar popular e cotidiano ao compararmos tudo o que é ruim, atrasado e fora de época como “medieval”. Isso, muito graças a Keller, mas também a outros tantos que estereotiparam um espaço temporal de mil anos em algo médio, irrelevante e sem muita importância, apenas um período em que o fundamentalismo religioso tomou conta, a economia era ruralizada, enfraquecimento comercial, supremacia da Igreja Católica, sistema de produção feudal, sociedade hierarquizada, usurpação e exploração do trabalho, mortalidade em grande escala e outras muitas características preconceituosas e cheias de um olhar negativo e sem consideração para o contexto histórico mais amplo. Atitude que os historiadores aprendem desde cedo a não realizar, como rotular ou questionar períodos históricos sem entender dentro do seu contexto e perspectiva.

O método que melhor recai para exemplificação é resumir o período nisso, algo que talvez possa frustrar bastante os estudiosos medievalistas ou até mesmo apenas os amantes do período, mas também os católicos devotos, porque o ataque à Igreja Católica durante esse espaço foi grande, não só hoje onde já existe a liberdade religiosa espalhada por todo ocidente de forma geral, como também interesses políticos. Entretanto, aos sucessores do tempo, mais precisamente os humanistas e iluministas, os principais acusadores, pode-se considerar os que mais rotularam a Idade Média e a tacharam como a Idade das Trevas. Ainda que os românticos viessem olhar para o período como uma forma também carregada de preconceitos, o que perdurou foi o modo iluminista, por ser mais duro e crítico no retratar. Entretanto, percebe-se como ambas as abordagens tornam a discussão pouco produtiva. Os extremos dificilmente agregam para a sociedade desde muito tempo.

Como já mencionado anteriormente, o pedagogo e escritor alemão Keller, através do seu manual escolar (FRANCO JÚNIOR, 2001, p.4) dividiu e determinou as divisões temporais da história e estereotipou os tempos medievais. No livro “*O que é filosofia Medieval*” escrito por Carlos Arthur Nascimento<sup>42</sup>, ele comenta sobre a linha cristã da época, a corrente filosófica e o termo “Idade Média”. É citado por ele na

---

<sup>41</sup> Jacques Le Goff foi historiador francês especialista em Idade Média. Autor de dezenas de livros e trabalhos, era membro da Escola dos Annales, pertencente à terceira geração, empregou-se em antropologia histórica do ocidente medieval.

<sup>42</sup> Mestre e doutor pelo Instituto de Estudos Medievais de Montreal (Canadá) e importante pesquisador e professor do Departamento de Filosofia da PUC/SP.

página nove logo no início, o seguinte trecho: “Keller fixou a ideia de que este período intermediário entre a antiguidade e a época moderna nada produziu de importante. Foi um período não só estéril, mas de retrocesso: a idade das trevas” (NASCIMENTO, 1992, p.9). Outra fonte que nos remete ao preconceito é trazida neste trecho escrito sobre história ocidental:

A cultura nos começos da Idade Média representou sem dúvida, em certos aspectos, uma volta ao barbarismo. O intelecto não só se estagnou, mas até mergulhou em abismos profundos de ignorância e credulidade. A atividade econômica baixou aos níveis primitivos de troca direta e ruralismo, enquanto o ascetismo mórbido e o desprezo por este mundo substituía as atitudes sociais normais. (BURNS, 1978, p. 256).

Se pensarmos Idade Média a partir dos conceitos criados pelos renascentistas ou iluministas (termo já considerado pesado ou preconceituoso partindo da ideia de que teria renascido ou iluminado após um longo período de trevas) que vieram a *posteriori*, é sim algo a nunca mais se repetir, um desastre total que deva ser esquecido. Eles pensam Idade Média como um longo período de ruptura no progresso humano, não somente por ser a Igreja quem governava, mas por todo o conjunto de pensamento e sociedade que se apresentava. Traziam a ideia de que os germânicos seriam um povo bárbaro, a produção literária era grossa, a arte fugia dos padrões clássicos e era puramente estúpida, como dizia o importante pintor renascentista Rafael Sanzio<sup>43</sup> (1483-1520) e François Rebelais<sup>44</sup> (1483-1523).

A arte medieval, por fugir aos padrões clássicos, também era vista como grosseira, daí o grande pintor Rafael Sanzio (1483-1520) chama-la de “gótica”, termo então sinônimo de “bárbara”. Na mesma linha, François Rebelais (1483-1553) falava da Idade Média como a “espessa noite gótica” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 5).

Os tempos medievais teriam sido de barbárie, superstição, ignorância, estupidez e desordem. Não só eles, mas os protestantes também criticaram a Idade Média, contudo pela predominância da Igreja Católica através de seus dogmas e domínios, mas no campo espiritual. A falta de um raciocínio mais amplo se dá pelo fato de que a humanidade teria sempre caminhado para o progresso, somente quando foi o cristianismo predominantemente católico que não ocorreu de fato o que se esperava (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 6), muito pelo fato das crenças e fé dos fiéis e principalmente as lideranças e governantes, como também a forte crítica dos capitalistas ao modelo econômico adotado da época. Ou seja, o combate vem de todos os “fronts”.

Todavia, para outro importante escritor moderno, Michelet, em seu livro *Histoire de France*, possivelmente influenciado pelo Romantismo do período em que escreveu, exaltou o período onde classificou como: “aquilo que amamos, aquilo que nos amamentou quando pequenos, aquilo que foi nosso pai e nossa mãe, aquilo que nos cantava tão docemente no berço” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 7). Mas, posteriormente, sob a análise de Le Goff, faz duras críticas a Idade Média em suas outras edições como ele mesmo aponta “A idade média de Michelet? Triste,

---

<sup>43</sup> Mestre da pintura e da arquitetura da escola de Florença durante o Renascimento italiano, celebrado pela perfeição e suavidade de suas obras.

<sup>44</sup> Foi padre, médico e importante escritor francês da época do Renascimento Cultural. Suas principais obras literárias são *Pantagruel* e *Gargantua*.

obscurantista, petrificada e estéril.” (LE GOFF, 1979, p. 27). Diante dessas duas abordagens, mostra-se como é ampla a discussão acerca desse tema e como pode ser melhor aproveitada. Porém, imersos em abordagens explicativas minimalistas ou julgadoras da história, fica o educador perante uma sala de aula cheia, uma temática difícil de se aplicar num currículo curto, possivelmente desinteresse de muitos alunos, resultando nos reflexos que citei anteriormente. Este autor retrata bem o que foi dito:

Na esteira dessas possibilidades abertas, o ensino de Idade Média na escola pode passar a ter um espaço bem mais amplo nas salas de aula, considerando a sua importância na formação da nossa civilização. Inegavelmente, a produção didática brasileira tem voltado os olhos para o medieval de modo bem menos preconceituoso nestes últimos anos. (PEREIRA, 2009, p.123).

Contudo, essa discussão melhor construída, em muitos casos fica submersa num tempo tão curto para sua aplicação. Ainda que o tema possa ter perdido o olhar mais preconceituoso, ainda que o professor queira, ele necessita vencer a falta de condições necessárias inúmeras vezes para ministrar uma aula, somado ao currículo cada vez mais enxuto para as áreas de humanas como se pretende, além de outros aspectos secundários, como a própria falta de didática para elaborar uma aula que fuja do que se tem por padrão, considerada muitas vezes entediante para os alunos, o desafio se torna cada vez maior. Se o docente embasar suas aulas utilizando do livro didático, mas sem buscar outro que apresente uma outra discussão, ou a mesma coisa com aulas teóricas expositivas com debates sobre autores, ou aulas com imagens ou músicas, mas que tragam um tom crítico, de discussão, de problemática sobre algum ponto específico que seja, pode ser que continuemos a ficar com aulas ministradas por ‘amantes’ da Idade Média, como os românticos, ou os ‘inimigos’ do período como iluministas, voltando a recair em extremos que nada agregam.

### **O começo de um ensino?**

O que infelizmente esquecem de explicar, ao menos nas salas de aulas ou quando se resolve falar em Idade Média no sentido fora da escola, é que ela foi sim um período importantíssimo na construção do que temos hoje como sociedade, aqui ressaltado fundamentalmente ocidental, nos quesitos de cultura, arte, literatura e até mesmo na crença. Como está presente neste livro didático (corriqueiramente utilizado em sala de aula) destacado pelo escritor sobre o período: “Essa longa Idade Média (...) criou a cidade, a nação, o Estado, a universidade, o moinho, a máquina, a hora e o relógio, o livro, o garfo, o vestuário, a pessoa, a consciência e finalmente a revolução (...)”. (BRAICK; MOTA, 2001, p. 66 apud LE GOFF, 1980, n.p.).

O movimento romântico do século XIX veio despertar o desejo e atração pela Idade Média. Pelo fato de ter sido uma época de contundente fé e tradição, ajudou e auxiliou no apreço ao nacionalismo.

Para aqueles, um período esplêndido, um dos grandes momentos da trajetória humana, algo a ser imitado, prolongado. Tal atração fez o Romantismo restaurar inúmeros monumentos medievais e construir palácios e igrejas neogóticas, mas inventando detalhes, modificando concepções, criando a sua Idade Média (FRACO JÚNIOR, 2001, p. 7).

Os românticos ao contrário dos renascentistas que julgaram demais, exaltaram excessivamente o período, criando assim dois pesos e diferentes perspectivas, não atendendo a ideia de um olhar negativo e cheio de preconceito, mas também de uma

época, a continuidade de uma sociedade que está sempre a evoluir e não uma ruptura, da história humana. Le Goff (1924-2014) nos ajuda ainda hoje a olhar para o medievo com olhos menos carregados de desvalorização. Em uma de suas obras *Homens e Mulheres da Idade Média*, ele retrata a Idade Média como um longo período criativo e dinâmico. Ou seja, em mil anos ocorreram muitas coisas e nem tudo pode se desperdiçar, muito pelo contrário, há diversas coisas que devemos ser agradecidos enquanto sociedade e usufruímos até hoje, como por exemplo, as escolas e universidades, o que pretendo mais precisamente enfatizar.

O mesmo Edward Burns, que mostrou a crítica ao período em seu livro, também traz a Idade Média como um período importante logo após, como está escrito: “Não estaria completo este apanhado das conquistas intelectuais da primeira fase da Idade Média se não fizéssemos referência aos desenvolvimentos verificados no campo da educação” (BURNS, 1978, p. 281). Segundo o autor, vale lembrar que, apesar de suas limitações (partindo de uma ideia de educação mais avançada comparada a renascentista, por exemplo), a educação foi fundamental na consolidação da cultura europeia para evitar um colapso. Considerando ainda que as melhores escolas dos mosteiros e das catedrais, especialmente da Inglaterra, deram impulso para as pesquisas e despertar dos conhecimentos que vieram a seguir. A Igreja prosseguiu com seu papel e tarefa educativa centralizada nas escolas dos conventos ou cabidos. Outros centros educativos também despontaram e inovaram em “arte mecânica” destinada a aprendizes para trabalhar oficinas: “Outras escolas lecionavam matérias especializadas como, por exemplo, oratória, contabilidade e notariado (ofício de escrivão público)” (TEMÁTICA, 2005, p. 100).

Um importante passo dado no período medieval foram as universidades, com objetivo de preparar e licenciar professores: “Na Baixa Idade Média, porém, a ligação entre a Igreja Católica e a cultura passou a ser afirmada não apenas nos mosteiros, mas também num novo tipo de instituições de ensino: a universidade” (BRAICK; MOTA, 2001, p. 85). As universidades nasceram de uma iniciativa da Igreja Católica e acabaram originando-se como uma extensão dos colégios episcopais, onde jovens aprendiam o domínio das sete artes liberais, base da educação durante a Idade Média. Na grande maioria das universidades criadas o ramo de ensino era o de artes e teologia, igual é mostrado da enciclopédia antiga da década de 50:

O ensino da teologia constituiu o núcleo central das universidades [...]. A estes estudos juntaram-se o do direito, tanto o civil como o canônico, os de medicina, sem contar com a filosofia que, dentro do pensamento da época, era considerado como “serva da teologia” (JACKSON, 1956, p. 150).

Mais também outras duas importantes áreas como de direito e de medicina, são destacadas. As matérias que compunham os cursos eram de alta carga de filosofia, o que dificultava muito a aprendizagem e exigia muito estudo e conhecimento do assunto, como também para se graduar, em Paris, por exemplo, (uma das mais antigas universidades que se tem registro), poderia chegar a 14 anos. Este exemplo nos traz uma perspectiva de complexidade do estudo. Com base nisso, podemos perceber tantos nomes voltados a intelectualidade medieval até hoje.

Os primeiros universitários recebiam o nome de *clericus* para identifica-los como pessoas cultas, e como disse o filósofo Coluccio Salutati<sup>45</sup>:

---

<sup>45</sup> Foi humanista, filósofo, literato e chanceler da República de Florença; foi amigo de Petrarca e Giovanni Boccaccio, e um dos mais importantes líderes políticos e culturais do renascimento florentino.

Um homem sem formação pode alcançar uma fé simples, admito, mas não pode entender a Sagrada Escritura nem os comentários e exposições dos eruditos. Estes só podem ser compreendidos pelos homens de letras, ou seja, não os que só estudam gramática, mas sim os que tem preparo em dialética e retórica. (TEMÁTICA, 2005, p. 101 apud SALUTATI, *epístola em defesa do ensino liberal* 1375, n.p.).

Tanto os graus de mestre como doutor eram de docência, ou seja, valia como professor até mesmo na faculdade de medicina. Os estudos consistiam em ouvir as aulas, anotar o que se podia e após isto, o debate. Não se conseguia fazer pesquisas em bibliotecas, a educação podia ser resumida em lógica e memória por esse fato. Do estudante medieval se exigia conhecimento sobre o *trivium*, que seria a gramática, retórica e lógica. E em seguida para conquistar um grau maior necessitaria alguns anos de estudo sobre o *quadrivium*, que consiste em aritmética, geometria, astronomia e música. Aqui mostra como seria resumidamente a universidade medieval aos olhos de Regine Pernoud:

[...] Criada pelo papado, a universidade tem um caráter inteiramente eclesiástico: os professores pertencem todos à Igreja, e as duas grandes ordens que ilustram, no século XIII, Franciscana e Dominicana, vão lá, em breve cobrir-se de glória, com um S. Boventura e um S. Tomás de Aquino; os alunos, mesmo aqueles que não se destinam ao sacerdócio, são chamados clérigos, e alguns deles usam a tonsura – o que não quer dizer que aí apenas se ensine teologia, uma vez que seu programa comporta todas as grandes disciplinas científicas e filosóficas, da gramática à didática, passando pela música e pela geometria. (PERNOUD, 1996, p. 98).

Entretanto, ao passo que as universidades possuíam este caráter, os estudos ministrados nas escolas tinham um alcance maior, segundo o mesmo autor, como descreve neste trecho:

Podemos perguntar-nos se, nestas condições, o povo era tão ignorante, na Idade Média, como, em geral, se supõe; tinha ao seu alcance, incontestavelmente, os meios de se instruir, e a pobreza não era um obstáculo, uma vez que o decurso dos estudos podia ser inteiramente gratuito, da escola da aldeia, ou antes da paróquia, até à Universidade. E ele aproveitava-se disso, uma vez que abundam os exemplos de pessoas humildes tornadas grandes clérigos. (PERNOUD, 1996, p. 104).

O autor acaba frisando que o ensino no que hoje podemos denominar como básico ou fundamental, poderia ser alcançado pelos menos favorecidos, não sendo única e somente um privilégio dos mais nobres. É claro que se trata de um ensino mais básico, o mesmo autor nesse livro deixa claro como os indivíduos que desejavam continuar seus estudos posteriormente, acabavam por garantir alguma atividade que os remunerassem a ponto de conseguir investir, como a própria prática de copista, aproveitando seu aprendizado com forma de investimento.

Em outro livro didático, mostra-se que as universidades se disseminaram de grande forma por volta do século XI pelo fato da vida urbana ter novamente crescido de número comparado a anteriormente. E com objetivo da necessidade de pessoas letradas para administrar e gerir os negócios, tanto quanto as repartições públicas como privadas: “A disseminação desses estabelecimentos de ensino teve relação com o ressurgimento urbano e comercial que ocorreria a partir do século XI” (FIGUEIRA, 2005, p. 87). Percebe-se que graças à Igreja na Idade Média as escolas e universidades tiveram seu crescimento e momento de evolução, como a

universidade de Bolonha (que pode ter sido a primeira a ser criada na Europa) e as escolas nos mosteiros, igual estão registradas neste livro didático do ensino médio: “[...] as escolas instaladas nos mosteiros impediram que a vida intelectual desaparecesse totalmente em princípios da Alta Idade Média” (BRAICK; MOTA, 2005, p. 97).

Portanto, além de interessante e importantíssimo, nada mais justo do que ensinar ou trazer aos alunos que o local onde estão inseridos teve influência enorme durante a Idade Média, ainda que em proporções diferentes, claro, em vez de apenas informar o lado e as perspectivas desagradáveis acontecidas no período. A construção e estabelecimento de lugares destinados ao ensino e intelectualidade, foi fundamentalmente criado no período do medievo, mostrando que por mais que a Igreja estivesse vinculada ao Estado e tivesse tamanha influência na sociedade, também foi importante para o desenvolvimento da educação. E os recortes explicitados aqui retratam tamanha complexidade dos estudos, quase em sua totalidade voltado a memória. Por esse motivo, é que o ensino de história precisa levar em consideração o período da Idade Média ocidental dentro do seu próprio contexto. Se o professor utilizar da história para olhar ao passado e condenar certo acontecimentos, não estará levando em consideração a criticidade que sua posição requer, somado a responsabilidade de ministrar em uma sala de aula.

### **Considerações Finais**

Considerando todas as fontes pesquisadas até aqui, e partindo da ideia de análise crítica sobre diversas vertentes e principalmente os livros didáticos, foi obtido uma amostra bem segura sobre o que é, pode ou deve ser trazido em sala de aula quando se fala em Idade Média, e também ao buscar uma discussão mais ampla. Em diversos livros históricos, livros didáticos, textos, escritores conceituados no ramo e até mesmo enciclopédias de fácil acesso à pesquisa, foi possível ressaltar em parte do que é e porque se leva esse nome ao período médio, quais formas são trazidas ao público e principalmente aos alunos.

Sabe-se que dentro da escola não se aprofunda o estudo sobre Idade Média para além do ocidente. Não se questiona ou, quando isso ocorre, é de maneira ainda mais superficial em como foi a idade média no oriente, ou o que estaria ocorrendo nos países asiáticos naquele momento? Ou então uma busca aprofundada pelos povos pré-colombianos nas américas também naquele período? O que se discute é o fascínio pelo encantamento de alguns misticismos que o período na Europa criou e permanece ainda hoje. Ou pelo contrário, a repulsa e combate a tudo que o período do medievo representa, como escuro (trevas), de estagnação e falta de criatividade, como bem retrata o autor:

Há uma diferença bastante significativa, portanto, entre o que o senso comum e a escola imaginam sobre a Idade Média. Na escola, esse período é muito mais tenebroso, bem menos lírico, mais seco e menos fantástico do que no cinema e na televisão ou nos jogos de computador. Enquanto no cinema circulam imagens de damas cortejadas por cavaleiros e suas façanhas heróicas em busca de reconhecimento, na escola o que circula é o tom seco e árido do domínio da Igreja e da falta de criatividade; o encantamento do romance de Abelardo e Heloisa, dramatizado no cinema pelo filme *Em Nome de Deus*, não passa perto dos “muros da escola”. A Idade Média, no âmbito da cultura escolar, continua a ser o espectro do Ocidente – lugar em que o Ocidente iluminado busca o seu Outro, o contraste justificador da sua idade adulta. (PEREIRA, 2009, p. 118).

Essa visão dupla, por muitas vezes antagônica da história, não promove verdadeiras discussões sobre o tema, e aqui recorto sempre para dentro da escola, pois no âmbito acadêmico não há dúvidas que há muito esse impasse já foi superado com facilidade. Porém, dificilmente veremos retratações que promovam uma discussão ou crítica bem construída sobre o medievo, que promova um debate ou ao menos questionamentos sobre alguns pontos específicos sobre educação, ou economia, ou temas que hoje estão mais em destaque como da microhistória, mas no ambiente escolar. É necessário uma busca bastante assídua para encontrar bons exemplos, que possam trazer uma esperança a quem se agrada em construir nos alunos o incentivo de boas discussões sócio-históricas. Principalmente porque muitos professores somente prezam pelo uso do livro didático nas suas aulas, e dependendo da corrente historiográfica na qual foi elaborada o livro, a ótica sobre o tema varia, obviamente.

O que mais me incentivou a realizar tal análise é de mostrar que a Idade Média foi produtiva para a humanidade, e que isto não só merece como tem que ser ensinado e mostrado em sala de aula, pelo fato de não apenas agregar no conhecimento do aluno, como também por ser direito dele saber por que aquele o período é chamado por determinado nome e até hoje é carregado de preconceito. Como é trazido em um livro didático usado em escolas o tema? Neste, que me surpreendeu e muito, mas para o lado bom, os autores mostram a visão do mundo na Idade Média a partir do olhar dos críticos, que em sua maioria se concentra em muitos historiadores, mas também dos novos, preocupados em mostrar os avanços ocorridos em tal período:

Para eles, a Idade Média era a 'Idade das Trevas', um tempo sombrio no qual a humanidade, subjugada pela ignorância e contaminada pela peste, viveu oprimida sob o terror das fogueiras da inquisição'. [...] procurado combater o preconceito tradicionalmente presente nos escritos sobre a Idade Média, alguns estudiosos contribuíram para a elaboração de uma nova perspectiva dessa época destacando, por exemplo, o avanço tecnológico acontecido no período [...]. (BRAICK; MOTA, 2009, p. 97).

Utilizando o exemplo de Le Goff, nesta releitura de sua obra na revista online (certamente usada por alunos para realização de trabalhos escolares), é interessante destacar como ele utiliza o método crítico de estudar o período:

Le Goff propunha uma visão global da Idade Média, orientada para a densidade concreta, rotineira e lenta da vida cotidiana. O que ocorre aí é que a cultura medieval marcou toda essa grande aventura da história ocidental, deixando traços, os quais, de tão rotineiros, tornaram-se irreconhecíveis nos tempos atuais. (Carta Capital).

Esse modo de entender o tempo dentro do seu contexto, hoje é melhor abordado nas salas de aula. Mas quem nunca teve uma aula simplista sobre Idade Média? Dessa maneira, cabe ao professor não somente encontrar formas de ampliar sua abordagem acerca do tema, como também incluir dentro de um período curto de tempo, como já mencionado anteriormente, essas percepções mais amplas tornando seu aluno mais crítico e o fazendo compreender o período aqui proposto.

Portanto, agrada muito ver que nas escolas é trazido, pelo menos por parte dos exemplos nos livros relatados aqui, a desconstrução somente do estereótipo medieval, mas que o medievo foi necessário para agregar a nossa sociedade hoje com conhecimento e informações, lá primeiramente, ao menos começadas. E

também apresentar que neste grande recorte do período histórico, de maneira geral, foram construídas as primeiras escolas e as primeiras universidades. Nada mais justo que hoje, nas nossas escolas, mostrar que na Idade Média ocorreu em grande parte a impulsão da educação, e que atualmente se espalhou por todo mundo, uns continuando no processo e ajudando em agregar, já em outros lugares caminhando em um retrocesso e regresso, na desconstrução e destituição dos valores educacionais.

É claro que neste contexto final, é preciso destacar que esta pesquisa apenas buscou um recorte de desmistificar termologias e mitos acerca do período histórico aqui mencionado quase que exclusivamente dentro das salas de aula. Cerca de mil anos em hipótese alguma se resinifica num artigo de algumas páginas. Necessita reafirmar que o tempo destinado ao ensino de história tanto no ensino fundamental quando no ensino médio é minimamente necessário para tamanha demanda de conteúdo, e o professor dentro de seus desafios encontra mais um para desenvolver seu trabalho, elaborar uma aula que seja apta para haver um debate e construção de conhecimento histórico. Contudo, ainda diante de tempos de negacionismo, se faz necessário tal descrição, pois é nosso dever enquanto historiadores e professores, evitar que isto adentre as salas de aula, principalmente por meio de nós mesmos.

## REFERÊNCIAS

BRAICK, Patrícia; MOTA, Myriam. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio: Das origens da humanidade à reforma religiosa da Europa**. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. **História da Cavernas ao Terceiro Milênio: Programa completo de Pré-História e de História Antiga Medieval, Moderna, Contemporânea, da América e do Brasil**. 1ª edição. São Paulo, Moderna, 2001.

BURNS, Edward. **História da Civilização Ocidental**. 22ª edição, revista e atualizada de acordo com a 4ª edição norte-americana. Porto Alegre: Globo S.A., 1978.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. 6ª edição reformulada. São Paulo: Saraiva, 2002.

ENCICLOPÉDIA PRÁTICA JACKSON. Vol. 8. São Paulo: W.M. Jackson inc., 1956.

FIGUEIRA, Divalte. **História Divalte**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2005.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A idade média e o nascimento do oriente**. 2ª edição, revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2001.

HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL. Porto Alegre: Globo S.A., [19--].

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para um novo conceito de Idade Média**. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

NASCIMENTO, Carlos. **O que é filosofia medieval?**. São Paulo: Brasiliense, 1972.

NOGUEIRA, Carlos Alberto F. As desilusões de um historiador: as idades médias de Michelet. **Revista de História Intelectual, Intelligere**. p. 52 – 62. nº 11, jul. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet. Imagens da idade Média na cultura escolar. **Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS**. Porto Alegre, RS. v. 2, n. 2 (jun. 2009), p. 117-127. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/230547/000704300.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

PERNOUD, Regine. **Luz sobre a Idade Média**. Portugal: Europa-América, 1996.

REVISTA CARTA CAPITAL. **Le Goff: o autor de uma outra Idade Média. O legado de Jacques Le Goff, um dos idealizadores da corrente da Nova História.** 16 de mai. 2014. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-autor-de-uma-outra-idade-media/>>. Acesso em: 18 de agosto de 2022.

TEMÁTICA BARSA. Vol. 1: História. Rio de Janeiro: Barsa Planeta, 2005.

# O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Laiz Mara Meneses Macedo<sup>46</sup>  
Marta Socorro Vasconcelos Caldas<sup>47</sup>  
Ilane Ferreira Cavalcante<sup>48</sup>

**RESUMO:** Este capítulo tem como objetivo fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação de professores no contexto da deficiência intelectual. Com base nos artigos publicados em periódicos indexados no Portal de Periódicos da CAPES, foi possível identificar que o estado do conhecimento da temática analisada tem avançado de forma consistente desde 2021. Os resultados conduziram a uma análise sobre a formação inicial e continuada de professores especificamente no que se refere à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores; Deficiência Intelectual; Portal de Periódicos da CAPES.

## 1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente os cursos de formação de professores são estruturados por disciplinas de conteúdo científico e disciplinas pedagógicas. Mas o que se apresenta ainda é um esvaziamento de aprofundamento teórico nessas formações, bem como uma profunda dissociação entre teoria e prática (PAULA; MORAES; MENDES SEGUNDO, 2020).

Libâneo (2015), salienta que a formação dos professores e professoras deve vir complementada por uma tríade importante: teoria, técnica e metodologia, pois é preciso primeiro prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados, para depois estar seguro com a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola.

Além do mais, os docentes precisam possuir um aprofundamento teórico sólido, devendo dominar não apenas os conteúdos/disciplinas que lhes cabem, mas também possuir o domínio das bases científicas, tecnológicas e das exigências concretas do ensino contemporâneo, e é justamente este domínio que irá lhe ajudar na sua contínua busca de aprimoramento de sua prática (LIBÂNEO, 2015).

---

<sup>46</sup>Doutoranda em Educação pelo IFRN. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo IFPI. Mestre em Antropologia e Arqueologia pela UFPI. Bacharel em Ciências Sociais pela UFPI. E-mail: academicplanconsultoria@gmail.com

<sup>47</sup>Mestranda em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí. Psicóloga hospitalar do Governo do Estado do Piauí e psicóloga social da Prefeitura Municipal de Teresina. E-mail: martasocorrovasconcelos@hotmail.com

<sup>48</sup>Doutorado em Educação, mestrado em Estudos da Linguagem e Graduação em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas. Atualmente é professora no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional. E-mail: ilane.ifrn@gmail.com

Libâneo (2015, p. 188) explica ainda que “a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”.

Tais reflexões são instigantes para refletir sobre o processo de formação docente para a educação inclusiva. De acordo com Santos; Reis (2016) a formação inicial ou continuada precisa atender aos principais pontos da educação inclusiva. É necessário que, por intermédio de cursos de curta ou longa duração, o professor desenvolva a sua capacidade de debater, refletir e aprender, tornando-se um profissional crítico em relação à educação inclusiva.

Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação de professores no contexto da deficiência intelectual. Escolhemos realizar um estudo de estado do conhecimento por abordarmos “apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Com base nos artigos publicados em periódicos indexados no Portal de Periódicos da CAPES, foi possível identificar que o estado do conhecimento da temática analisada tem avançado de forma consistente desde 2021.

Para construção desta pesquisa utilizou-se de uma busca avançada no Portal de Periódicos da Capes por meio do acesso CAFE, sem determinar o período de publicações dos materiais a serem analisados. Aplicamos os seguintes filtros: busca por “título”, com termos exatos (é exato). Os descritores foram “deficiência intelectual” e “formação de professores” ou “formação docente”.

A data que a busca foi realizada foi 04 de setembro de 2022. Na busca foram encontrados 07 artigos referentes aos descritores pesquisados. Após a realização da etapa da busca avançada, realizamos uma segunda etapa que se constituiu em refinamento dos artigos encontrados. Analisamos o título e resumo de cada um dos artigos. Os resultados conduziram a uma análise sobre a formação inicial e continuada de professores especificamente no que se refere à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para a realização desta pesquisa foram escolhidos, *a priori*, duas categorias de análise: formação de professores e deficiência intelectual. Logo, a análise textual e discursiva realizada teve como foco selecionar e analisar os argumentos dos autores listados no Quadro 1 abaixo. Nos textos pudemos detectar informações sobre formação inicial e continuada, logo a categoria formação se subdivide nessas duas categorias (inicial e continuada).

QUADRO 1 - ARTIGOS ANALISADOS ORGANIZADO EM FUNÇÃO DO ANO DE PUBLICAÇÃO

	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	ANO	IES DE ORIGEM DOS AUTORES
1		TOLEDO;	2012	Universidade Estadual de

	Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual.	VITALIANO		Londrina
2	A pessoa com deficiência intelectual e a formação de professores de Educação Física: uma revisão bibliográfica	DORNELES; BEGOSSI; MAZO	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3	Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual	OLIVEIRA	2018	Universidade Estadual Paulista
4	Formação de professores às avessas: um olhar sobre a formação conceitual em alunos com deficiência intelectual nas fases iniciais.	CÔRREA;	2021	Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz
		ARAÚJO;		Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ
		CAMPOS.		Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
5	Escolarização de pessoas com deficiência intelectual e o ensino de matemática: temáticas emergentes para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva	HAAS;	2021	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
		GEHELIN		UNOPAR
6	Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado.	TEIXEIRA; BARRETO; NUNES	2021	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
7	Influência da formação docente na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no ensino de química: Um estudo de caso.	BONOMO;	2021	Pesquisadora autônoma, São Mateus.
		MENDES		Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

Uma subcategoria foi incorporada na pesquisa de modo emergente ao processo de análise: Aprendizagem. Ela esteve diretamente relacionada com a questão da deficiência intelectual. A partir da análise também foi possível tecer uma subdivisão dos estudos a partir das áreas de conhecimento discutidas nos trabalhos como pode ser visualizado no quadro a seguir.

QUADRO 2 - ÁREAS DE CONHECIMENTO

AUTORES	ANO	ÁREA DE CONHECIMENTO
TOLEDO; VITALIANO	2012	Educação
DORNELES; BEGOSSI; MAZO	2017	Educação (Educação Física)

OLIVEIRA	2018	Educação
CÔRREA; ARAÚJO; CAMPOS	2021	Educação
HAAS; GEHELIN	2021	Educação (Ensino de Matemática)
TEIXEIRA; BARRETO; NUNES	2021	Educação
BONOMO; MENDES	2021	Educação (Ensino de Química)

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

A partir da análise das áreas de conhecimento em que se concentram os estudos vinculados ao portal da CAPES percebe-se uma concentração de pesquisas na área das ciências exatas. Esse entendimento pode ter relação com a organização do currículo de Matemática e Química. Os estudos analisados revelam uma barreira individual para a aprendizagem na área das ciências exatas, o que pode explicar uma concentração de estudos nesse campo. No que se refere à área de conhecimento, os estudos também indicaram uma prevalência de debates na área da pedagogia, essencialmente voltados para a questão da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, especificamente em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No entanto Haas; Gechelin (2021) evidenciam a necessidade de estudos na área da Educação Matemática vinculados à formação inicial e continuada docente, a fim de que os professores tenham subsídios para desenvolver propostas didáticas capazes de articular o conteúdo como estratégias de ensino que promovam a acessibilidade curricular.

Para Oliveira (2018) a formação de professores é um tema que tem ocupado um espaço significativo na produção científica da área da Educação. Particularmente, o estudo de estratégias de formação que possam contribuir com o pensar do professor, seja da educação especial ou comum, tem nos acompanhado no decorrer de toda nossa trajetória acadêmica. De acordo essa perspectiva estabelecemos a crítica de que o professor é aquele que está na ponta de todo este processo e que realmente necessita de um professor bem formado, competente e que faça a diferença em sua vida: a criança, o adolescente ou o jovem escolar; com ou sem deficiência.

Ainda para Oliveira (2018), o foco tem residido na formação do professor de educação especial e, mais precisamente, no de deficiência intelectual; mas, indiscutivelmente, tudo se entrelaça na configuração de uma escola que se alinha à política de inclusão escolar, assim, não basta formar o professor especializado, é necessário instrumentalizar igualmente o professor comum, aquele que está no cotidiano escolar diariamente diante do estudante com deficiência intelectual no contorno de uma classe comum.

## 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE (INICIAL E CONTINUADA)

Defendemos a formação docente continuada que tenha como princípio a formação omnilateral do homem, ou seja, em todos os aspectos, a fim de que esse assuma o papel do ser crítico e emancipado. (DELLA FONTE, 2018). Seguindo a

mesma linha de raciocínio, Ramos; Ciavatta (2011) relata que é necessário garantir o direito a uma formação humana para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Dessa maneira, a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir com a formação acadêmica profissional e de compreensão de mundo. Sobre estratégias de formação docente, fundada na ideia de unidade, podemos mencionar os seguintes aspectos: • A teoria e a prática educativa como núcleo articulador da formação do educador; • A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa; • A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada; • A ação do educador se revelando a partir da prática concreta e da realidade social; • O currículo com características teórico-práticas.

Consideramos como tarefa da escola oferecer condições para que todos os alunos construam formas mais elaboradas de pensamento, avançando dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos, que são próprios do espaço escolar. Nas fases iniciais, este processo é fundamental, pois a criança é posta a formular e resolver problemas e em crianças com deficiência intelectual essa tarefa é secular, uma vez que, abstrair e generalizar são as principais barreiras orgânicas postas pela deficiência. (CÔRREA; ARAÚJO; CAMPOS, 2021).

A maior parte das dificuldades pedagógicas se concentra na escolarização de alunos com deficiência intelectual e sinaliza para a falta de clareza sobre o conceito e concepções sobre essa deficiência, tanto na esfera de políticas públicas quanto no desenvolvimento de práticas que contemplem esses educandos. (CÔRREA; ARAÚJO; CAMPOS, 2021).

Oliveira (2017 p. 48) completa este pensamento afirmando que “além da formação inicial, o profissional da educação precisa atender a outros requisitos para que consiga atuar na educação básica de forma satisfatória e com vistas à oferta de um ensino eficaz”. Esses requisitos incluem: a capacidade crítica do profissional da educação, bem como a preparação para o compartilhamento e a construção do conhecimento em grupo respeitando as particularidades e diferenças de cada aluno.

A regra é assegurar uma educação de qualidade a todos, com todos os profissionais trabalhando de forma coletiva para fazer acontecer o processo de inclusão com a esperança de que a sociedade em geral e não apenas as escolas vejam as pessoas principalmente as que possuem necessidades especiais através de suas potencialidades respeitando suas diferenças (REIS *et al*, 2017).

Como afirma Mantoan (2003) a formação em serviço também conta com a vivência diária em sala de aula. A formação se dá na prática com a presença de desafios que são capazes de aguçar o desenvolvimento do professor no que se diz respeito à elaboração de técnicas e metodologias específicas para cada dificuldade ou diferença que possa ser apresentada pelo aprendente (MANTOAN, 2003).

Esse tipo de formação possibilita e inclui o compartilhamento de conhecimento e vivências, porém, deve partir da disposição de professores e gestores em tentarem de fato inserir a educação especial com foco principal no real desenvolvimento do aluno colocando ênfase em conhecer o educando e suas dificuldades e procurando a melhor forma de trabalhar com o mesmo e não com foco na deficiência, muitas vezes colocando-o como um fardo (MANTOAN, 2003).

De acordo com Toledo; Vitaliano (2012), uma nova questão se coloca quando o assunto é a formação de professores. As escolas não contam com apoio do atendimento especializado e seus professores não têm formação para atuar com os referidos alunos. A educação inclusiva exige que não só o professor do ensino regular

seja preparado em seu processo de formação para atender aos alunos com DI, como os professores especialistas precisam ampliar suas ações, as quais, geralmente, são centradas nas características peculiares dos alunos relativas à deficiência.

Para Toledo; Vitaliano (2012) é muito importante investir em espaços de formação de professores no próprio local de trabalho, uma vez que as reflexões se voltam ao cotidiano, possibilitando trocas de experiências, o que favorece a construção coletiva do saber pedagógico. Também é ressaltada a importância da presença do professor especializado em sala de aula, atuando em colaboração com os professores do ensino regular.

Para Dorneles; Begossi; Mazo (2017) existem visíveis lacunas existentes na formação de profissionais de Educação no que concerne ao preparo para atuação junto das pessoas com deficiência e, mais especificamente, do público com deficiência intelectual. Além disso, há preocupação na busca de estratégias e mesmo na capacitação de profissionais para o trabalho com as pessoas com DI.

Nesse sentido, a formação docente em contexto de educação inclusiva vai além da aquisição de cursos, participação em palestras, oficinas e quaisquer outras técnicas de aperfeiçoamento do conhecimento. Estas são bem vindas e tendem a melhorar o atendimento, reconhecimento e valorização da diferença, e em muitas situações fortalecem o aperfeiçoamento profissional docente. Essas capacitações podem ser ministradas até mesmo por profissionais da própria escola que detenham um determinado conhecimento do assunto e muitas vezes o grupo gestor não solicita ou valoriza as capacidades de seus profissionais.

A inserção de uma cultura escolar voltada para a inclusão na visão de Leme e Silva (2009) deve partir inicialmente da influência decisiva da direção escolar facilitando a efetivação de uma cultura institucional voltada para a inclusão, a mudança na cultura não é uma tarefa fácil e rápida pois a mesma provém de um processo histórico sendo cada escola única e possuindo suas particularidades. “Um dos papéis importantes da direção de uma escola é o de gerir através do exemplo, buscando mudar a cultura escolar por ações concretas, e não somente através de argumentos” (LEME; SILVA, 2009 p. 499).

Para Bonomo; Mendes (2021), um professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade do aluno, sua linguagem, suas percepções e sua prática de ensino. Quando refletimos sobre as condições em que a educação inclusiva se alicerça percebemos que é necessário repensar sobre a formação inicial dos professores de química e outros processos formativos já vivenciados, haja vista que estas não dão conta mais de atender os estudantes que atualmente nos deparamos nas salas de aula. É preciso ressignificar a construção do currículo com base nos conhecimentos dos estudantes, para que tenha sentido para os mesmos, e isso se contrapõe com tendências pedagógicas tradicionais incorporadas ao longo do tempo.

De acordo com Haas; Gechelin (2021) percebe-se que se mantém a prática de adaptação curricular como simplificação e redução de conteúdos. Entende-se que o direcionamento pedagógico mais adequado seria a busca pela acessibilidade curricular, por meio da adequação das estratégias e recursos. Na pesquisa de Haas e Gechelin (2021) a docência compartilhada, na escola, ocorre de forma esporádica. Deduz-se que esse dispositivo, se bem elaborado, pode colaborar para a plena inclusão dos estudantes, devendo ocorrer de forma regular.

Para Teixeira; Barreto; Nunes (2021), na formação em serviço, os professores chegam familiarizados com os modelos essencialmente instrucionais e com a

aprendizagem fragmentada. Surge então, a visão dicotômica entre os alunos ditos “normais” e os “especiais”, gerando, conseqüentemente, duas categorias de professores: os das classes comuns e os das classes especiais.

Para Bonomo; Mendes (2021) um trabalho educativo bem articulado contribui para que os professores desenvolvam suas práticas pedagógicas, respeitando a diversidade encontrada no contexto da sala de aula e entendendo que todos os estudantes possuem seu direito de aprendizagem. Sem essas condições o professor será incapaz de elaborar problemas, desafios, perguntas relacionadas com os conteúdos, pois essas são as condições para que haja uma aprendizagem significativa. No entanto, para que o professor atinja efetivamente seus objetivos, é preciso que ele saiba realizar vários processos didáticos coordenados entre si, tais como o planejamento, a direção do ensino da aprendizagem e da avaliação

## 2.2 APRENDIZAGEM

O processo de escolarização das pessoas com deficiência é marcado por uma trajetória histórica de lutas na busca do seu direito ao acesso à rede regular de ensino e o alcance da aprendizagem com qualidade. Observamos que as matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares vêm crescendo a cada ano em todas as modalidades de ensino no país. Para Côrrea, Araújo e Campos (2021) a formação inicial do professor ainda não contempla as demandas da escola e dos alunos público-alvo da educação especial. Compreender como o aluno aprende é fundamental, sobretudo como aprendem os alunos público-alvo da educação especial e, principalmente, alunos com deficiência intelectual que apresentam um ritmo mais lento de aprendizagem, com dificuldades de atenção, abstração, memorização e demais processos psicológicos superiores.

Para Bonomo; Mendes (2021) a aprendizagem é influenciada pela formação docente, já que está atrelada à metodologia utilizada pelos professores em suas aulas. Um aspecto a ser analisado na pesquisa de Bonomo; Mendes (2021) é sobre o processo de escolarização das pessoas com deficiência, este marcado por uma trajetória histórica de lutas na busca do seu direito ao acesso à rede regular de ensino e o alcance da aprendizagem com qualidade.

De acordo com Bonomo; Mendes (2021) são necessárias condições para que haja uma aprendizagem significativa. No entanto, para que o professor atinja efetivamente seus objetivos, é preciso que ele saiba realizar vários processos didáticos coordenados entre si, tais como o planejamento, a direção do ensino da aprendizagem e da avaliação.

Para Oliveira (2018) cabe aos sistemas de ensino buscar alternativas para ensinar ao professor novas práticas escolares, impulsionadoras da aprendizagem na perspectiva da diversidade. É inegável aos professores também se colocarem desafios pedagógicos substanciais para o gerenciamento de uma classe inclusiva, uma vez que deverá atender a necessidade educacional de todos, sem exceção, já que todos pertencem à sua turma e merecem sua atenção da mesma forma. Ou seja, é necessário dar ao professor a condição da aprendizagem para lidar com as situações mistas em sala de aula, no interior de uma escola que pretende ser para todos.

Ainda para os autores, para que ocorra uma aprendizagem de alunos com deficiência intelectual eficaz, é preciso pensar nas estratégias de elaboração de pensamentos específicos que, para se desenvolver academicamente, precisam de intervenções pedagógicas e mediações de um adulto ou de uma pessoa mais experiente. As dificuldades do aluno são: organização do pensamento e em processos de abstração e generalização, o que requer que o professor conheça as demandas de seus alunos e, a partir deste olhar atento, propicie situações de aprendizagem que contribuam para este processo (CÔRREA, ARAÚJO E CAMPOS, 2021).

Os entraves encontrados na aprendizagem e, conseqüentemente, na apropriação de conceitos pelos indivíduos com deficiência intelectual, não se restringem somente ao caráter orgânico, mas, sobretudo, nas condições desfavoráveis de desenvolvimento e aprendizado em que são expostos. Dessa forma, distingue a deficiência primária da deficiência secundária, em que a primeira é de ordem biológica e a segunda de ordem social. Assim, o desenvolvimento do sujeito depende da relação que o indivíduo estabelece com o meio social. (CÔRREA; ARAÚJO; CAMPOS, 2021).

### **3 CONSIDERAÇÕES**

Formar professores é pensar que o nosso papel está em propor uma prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida apenas a uma questão didática, de competências, de habilidades, ou às metodologias de estudar e aprender. Pensar uma prática intencional articulada à educação como prática social, como formação do homem e possivelmente uma transformação do lugar em que ele está. É colocar a prática do professor como produção de conhecimento e histórica, dotada e situada em uma situação dialética entre prática, teoria, conteúdo e forma. A isso chamamos de epistemologia da práxis. Uma prática alimentada por uma teoria, uma prática consciente, intencional, que passa a ser não só criativa e de enfrentamento aos desafios do seu trabalho cotidiano, mas que pensa os rumos a serem tomados para a educação.

O primeiro movimento que é imprescindível para que isto se realize seria a clareza sobre que sociedade queremos formar e como queremos transformar as condições sociais da vida humana. Ou seja, devemos pensar a intencionalidade da prática refletindo sobre os sujeitos que queremos formar, para que sociedade, atentando para as condições dessa sociedade, bem como para os instrumentos de transformação dessa realidade.

Uma outra questão essencial para pensar a práxis na formação de professores é a proposição de uma sólida formação teórica. Só teremos um curso de formação de professores centrado na práxis se tivermos, e se pudermos trazer elementos que possibilitem ao sujeito compreender a sociedade em que ele vive e, para isso, que ele se aproprie de um pensamento crítico. A realidade exige que o professor tenha conhecimento científico de modo geral para romper estruturas e ouse teorizar sobre as novas práticas para não ficar fragilizado por um modelo que prioriza o 'fazer' em detrimento do 'ser'. Assim, elenca-se a necessidade de pensar a relação forma e conteúdo das formações de professores.

A formação docente, em particular para a Educação Inclusiva, vem discutindo questões pertinentes à preparação do professor inclusivo. De acordo com a pesquisa percebemos que há uma cisão entre o que se aprende e o que é posto em prática

nas salas de aula. Para a transformação da formação de professores numa perspectiva da epistemologia da práxis, não precisamos de uma lista de competências, habilidades, ou centrar no fazer pedagógico docente, precisamos pensar qual conteúdo e forma de educação buscamos e que conteúdos e formas vão corresponder a uma totalidade do fazer e ser professor. Nesse sentido, buscamos a concepção de trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BONOMO, B. DE O.; MENDES, A. N. F. A influência da formação docente na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no ensino de química: Um estudo de caso. **Educação Por Escrito**, v. 12, n. 1, p. e41803, 17 dez. 2021.

CORRÊA, R. P; ARAÚJO, D. F. de; CAMPOS, É. C. V. Z. Formação de professores às avessas: um olhar sobre a formação conceitual em alunos com deficiência intelectual nas fases iniciais. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. V. 10. nº 23. 2021.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6 – 19. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221/709>. Acesso em: 26 out. 2021.

DORNELES, F. de O.; BEGOSSI, T. D.; MAZO, J. Z. A pessoa com deficiência intelectual e a formação de professores de Educação Física: uma revisão bibliográfica. **Revista Thema**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 262–273, 2017.

HAAS, C.; GEHELIN, J. Escolarização de pessoas com deficiência intelectual e o ensino de matemática: temáticas emergentes para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 14, n. 2, p. 82–98, 2021.

LEME, M. I. da S; SILVA, C. L. da. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2009, v. 29, n. 3 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300006>>. Acesso em 15 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6º ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. **Educação**. Unisinos, 22 (2):138-146, abril-junho 2018.

PAULA, R. de; MORAES, B; MENDES SEGUNDO, M. das D. Teorias da educação e formação do educador: contra o esvaziamento do conteúdo e a favor de uma práxis revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2333–2344, 2019.

RAMOS, M. CIAVATTA, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 49, jan-abr. 2011.

REIS, M. B. de F, *et al.* Inclusão Escolar: Um Olhar para a Formação Docente e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revelli**, v.9 n. 2 p. 255 - 269. Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6012> Acesso em 27 ago. 2021.

SANTOS, T. P; REIS, M. B. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 2, p. 330-344, ago. 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835/10162>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

TEIXEIRA, D. S.; BARRETO, D. A. B.; NUNES, C. P. Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 1–19, 2021

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.2, p. 319-336, Abr.-Jun., 2012.

# DA INTROJEÇÃO AO DESMENTIDO: AS CONTRIBUIÇÕES DE SANDOR FERENCZI PARA A PRÁXIS PSICANALÍTICA.

Marcella Brito dos Santos<sup>49</sup>

**RESUMO:** Trabalho de conclusão de curso (TCC) da especialização em teoria psicanalítica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante que visa discorrer acerca das contribuições de Sandor Ferenczi (1873-1933) para a história e a práxis psicanalítica. Serão apresentados seus principais conceitos como *introjeção*, *tato psicológico*, *neocatarse* e técnicas como *técnica ativa*, *o sentir com e a análise mútua* do considerado “pai da psicanálise moderna” (ROUDNESCO & PLON, 1998). A metodologia empregada para coleta e compilação dos dados é a pesquisa bibliográfica cujo método se dá através da revisão de fontes primárias como livros, artigos e demais obras em repositórios. Conhecido como um analista da “primeira geração” Ferenczi foi o discípulo mais próximo de Sigmund Freud e construiu toda a sua epistemologia baseada na experimentação clínica e inquietações pessoais, dotado de uma grande sensibilidade e senso político, ele ousou questionar a técnica, a posição do analista e as dimensões de poder do dispositivo analítico, desenvolvendo não somente uma teoria que privilegia as relações objetivas como instaura uma ética do cuidado no manejo de “casos difíceis” em sua clínica do trauma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sandor Ferenczi. Teoria. Práxis Psicanalítica.

## INTRODUÇÃO

A teoria psicanalítica desenvolvida pelo neurologista Sigmund Freud (1856-1939) no final do século XIX promoveu um recorte epistemológico no campo do saber psiquiátrico ao propor a existência de uma instância psíquica (o Inconsciente) que “despoja o homem de sua própria morada”, ou seja, uma abordagem psicológica que rompe com o raciocínio cartesiano que hipervaloriza a razão e o determinismo científico bem como a filosofia moral proposta por Kant.

Outro ponto pragmático nessa cisão é de ordem cultural, a psicanálise desvela a existência de uma sexualidade inerente ao ser, e que desde os promórdios, interfere diretamente nos processos psicossociais e na saúde mental do sujeito. Deste modo, quando a construção do estrato sociocultural está calcada na repressão dos corpos, dos impulsos eróticos e sexuais, assume um caráter de fomentador de neuroses - sobretudo histéricas - que adoecem psiquicamente o sujeito civilizado, outro fator anteriormente ignorado pelas ciências médicas (MÍNGUEZ, 2015).

Os pobres histéricos, que em séculos anteriores tinham sido lançados à fogueira ou exorcizados, em épocas recentes e esclarecidas, estavam sujeitos à maldição do ridículo; seu estado era tido como indigno de observação clínica, como se fosse simulação e exagero (FREUD, 1888/1996, p.36).

---

<sup>49</sup> Psicanalista, professora e pesquisadora. Mestranda em Psicologia na *Logos University* (UNILOGOS), pós graduada em teoria psicanalítica. marcellabrito.psic@gmail.com.

A “psicologia profunda” ou “do inconsciente” (termos utilizados para designar a ulteriormente denominada psicanálise), debruçou-se na pesquisa das origens das psiconeuroses que representavam um grande desafio a medicina da época. Para Freud (1896/1996) a histeria tinha como origem traumas sexuais precoces (teoria da sedução), pavimentando a interferência do sexual e os afetos envolvidos nestas experiências infantis como elementos importantes na etiologia do adoecimento mental.

Minha crescente experiência mostrava, então, que não eram quaisquer excitações afetivas que agiam por trás dos fenômenos da neurose, mas habitualmente os de natureza sexual: conflitos sexuais atuais ou repercussões de vivências sexuais antigas (FREUD, 1925/2011, p.84).

Contudo é somente em 1900 através da publicação do livro *A interpretação dos sonhos* que a psicanálise surge de maneira “oficializada”. Teorias como a primeira tópica que delimita topograficamente do aparelho mental em três instâncias (Inconsciente, pré consciente e consciente) bem como a ideia de sonhos como manifestações de desejos reprimidos e que podem ser analisáveis passam a ser difundidos no circuito médico-acadêmico.

Após 1903 a “terapia da fala” começa a ganhar notoriedade e a conquistar adeptos sobretudo na comunidade médica. Dentre os membros desse círculo, composto em sua maioria por jovens doutores interessados na terapêutica das psiconeuroses, destacaremos uma figura pouco estudada por décadas e que vem conquistado espaço nos estudos psicanalíticos sobretudo no contemporâneo: o médico húngaro Sandor Ferenczi que fez parte da chamada “primeira geração de analistas”.

Assinalado por muitos como um dos discípulos mais próximos de Freud, Ferenczi (1873-1933) fez importantíssimas contribuições para a história e o constructo epistemológico da abordagem, sendo também conhecido como “o mais brilhante psicanalista clínico de seu tempo” (ZIMMERMAM, 2008, p.147). Por trabalhar essencialmente nos denominados “casos difíceis”, ele participou ativamente não apenas na construção como na disseminação da teoria psicanalítica como veremos mais adiante.

Abordaremos num primeiro momento a vida, o percurso acadêmico e seu encontro com a psicanálise intermediado por Carl G. Jung em 1907. O primeiro encontro com Freud em 1908 e a famosa viagem aos Estados Unidos para uma série de conferências a *Clark University* onde, segundo Freud, fora introduzida “a peste” às Américas (ROUDINESCO & PLON, 1998).

Em seguida, discorreremos acerca de suas construções teóricas como o conceito de introjeção que aponta a inferência das relações intra e intersubjetivas nos processos psíquicos e suas contribuições para a institucionalização da psicanálise. Mais adiante, refletiremos suas proposições técnicas como a técnica ativa, a neocatarse e a análise mútua desenvolvidas através de seus impasses clínicos, metodológicos e éticos que preconizavam a necessidade de uma ética do cuidado no manejo de pacientes regredidos e em grave sofrimento psíquico.

Por fim, consignaremos sobre a “virada de 1928” Ferencziana, que marca a última fase de sua vida e uma renovação teórica o distanciando de Freud sobretudo no que diz respeito a posição do analista no *setting* e o manejo clínico, muito embora isso

não tenha sido confirmada oficialmente essa ruptura (KUPERMANN, 2019; ZIMMERMAM, 2008).

Este trabalho tem como metodologia a revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, cujo método de pesquisa se dá através da análise de fontes como artigos, livros e demais produções acadêmicas que possam embasar as considerações e hipóteses discutidas.

## **1 A VIDA E A OBRA do *infant terrible* DA PSICANÁLISE**

Alexander Frankel nasceu em 07 de julho de 1873 em Miskolc, Hungria. Filho de Baruck Frankel e Rosa Eibenschütz sendo o oitavo filho de doze irmãos (6 homens e 6 mulheres). Esta família numerosa de descendência judia polonesa cujo patriarca sempre esteve engajado politicamente com as questões de seu país ( Baruck alistou-se aos 18 anos e lutou em prol da revolução Húngara) altera o sobrenome judaico “Frankel” pelo húngaro “Ferenci” em 1879 e que posteriormente, ao acrescentar um “z”, torna-se “Ferenczi” definitivamente (NASIO, 1995).

Segundo Gomes (2019) essa mudança se deu mais por questões de apropriação cultural que antissemitas. Com isso, Alexander Frankel passa a ser chamado Sandor Ferenczi aos 6 anos de idade. Os Ferenczi atuavam como livreiros e possuíam também uma gráfica, o que lhes assegurava uma vida próspera e multicultural, o patriarca era um grande articulador intelectual e tinha uma predileção pelo pequeno Alexander (Sandor) que nutria uma profunda admiração pela figura paterna (SABOURIN, 1988; NASIO, 1995).

Aos 15 anos, um acontecimento traumático marca sua vida profundamente: a morte repentina de seu pai. E esse evento expõe um outro drama familiar, embora tivessem recursos financeiros e cultura, a afetividade era ínfima entre ele e a mãe. Segundo Nasio (1995, p.70) entre os Ferenczi havia “pouquíssimo amor e um excesso de severidade”, falava-se com muitas reservas assuntos relacionados a sexualidade e emocionalidade e essa “catástrofe afetiva” o acompanhará por toda a vida.

Aos 18 anos o jovem Sandor ingressa na faculdade de medicina de Viena, retornando a Budapeste ao término de seus estudos para clinicar. Num primeiro momento dedica-se a clínica médica de pacientes em vulnerabilidade como prostitutas e homossexuais em hospitais da capital Húngara, após o contato com essa população ele é atravessado por uma profunda preocupação social e por uma inquietação que perdurará inclusive durante seu percurso na psicanálise (SANCHEZ, 1993).

Ferenczi se especializa em neurologia e neuropatologia na virada do século XIX, tornando-se também um pensador clínico contumaz. Entre os anos 1899 e 1908 ele redigiu cerca de 48 artigos – *Escritos de Budapeste* – onde esboça acerca de assuntos como a influência das relações intersubjetivas no psiquismo (GOMES, 2019).

Sua constante busca por terapêuticas que atenuassem o sofrimento psíquico de seus pacientes fez com que ele recorresse a métodos alternativos de cura (como a hipnose, a telepatia e a auto-sugestão) até que Phülop Stein, médico húngaro especialista em alcoolismo o apresenta a Carl. G. Jung e a teoria Freudiana num simpósio na Suíça em 1907(MAUTNER, 1993).

Sua identificação com a técnica psicanalítica foi imediata, logo ele inicia sua prática clínica e mergulha na literatura produzida até então. Em 1908 ele estabelece

contato com Freud numa carta datada em 18 de janeiro, demonstrando grande interesse em disseminar a psicanálise para a comunidade médica de Budapeste (FREUD & FERENCZI, 1992) em 02 de fevereiro eles se encontram presencialmente iniciando uma intensa e profunda amizade.

No ano seguinte o fundador da psicanálise viaja aos Estados Unidos para realizar uma série de conferências para estudantes da *Clark University* acompanhado por Ferenczi e Jung; onde, segundo Freud, fora levada “a peste” para as Américas (ROUDINESCO & PLON, 1998) numa alusão à psicanálise como algo que abalaria as estruturas do organismo sociocultural não somente dos estadunidenses como de todo o mundo.

Freud (1976, p. 276) afirma que Ferenczi participa ativamente da elaboração das apresentações do congresso: “Eu lhe pedia sugestões sobre o que deveria falar naquele dia, e ele me fazia um esboço, que meia hora depois eu desenvolvia, numa exposição improvisada. Assim participou ele da gênese das “*Cinco lições de psicanálise*”.

Em 1910 ele propõe a criação da *International Psychoanalysis Association* (IPA) com o objetivo de promover a transmissão, fiscalizar a formação e orientar a atuação dos analistas, tornando-se presidente desta por um breve período, conforme cita FREUD (1925, p.113): “No segundo congresso, em Nuremberg (1910), organizaram-se, por sugestão de Ferenczi, numa Associação Psicanalítica Internacional, composta de sociedades locais e com um só presidente.”

Em 1912 torna-se analista de Melanie Klein e participa da criação do “Comitê Secreto” composto por Freud, Ferenczi, Rank, Sachs e Jones (Eitingon ingressa em 1919) que se dissolve em 1923. No ano seguinte desenvolve a sociedade psicanalítica de Budapeste, funda-se a sociedade de Londres e ele inicia a análise de Ernest Jones.

Em 1919 casa-se com Gisela Palos e se torna cátedra em psicanálise na Faculdade de Budapeste, no ano seguinte funda o *International Journal of psychoanalysis* para a difusão e transmissão da psicanálise. Os anos 1920 afloram o distanciamento entre Freud e Sandor Ferenczi (embora ambos nunca o tenham admitido formalmente) devido a divergências no que tange a técnica, a posição do analista e as dimensões de poder no dispositivo analítico. De acordo com Mautner (1996, p.31) “Ferenczi queria curar, Freud privilegiava a pesquisa” e isto vai acirrar “uma diferença ideológica que vai influir no que eles realizavam e como realizavam.”

Após o surgimento dessas divergências, ele viaja para os Estados Unidos em 1926 a convite da *New School Social Research* e oferece conferências sobre a teoria psicanalítica, morando por uns meses em solo americano. Ferenczi defende a análise leiga exercida por não-médicos e funda a “Sociedade para analistas leigos” em Nova York em 1927 que é dissolvida no ano seguinte quando retorna para a Budapeste (SANCHEZ, 1993).

Esse retorno em 1928 inaugura o que chamamos de “virada Ferencziana” onde ele inicia uma produção epistêmica pautada em suas impressões e impasses clínicos. Trazendo um outro paradigma para a clínica do trauma, o lugar do analista no setting terapêutico instrumentalizado por uma ética do cuidado em casos específicos. A partir de 1930 sua saúde física e psíquica entram em declínio e ele vem a falecer em 22 de maio de 1933 vítima de uma anemia perniciososa.

Ferenczi tinha inquietações, uma mente aberta e um “espírito de investigação radical” (KUPERMANN, 1996, p.10) cujo chamamento a experimentação lhe era imperativo, não à toa ele é conhecido como o “enfant terrible” da psicanálise devido

ao seu estilo empático e sensível, porém questionador, sobretudo do dispositivo analítico.

## 2 AS PRINCIPAIS CONTRUÇÕES TEÓRICAS FERENCZIANAS.

Após seu contato com Freud em 1908, Sandor Ferenczi inicia a produção de artigos psicanalíticos, seu texto inaugural chamado *“Do alcance da ejaculação precoce”* publicado no *Journal Médical de Budapest*, aborda as neuroses de angústia na mulher cujo parceiro sofre dessa disfunção demonstrando um pioneirismo ao olhar a problemática sob a perspectiva do feminino.

Em outras palavras, mesmo no caso mais favorável quando a duração da fricção do homem é normal, grande número de mulheres não chegam ao orgasmo [...], seja porque, tendo-se produzido certo grau de excitação libidinal, esta não atinge o grau necessário ao orgasmo, o ato fica concluído para o homem e a mulher fica excitada mas insatisfeita. este estado, quando se torna permanente, leva necessariamente a um estado de tensão nervosa; só o egoísmo masculino, sobrevivência do velho sistema patriarcal, pode desviar a atenção dos homens, logo dos médicos, deste problema (Ferenczi, 1991, p.01).

Neste mesmo ano ele é convidado a participar do I congresso de Psicanálise em Berchtesgaden apresentando o artigo *“Psicanálise e pedagogia”* onde questiona o sistema educacional que desestimula o sujeito desde a tenra idade a lidar com seus desejos e emoções, se tornando assim um grande fomentador de neuroses no adulto. Para Ferenczi (1991, p.36/grifo meu) a pedagogia quando “cultiva a negação das emoções e das ideias e que obriga a criança a mentir para si mesma, a negar o que sabe e o que pensa” desenvolve nesta uma espécie de falso *self*, sendo necessário edificar no psiquismo “organizações defensivas poderosas” a fim de manter todo esse conteúdo recalçado e escondido no inconsciente na posteridade.

Em 1909 ele publica o texto *“Transferência e introjeção”* trazendo pela primeira vez o termo introjeção como um mecanismo defensivo presente no sujeito neurótico.

O neurótico procura incluir em sua esfera de interesses uma parte tão grande quanto possível do mundo externo para fazê-lo objeto de fantasias conscientes ou inconscientes [...] insatisfeitas e impossíveis de satisfazer [...] está em perpétua busca de objetos de identificação, de transferência e “introjeta-os” (Ferenczi, 1991, p.84).

Segundo Laplanche & Pontalis (1967) esse processo está diretamente relacionado com a identificação; Nele o sujeito incorpora virtualmente e de “modo fantasmático” - do externo para o endógeno - elementos e qualidades inerentes aos objetos afetivos.

Nos anos 1910 surgem os rumores de guerra e ele é convidado ao *Front* para atuar como médico de campo, surge então uma preocupação com as questões de ordem técnica e como abreviar o processo analítico de modo que amenizasse o sofrimento de seus pacientes.

A esse tempo Ferenczi (2011, p.408/ grifo meu) se questionava: “O que se deve fazer se não acodem ao espírito *dos pacientes* nem mesmo palavras inteiras? Mas sons inarticulados, gritos de animais ou melodias ao invés de palavras?”

Em 1918 Ferenczi desenvolve a **técnica ativa** ao lidar com a chamadas “neuroses de guerra” que envolviam manifestações fóbicas, somáticas nos soldados provocadas pelos horrores da I Guerra Mundial e demais “casos difíceis” para a clínica clássica com enquadre poltrona-divã.

Esta técnica consistia numa maior “atividade” do analista através de “certos artifícios” que não apenas a associação livre (como a sugestão e/ou uma intervenção mais contundente do analista) objetivando uma espécie de “aceleração investigativa do material psíquico inconsciente”, valendo-se do pressuposto que “a influência exercida sobre o paciente *no processo transferencial* certamente *traz em si* algo de ativo, e o paciente responde passivamente a esse esforço do *analista*” (Ferenczi, 2011, p.119/ grifo meu) entretanto ele abandona esse manejo em 1925.

Suas construções teóricas pautadas na experimentação e no empírico, advinham dos impasses clínicos e das demandas sociais que atravessavam seu *setting*. Orientado por um olhar sensível e de cuidado, Ferenczi era avesso a cristalizações técnicas ou dogmatismos teóricos, talvez por compreender as dores e o trauma provocados por um ambiente severo.

Segundo Casadore (2012, p.13):

Ferenczi com suas experimentações clínicas, buscou dissipar pela comunidade analítica novos saberes complementares àqueles que já existiam e, assim, expandir os limites - principalmente práticos e terapêuticos - com os quais a psicanálise se deparava, e que de certa maneira, inquietavam (CASADORE, 2012, p.13)

Sua inquietação se expande também ao que ele chama de “patologia das associações” psicanalíticas nos anos 1920, que segundo ele, contaminou-se por uma **hipocrisia profissional** e excesso de rigor teórico, o afastando paulatinamente de Freud e do circuito analítico. Para Ferenczi (1991,p.149):

As associações, tanto em seu princípio, como em sua estrutura, conservam certas características da família. Há o presidente, o pai, cujas declarações são indiscutíveis; a autoridade inatingível. Os outros responsáveis: os irmãos mais velhos, que tratam o mais novo com altivez e severidade, cercando o pai com lisonjas mas prontos para derrubá-lo, a fim de tomarem o seu lugar (FERENCZI, 1991, p.149).

Seu posicionamento o isola do círculo psicanalítico, suas ideias inovadoras em relação à prática e críticas aos rumos que a psicanálise - representada pela IPA - tomavam (com excesso de rigidez e dogmatismo teórico) para ele, prejudicavam a práxis e o processo de cura dos pacientes, o familismo intelectual e ideológico cuja racionalização sobrepunha a causa analítica e o “espírito libertário” da teoria do inconsciente.

Não se pode negar o surgimento desses últimos anos de uma desorientação crescente entre os analistas sobretudo no que diz respeito aos problemas técnicos apresentados pela prática [...] por isso se explica que maior parte desses analistas, reduzidos ao estudo da literatura, esteja aferrada com excessiva rigidez a essas regras técnicas, incapaz de articulá-las com os progressos registrados [...] pela ciência psicanalítica (Ferenczi, 2011, p.244)

Sua produção epistêmica é retomada em 1928 na chamada “Virada Ferencziana” (KUPERMANN, 2019) inaugurada com, talvez, o texto mais estudado de toda a sua obra: *Elasticidade da técnica psicanalítica* onde ele discorre acerca da necessidade de um *tato psicológico* do analista e da flexibilização técnica diante dos impasses da clínica, apontando para a possibilidade de uma “psicanálise humanizada” que privilegia uma atuação empática do analista em detrimento da neutralidade e abstinência conforme orienta a teoria Freudiana.

Adquiri a convicção de que se trata antes de tudo de uma questão de *tato* psicológico, de saber quando e como se comunica alguma coisa ao analisando, quando se pode declarar que o material fornecido é suficiente para extrair dele certas conclusões; em que forma a comunicação deve ser, em cada caso, apresentada; como se pode reagir a uma atitude inesperada ou desconcertante do paciente; quando se deve calar e aguardar outras associações; e em que tempo o silêncio é uma tortura inútil para o paciente, etc (FERENCZI, 1992, p.27).

De acordo com Zimerman (2008, p.118):

Essa obra de FERENCZI pode ser considerada precursora da psicanálise contemporânea, porque nela transparece a intuição do clínico que não se contentou em ficar restrito ao papel de descodificar e interpretar os conflitos inconscientes contidos na narrativa do analisando. Pelo contrário, FERENCZI se preocupava, sobretudo, com a qualidade da relação recíproca entre o par analítico, dando ênfase à necessidade de o analista sentir com (o que hoje chamamos de empatia) (ZIMERMAM, 2008, p.118).

Nesse estilo clínico norteado por uma **ética do cuidado**, o analista precisa desenvolver a capacidade de “*sentir com*” o paciente, valendo-se não apenas da escuta flutuante, mas buscando recursos multissensoriais para tornar todo o repertório não verbal do analisante inteligível, o que inclui a atuação corporal do analisante na situação analítica. Ou seja, o estilo empático proposto por Ferenczi convoca o profissional a uma amplitude sensorial. Bouwman (2011, s.p.) infere que a ética do cuidado, em linhas gerais, demanda uma:

Atitude psicanalítica que seja acolhedora [...] que favoreça a regressão e o relaxamento em busca de acesso aos traumatismos fundamentais do sujeito, mantendo o regime de frustração necessário para viabilizar a travessia da análise [...] uma postura que não atenda à maioria das necessidades, desejos e vontades do paciente, mas que o ampare diante do horror do traumático (BOUWMAN, 2011, s.p.).

No texto “*Relaxamento e Neocatarse*” de 1930 Ferenczi consigna que o manejo clínico ao oportunizar o relaxamento do paciente, faz com que o analista atinja seu núcleo traumático que pode ser perlaborado através da *neocatarse*, uma vez que o trauma “Não pode ser rememorado porque jamais foi consciente, somente revivido e reconhecido como do passado” (Ferenczi, 2011b, p. 284).

Deste modo Ferenczi conclui que pacientes vítimas de um intenso traumatismo (choque), traumas precoces ou regredidos psiquicamente necessitam de um manejo clínico diferenciado, pois “nesses casos que o paciente vê a reserva severa e fria do analista com a continuação da luta infantil contra a autoridade dos adultos, e que repete agora as reações [...] que estiveram na base de sua neurose propriamente dita” (Ferenczi, 2011, p. 61).

Em 1932 já com a saúde muito fragilizada, ele apresenta seu último e mais emblemático texto apresentado no 12º congresso psicanalítico internacional realizado em Wiesbaden intitulado: “*Confusão de línguas entre os adultos e a criança: a linguagem da ternura e da paixão*”. Nele Ferenczi resgata a teoria da sedução abandonada por Freud no início dos anos 1900 reinscrevendo “a realidade dos atentados ao pudor contra crianças” (MASSON, 1984, p.141) como elemento traumatológico.

Nasio (1995, p.72) salienta que: “A obra de Ferenczi foi um retorno daquilo que foi eliminado em Freud por motivos pessoais, ligados a sua história” e isso atravessou o pai da psicanálise de modo que esse artigo foi rechaçado pela comunidade psicanalítica, sendo publicado somente em 1949 por Michel Ballint (MASSON, 1984).

A **teoria do trauma** proposta por Sandor Ferenczi articula não somente os efeitos psíquicos do traumatismo sexual vivenciados (como salientava o artigo Freudiano “*Etiologia da histeria*” em 1896), mas inscreve o ambiente e as relações intersubjetivas como potenciais fatores traumatogênicos ao passo que relativiza a configuração fantasística implícita nas representações mnêmicas da cena traumática.

Ao reescrever esta teoria não mais como algo da ordem da fantasia, mas como da ordem de um real, ele recobra a voz e legitima a experiência perceptiva daquele que sofre. Ferenczi apresenta um outro elemento propulsor do trauma: o **desmentido** de um terceiro que deslegitima e desautoriza o caráter subjetivo do choque, alienando sua experiência perceptiva e sensorial (FERENCZI, 1992).

Ou seja, um evento dessa natureza ocorrido dentre as fases do desenvolvimento psicosexual faz-se um potente fator desestruturante, provocando uma grande desorganização mental que culmina na *clivagem psíquica* desse sujeito. Essa cisão do EU impõem outras duas condições igualmente patológicas: *A introjeção do agressor ou a maturação precoce (progressão traumática)*.

Enquanto uma se apresenta como uma “incorporação” da identificação ansiosa do agressor provocada pelo medo intenso. “Esse medo, quando atinge um ponto culminante, obriga-as a submeter-se automaticamente a vontade do agressor [...] a obedecer esquecendo-se de si mesmas” introjetando a figura do abusador (FERENCZI, 1992, p.102) a segunda consiste num amadurecimento repentino nesse sujeito atravessado pela “aflição extrema e angústia de morte” (FERENCZI, 1992, p.104) oriunda do trauma.

Esse evento traumático possui repercursões catastróficas no psiquismo de difícil manejo clínico pois inscreve no sujeito “uma forma de personalidade feita unicamente de ID e SUPEREGO, e que, por conseguinte é incapaz de afirmar-se em caso de desprazer” (FERENCZI, 1992, p.103).

Nos últimos anos de vida Ferenczi desenvolve a **análise mútua** onde, em linhas gerais, o analista admite seu não-saber e/ou processo contratransferencial abstendo-se da hipocrisia profissional que o coloca numa suposta posição de “autoridade” (FERENCZI, 2011).

A naturalidade e a honestidade do comportamento constituem o clima mais adequado e mais favorável a situação analítica; a atitude que consiste em aferrar-se desesperadamente a uma posição baseada na teoria será rapidamente reconhecida pelo que é pelos seus próprios pacientes (Ferenczi, 1990, p. 32).

O objetivo desta técnica é promover uma relação terapêutica mais “horizontalizada” ao reconhecer seus afetos e possíveis equívocos interpretativos, o

que em seu entendimento clínico, faz desenlaçar a confiança capaz de instaurar a neurose de transferência capaz de fazer “soltar a língua dos pacientes” mais resistentes à técnica psicanalítica.

Na relação entre o *analista* e o paciente existia uma falta de sinceridade, algo que não tinha sido formulado, e o fato de lhe dar uma explicação soltava, de certo modo, a língua do paciente. Admitir um erro valia ao analista a confiança do analisando. (FERENCZI, 2011, p.100/ grifo meu).

Esta técnica foi criticada por Freud pois distanciava-se a largos passos de sua construção teórica que convocava do analista uma posição de neutralidade e abstinência, essa divergência técnica aprofunda o distanciamento entre ambos, este período evidencia também um declínio considerável em sua saúde física e psíquica devido a reclusão e ao isolamento do movimento psicanalítico ao qual foi submetido e que perdurou até a sua morte em maio de 1933.

O fantasma do reaparecimento das divergências profundas de Freud com Jung e a escola suíça de psicanálise se faz presente de forma aterradora, de maneira que Ferenczi foi colocado provisoriamente na posição de hereje, de "traidor" da causa psicanalítica *devido ao seu pesamento e posicionamento* (BIRMAN, 1988, p.206/ grifo meu).

Kuperman (2019) infere que Sandor Ferenczi pode ser considerado o precursor da teoria das relações objetais trazendo a importância do ambiente na constituição subjetiva. Além de ser o pioneiro na elaboração do conceito de introjeção e um grande pensador da clínica sobretudo a do trauma que demanda do analista uma flexibilização técnica embasada numa ética do cuidado (ZIMERMAN, 2008; BOUWMAN, 2011).

Birman (1988, p.189) acrescenta que:

Ferenczi introduz, com relação à teoria dinâmica da técnica, dois elementos novos: a conduta como fonte de informação complementar, ao lado da palavra, e a experiência vivida pelo paciente no processo analítico, no *hic et nunc* (aqui e agora) da sessão. à qual ele atribui um grande valor terapêutico, na medida em que ela pode induzir a transferências muito intensas (BIRMAN, 1988, p.189).

Pensar e refletir acerca das construções teóricas, técnicas e o legado de Sandor Ferenczi para o constructo da práxis psicanalítica se faz imprescindível diante das ins[ur]gências do contemporâneo, fazendo dele o “pai da psicanálise moderna”(ROUDINESCO & PLON, 1998) por seu vanguardismo.

### 3 CONCLUSÃO

A mudança paradigmática nas elaborações teóricas de Ferenczi que incluem uma necessidade de flexibilização técnica para acolher pacientes atravessados por traumas, a importância do ambiente na cena e experiência traumática, bem como a descredibilização (desmentido) como um fator traumatológico, além de duras críticas

ao dispositivo analítico dogmático, excessivamente rígido e não empático fazem deste teórico Húngaro uma proposta para uma nova práxis – a psicanálise do acolhimento. Dotado de um olhar sensível, um espírito investigativo e uma grande consciência política, Sandor Ferenczi fez da clínica analítica um instrumento para pensar o social e as dimensões de poder que atravessam o sujeito em vulnerabilidade. E isso lhe custou caro, lhe custou a amizade de seu incansavelmente chamado mestre e um apagamento epistemológico durante décadas.

Ferenczi sempre esteve mais interessado nas questões técnicas da psicanálise do que pelos aspectos metapsicológicos desta, seu objetivo era acessibilizar, democratizar e transformar a teoria em prática, por isso ele é considerado o psicanalista clínico mais talentoso da história da psicanálise.

Em seu necrólogo Freud escreve uma máxima ao qual tentamos resgatar através da elaboração deste trabalho: “É impossível imaginar que a história de nossa ciência algum dia venha a esquecê-lo” (FREUD, 1976, p. 227).

Para fins de conclusão, conhecer a obra e o legado de Sandor Ferenczi se faz indispensável a todo analista que precisa estar a frente das demandas do contemporâneo atravessado por novos modos de sofrer, dementidos sociais e traumas precoces e/ou desestruturantes.

#### 4 REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel . Desatar com atos *in*: (Birman, Joel (CORD.) **Percursos na história da psicanálise**, Rio de Janeiro: Livraria Taurus, 1988.

BOUWMAN, Marcelo Wanderley. A ética do cuidado na clínica psicanalítica. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte , n. 36, p. 109-116, dez. 2011.

CASADORE, Marcos Mariani. **Sándor Ferenczi e a psicanálise: pela errância das experimentações**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FERENCZI, Sandor. **Psicanálise I**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise II**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise III**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise IV**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Diário Clínico**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREUD, Sigmund. Sándor Ferenczi *in*: **Edição Standard Brasileira vol. 22**,. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Histeria (1888) *in*: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - Publicações Pré-psicanalíticas e Esboços Inéditos (1886-1889) (Volume 1)**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1996.

\_\_\_\_\_. Etiologia da Histeria (1896) *in*: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - Primeiras Publicações Psicanalíticas (1893-1899) (Volume 3)**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1996.

\_\_\_\_\_. Autobiografia (1925) *in*: **OBRAS COMPLETAS VOLUME 16 - O EU E O ID, “AUTOBIOGRAFIA” E OUTROS TEXTOS (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund & FERENCZI, Sandor. **Sigmund Freud e Sandor Ferenczi: Correspondance (1908-1914)**. Paris: Calman-Lévy, 1992.

GOMES, Gustavo Dean, **De Viena a Wiesbaden: O percurso do pensamento clínico e teórico de Sandor Ferenczi**. São Paulo: Blucher. 2019.

KUPERMANN, Daniel. História e Panorama *in*: (ORG. Samuel Chain Katz)**Ferenczi: História, teoria, técnica**. São Paulo: Ed.34, 1996.

KUPERMANN, Daniel. A virada de 1928: Sándor Ferenczi e o pensamento das relações de objeto na psicanálise *in*: **Cadernos de Psicanálise (CPRJ)**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 40, p. 49-63, jan./jun. 2019.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.B. **Vocabulaire de la Psychanalyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1967.

MASSON, Jeffrey Moussaieff. **Atentado à verdade – a supressão da teoria da sedução por Freud**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1984.

MAUTNER, Anna Verônica. Férenczi: cultura e história *in*: (ORG. Samuel Chain Katz)**Ferenczi: História, teoria, técnica**. São Paulo: Ed.34, 1996.

MIGUEZ. **Breve História del Império Austrohúngaro – Coléccion Breve História**. Madri: Ediciones Nowtilus, 2015.

NASIO, J-D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SABOURIN, P. **Ferenczi Paladino e Grão-Vizir secreto**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SANCHES, Gisela Paraná. Para ler Ferenczi. **Percurso**, vl. 01, n. 10, 1993.

ZIMERMAN, David. **Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise** [recurso eletrônico]. Porto Alegre : Artmed, 2008.

## QUAL O FUTURO DAS BIBLIOTECAS NO BRASIL? AS BIBLIOTECAS COMO ORGANIZAÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS.

Maurício Chatel Vasconcellos Filho<sup>50</sup>

**Resumo:** O presente trabalho é uma análise a respeito das bibliotecas brasileiras na atualidade. Apresenta tipos de bibliotecas existentes com definições da literatura especializada em português e em inglês. Analisa o planejamento estratégico nas organizações e a sua utilização nas bibliotecas com o auxílio das tecnologias. Aponta perspectivas encontradas na literatura em Biblioteconomia e em Ciência da Informação a respeito do futuro das bibliotecas brasileiras.

**Palavras-chave** – bibliotecas brasileiras; Biblioteconomia; planejamento estratégico; Ciência da Informação; tecnologias.

O presente trabalho é uma análise sobre a atual conjuntura das bibliotecas brasileiras no século XXI. Durante muitas décadas, as bibliotecas brasileiras passaram de unidades de conservação e de armazenamento de material bibliográfico a setores de disseminação de informações. O atual foco é o acesso à informação de uma maneira rápida e precisa visando a satisfação do cliente ou do usuário do sistema. O presente trabalho analisa também como o planejamento estratégico utilizado nas diversas organizações pode ser utilizado nas unidades informacionais na gestão organizacional. A biblioteca deve ser vista como uma organização sem fins lucrativos utilizando o planejamento estratégico na sua própria gestão.

A metodologia aplicada para esta pesquisa foi um levantamento bibliográfico feito através de livros, de artigos de periódicos impressos e online, além de outras fontes de informação em Administração, em Biblioteconomia e em Ciência da Informação em língua portuguesa e em língua inglesa.

De acordo com a literatura especializada, as bibliotecas são classificadas em bibliotecas públicas, universitárias ou acadêmicas, bibliotecas nacionais, escolares, especializadas, públicas ou privadas. Apresentamos a seguir algumas definições de tipos de bibliotecas encontradas na literatura especializada.

De acordo com Maciel e Mendonça (2000, p.64), missão da biblioteca pública é suprir as necessidades de conhecimento da população de um município, através da implantação de projetos de educação, de lazer e de cultura, de maneira a contribuir diretamente para o aumento do bem estar individual e comunitário do indivíduo.

---

<sup>50</sup> Bibliotecário/documentalista com experiência na função na iniciativa privada, no serviço público e como autônomo. Bibliotecário da Prefeitura de Taubaté por 10 anos.

A biblioteca pública é, e deve ser um agente de mudança, pois oferecendo livre acesso à informação e a leitura, com atividades especiais e serviços de qualidade reconhecida, proporciona a todos os cidadãos e a comunidade incontáveis benefícios sociais e econômicos. (SÃO PAULO Leitura, 2013, p.14).

Segundo o Manifesto da IFLA/UNESCO sobre as bibliotecas públicas 2022, a biblioteca pública, porta de acesso ao local do conhecimento, fornece condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida, a tomada de decisão independente e o desenvolvimento cultural de indivíduos e grupos sociais. Ela sustenta sociedades saudáveis baseadas em conhecimento, fornecendo acesso e permitindo gerações e compartilhamento de conhecimento de todos os tipos, incluindo conhecimento científico e regional sem barreiras comerciais, tecnológicas ou legais (O MANIFESTO DA BIBLIOTECA PÚBLICA IFLA/UNESCO, 2022, p.1).

Ainda de acordo com o Manifesto (1994), algumas missões da biblioteca pública são: criar e fortalecer hábitos de leitura, apoiar tanto a educação individual e autodidata como a educação formal em todos os níveis, proporcionar oportunidades para o desenvolvimento criativo pessoal e promover o conhecimento da herança cultural, apreciação das artes além de outras.

Fazendo um breve histórico sobre as bibliotecas brasileiras, a primeira biblioteca pública foi inaugurada em 1811 na cidade de Salvador na Bahia. Posteriormente, foram inauguradas duas grandes bibliotecas que se tornaram grandes ícones da cultura nacional, isto é, a Biblioteca Nacional, na cidade do Rio de Janeiro, com a vinda de Dom João VI e da Corte Portuguesa para o Brasil no início do século XIX por volta de 1808 e a Biblioteca Mário de Andrade, a segunda maior biblioteca pública do País.

Superada apenas pela Biblioteca Nacional, a Biblioteca Mário de Andrade foi inaugurada em 1926 na Rua 07 de abril na região central da Capital paulista com uma coleção formada por obras que se encontravam em poder da Câmara Municipal de São Paulo em cujo prédio a Biblioteca funcionava. Em 1942, a Biblioteca foi inaugurada no atual prédio e em 1960 recebeu o nome de Biblioteca Mário de Andrade em homenagem ao famoso escritor. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2010).

Com a criação da Biblioteca Mário de Andrade (BMA) em 1926, tem o início o atualmente denominado Sistema Municipal de Bibliotecas (SMB) (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2020, p.1).

A seguir duas definições e uma constatação encontradas na literatura especializada sobre bibliotecas escolares brasileiras.

De acordo com o portal do Ministério da Educação, as bibliotecas escolares são unidades localizadas em escolas, organizadas para integrarem-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrando ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades informacionais. (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

A biblioteca escolar (B.E) propicia informação, ideias fundamentais para o funcionamento bem sucedido na atual sociedade baseada na informação e no conhecimento (O MANIFESTO IFLA/UNESCO PARA A BIBLIOTECA ESCOLAR, 2009, p.1).

Pressupõe-se que a maioria das bibliotecas escolares no Brasil vem atuando isoladamente, desarticuladas com o seu ambiente, como constatado na prática e na literatura. Esse afastamento da biblioteca, tanto de sua escola, como de órgãos administrativos e de outras bibliotecas, é uma questão a ser analisada como fator de enfraquecimento da biblioteca (CAMPELO, 2017, p.23).

De acordo com autor do presente trabalho, biblioteca universitária, pública ou privada, tem como missão atender as necessidades informacionais de alunos, professores e funcionários da instituição acadêmica a qual está subordinada e visa à pesquisa e à extensão universitária ou acadêmica.

Com o uso das tecnologias da informação e a competitividade no mercado de trabalho, ocorreu uma grande mudança de comportamento das organizações e dos profissionais que nelas atuam.

No caso das bibliotecas, as tecnologias da informação devem ser consideradas ferramentas básicas do trabalho dentro de uma unidade de informação, uma vez que o processamento técnico (a catalogação e a classificação), o gerenciamento, a recuperação e a disseminação de informação através destas ferramentas são mais eficientes e eficazes.

Uma competência básica que muitos profissionais, e inclusive os bibliotecários devam possuir, é a fluência tecnológica, ou seja, desde a digitalização de textos até a atividade do hacker. Interessa um meio termo geral traduzido pelo exercício da autoria virtual com o auxílio das plataformas do tipo web 2.0 (DEMO, 2011, p.18).

Muitas bibliotecas já utilizam o conceito de biblioteca 2.0 em suas atividades cotidianas principalmente para se interagir mais de maneira virtual com o seu cliente.

Um ponto altamente positivo a destacar é que a solução encontrada pelas unidades documentárias para se aproximar do usuário toma como base o uso da própria tecnologia, ressignificando seus serviços e produtos e criando canais diretos de comunicação com o usuário, por exemplo, com a aplicação de recursos da rede social ou da web 2.0, fomentando o que se tem convencionado de biblioteca 2.0 (BARBOSA; FRANKLIN, 2011, p. 93).

Fazendo uma retrospectiva histórica no período pré-Internet, as bibliotecas brasileiras apresentavam uma estrutura tradicional com seus catálogos tradicionais externos voltados aos consulentes e os internos voltados para os profissionais das bibliotecas, onde todo o acervo estava representado em fichas catalográficas, datilografadas uma a uma, com a finalidade de descrever o conteúdo de cada obra bibliográfica e sua localização nas estantes através do número de chamada. Com o advento da tecnologia da informação, da comunicação virtual e da Internet, os serviços bibliotecários foram totalmente alterados e as bibliotecas tiveram que se adaptar para sobreviverem em um mundo cada vez mais globalizado, competitivo e digital. As atividades meio, fim e gerenciais foram automatizadas para oferecer um serviço de qualidade ao seu cliente, para facilitar o acesso à informação e para prestação de contas administrativas a instituição mantenedora da biblioteca. A seguir, o presente trabalho faz uma diferenciação didática entre a conceituação de instituição e de organização.

De acordo com a conceituação de Mariotti (1999, p.28), instituição é o conjunto de ideias que regulam a vida humana com base em valores que se traduzem em normas, regras e leis. Estes designam o que pode e o que não pode, o que deve e o que não deve ser feito. Alguns exemplos de instituições são: o dinheiro, a educação, a comunicação social e a gramática de uma língua. As sociedades humanas são, em última análise, redes de instituições. Ainda de acordo com o autor citado (1999, p.29) a organização é a instituição em funcionamento, a instituição é abstrata e ideal, enquanto a organização é esse ideal posto em prática, isto é, a instituição materializada.

O futuro das bibliotecas, de acordo com autores de Biblioteconomia e de Ciência da Informação, inclusive com a opinião do autor deste trabalho, é que estas devem ser vistas como uma organização sem fins lucrativos. Os gerentes de qualquer organização são pessoas muitas capacitadas e focadas no seu trabalho. Muitos profissionais bibliotecários tiveram que ter posturas gerenciais que até então não possuíam para conseguirem sobreviver neste período de turbulências políticas, econômicas e de saúde pública da atualidade globalizada.

Segundo Chiavenatto (2010) a Teoria da Administração aponta que as organizações enfrentam, nos dias de hoje, um contexto contingencial caracterizado

por mudanças permanentes. Dessa forma, a gestão eficiente é o único instrumento que possibilita às organizações em geral, assimilarem as rápidas mudanças corporativas da atualidade.

Antes de falarmos de planejamento estratégico, a literatura especializada em Administração nos mostra que existe uma hierarquia do Planejamento. De acordo com Keelling (2010, p.184) a hierarquia do planejamento está baseada nos objetivos principais, isto é, começa nos níveis estratégicos, passa para as táticas e depois para o nível básico das atividades e operações. O planejamento estratégico deve ser a ordem do dia em qualquer organização, seja um posto de gasolina, uma escola, uma livraria e uma biblioteca.

O planejamento estratégico de uma biblioteca segue as mesmas normas e conceitos de uma empresa. Apesar de não visar ao lucro econômico, às bibliotecas gerenciam verbas da própria instituição e recebidas de agências financiadoras para projetos de compra de livros, infraestrutura física, mobiliário, conservação, restauração entre outras necessidades. Essas verbas passam por critérios de controle e distribuição de gastos e precisam ser administradas de forma competente (DI FOGGI; COLLETA, 2010).

O planejamento pode ser definido como um conjunto de técnicas, métodos e procedimentos que objetiva intervir de forma programada por meio de planos, programas e projetos. Os planos podem ser entendidos como um conjunto de informações sistematicamente ordenadas que estabelecem os objetivos e políticas gerais de referência de programas e/ou projetos. Os programas são conjuntos de informações setorialmente organizadas que procuram operacionalizar os objetivos do plano por meio de projetos. Já os projetos são conjuntos de informações delimitadas no tempo, no espaço e recursos para a execução de ações setoriais. (BIBLIOTECA pública, 2010,p.35).

Ainda de acordo com a obra citada, toda situação de planejamento traz em seu bojo uma insatisfação e um desejo de mudanças a partir do conhecimento de uma realidade atual, um diagnóstico da situação atual, objetiva-se empreender uma série de processos para atingir uma situação almejada no futuro (BIBLIOTECA pública, 2010, p.35).

Na literatura de Administração existem muitos conceitos teóricos sobre estratégias. De acordo com Mintzberg e Quinn (2001, p.20), estratégia é o padrão ou plano que integra as principais metas, políticas e sequências de ações de uma organização em um todo coerente.

Ainda de acordo com os autores citados, uma estratégia bem formulada ajuda a ordenar e alocar recursos de uma organização para uma postura singular e viável, com base em competências e deficiências internas relativas, mudanças antecipadas

no ambiente e providências contingentes realizadas por oponentes inteligentes. (MINTZBERG; QUINN, 2001).

Outra definição de estratégia é a de Kluyver e Pearce.

Estratégia diz respeito a posicionar uma organização para a obtenção de vantagem competitiva. Envolve escolhas a respeito de que setores participarem quais produtos e serviços a oferecer, e como alocar recursos corporativos. Seu principal objetivo é criar valor para acionistas e outros stakeholders (grupos de interesses) ao proporcionar valor para o cliente. (KLUYVER; PEARCE, 2010, p. 2).

De acordo com Kluyver e Pearce (2010, p.13-17) O processo de criação de uma estratégia pode ser organizado com base em três perguntas-chave, ou seja, onde estamos? Para onde vamos? E como chegaremos lá? (gráfico abaixo). Cada pergunta define uma parte do processo e sugere diferentes tipos de análises e avaliações. Eles também mostram que os componentes de uma análise estratégica se sobrepõem e que ciclos de feedback representam uma parte integrante do processo.

A parte do processo referente à pergunta “Onde estamos?” preocupa-se com a avaliação do estado atual do negócio ou da empresa como um todo. As perguntas do tipo “Para onde vamos” são projetadas para gerar e explorar alternativas estratégicas baseadas nas respostas obtidas à primeira pergunta. O componente “Como chegaremos lá?” do processo está focado em como atingir os objetivos desejados. Uma das questões mais importantes abordadas neste estágio é a de como preencher o gap de competência que separa as atuais habilidades e capacidades organizacionais daquelas que são necessárias para atingir o propósito estratégico declarado.

O processo de formulação de estratégias.

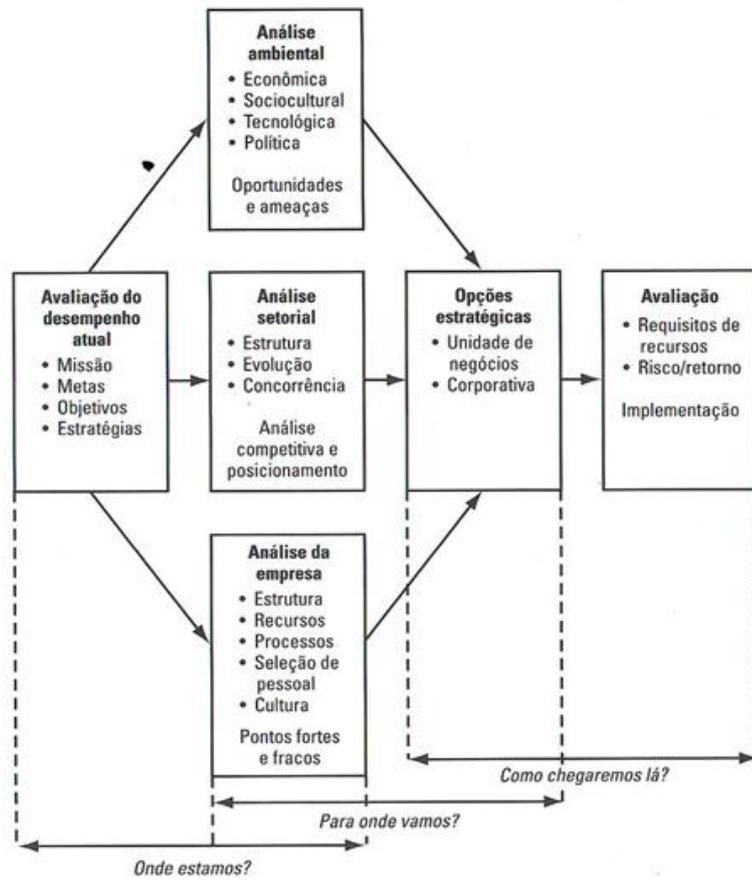


Figura 1 O processo de formulação de estratégias (KLUYER, PEARCE, 2010, p.16).

A maioria das empresas emprega alguma forma de planejamento estratégico. O ímpeto de impor uma estrutura ao processo provém de duas pressões principais: a necessidade de lidar com uma série cada vez mais complexa de questões econômicas, políticas, sociais e legais em uma escala global e a velocidade crescente com que o ambiente competitivo se altera. O sistema de planejamento estratégico formal, ou ciclo de planejamento, por definição tenta estruturar o desenvolvimento e a implantação de estratégia como um processo primariamente linear e sequencial. Mudanças ambientais e competitivas não respeitam, no entanto, um processo ditado pelo calendário. (KLUYER; PEARCE, 2010, p. 17-18)

Ainda de acordo com Kluyver e Pearce (2010, p.18), quando surgir uma nova oportunidade competitiva ou um desafio qualquer, a organização não pode esperar para ter uma reação. Dessa forma, os processos formais não devem ser totalmente abandonados, é necessário ter a compreensão de que a estratégia se refira a criar uma visão de longo prazo para a organização, deve ainda manter um grau de

flexibilidade sobre como atingir as metas e conservar opções de adaptação a eventuais mudanças.

De acordo com o autor deste trabalho, fazendo uma comparação com uma biblioteca universitária X, uma nova oportunidade competitiva pode ser entendida como, por exemplo, a criação de uma nova linha de pesquisa acadêmica sobre um determinado assunto que poderá trazer um desenvolvimento institucional e regional. A biblioteca acadêmica deverá estar preparada para receber uma quantidade maior de documentação técnica, física e digital, sobre uma nova temática de assunto, um melhor preparo do seu staff (bibliotecários e demais funcionários) para poder atender as necessidades informacionais de pesquisadores reais e virtuais e um software de gestão de serviços bibliotecários para melhor atender a sua clientela seja presencial ou virtual.

Ao formular uma estratégia competitiva, os principais desafios são quatro: analisar o ambiente competitivo, antecipar as reações dos principais concorrentes, identificar opções estratégicas e escolher entre as melhores alternativas. A instituição acadêmica X quer adquirir um novo software visando melhorar o gerenciamento de suas atividades administrativas meio e fim, visando oferecer um melhor serviço a sua comunidade. A instituição Y já possui o novo software e está atraindo mais alunos de graduação e de pós-graduação em uma determinada região de uma grande cidade. A Biblioteca universitária da instituição Y teve uma melhor avaliação de seus serviços oferecidos a sua comunidade acadêmica de acordo com padrões de avaliação governamentais instituídos.

Na atualidade, cada vez é mais comum associações e órgãos ligados à Biblioteconomia, à Documentação e à Ciência da Informação oferecem aos seus associados e não associados cursos de planejamento estratégico para bibliotecas.

Na primeira quinzena de julho de 2018, a Associação Rio-Grandense de Bibliotecários em Porto Alegre no RS ofereceu um curso de planejamento estratégico para bibliotecas. Apresentamos a seguir, o conteúdo didático deste curso: planejamento estratégico, tácito e operacional, estratégia, tendências e panoramas de mercado, análise de forças (matriz, SWOT) análise do negócio, clientes internos e externos, diretrizes estratégicas, missão, visão, valores, objetivos estratégicos, mapa estratégico, importância de medir o desempenho da estratégia, projeto e ações, acompanhar o desempenho da estratégia e corrigir os rumos, inserir a informação a todos os envolvidos no planejamento e o planejamento de bibliotecas e unidades de informação.

As perspectivas para a sobrevivência das bibliotecas brasileiras começam com a preocupação dos gestores de bibliotecas e de instituições mantenedoras em oferecer produtos e serviços de qualidade aos seus clientes. Algumas instituições já utilizam há algum tempo os padrões de qualidade da ISO 9000 e da ISO 14.000.

Segundo Vergueiro e Carvalho, (2011, p.139-140), a preocupação com a melhoria da qualidade de serviços de informação (bibliotecas) é uma das marcas das duas últimas décadas do século passado. No mundo inteiro unidades de informação

de todas as áreas do conhecimento humano se engajaram na busca e implantação da qualidade em seus processos de trabalho, almejando atingir a excelência na atuação e melhor satisfação de seus clientes. Essa tendência iniciada nos países mais desenvolvidos, aos poucos se espalhou para outras partes do mundo, atingindo muitos países em desenvolvimento como o Brasil. O Brasil não ficou alheio a estas influências mundiais com muitas bibliotecas respondendo de forma entusiasta aos desafios da qualidade. No Estado de São Paulo, especificamente, as universidades públicas estaduais tomaram a dianteira nesse processo com resultados bastante positivos. Entre essas universidades, podemos destacar as iniciativas desenvolvidas pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (USP) que desde a sua criação, no início da década de 1980, implantou ações e projetos de melhoria da qualidade de seus produtos e serviços.

A busca pela qualidade pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBi/USP) é uma atividade permanente. A adoção do planejamento estratégico como ferramenta necessária para o desenvolvimento de ações destacou as bibliotecas no próprio âmbito da Universidade de São Paulo, por ajustarem os seus processos de trabalho às políticas básicas, sistêmicas e/ou locais. Dessa forma, pode-se dizer que as bibliotecas do SIBi/USP representam um modelo para a própria instituição mantenedora.(VERGUEIRO; CARVALHO, 2011, p. 155).

Outro exemplo concreto do uso do planejamento estratégico encontrado nas bibliotecas universitárias públicas paulistas é a versão mais recente do PLANES, Planejamento Estratégico do Sistema de Bibliotecas da Universidade de Campinas Unicamp, 2015-2019.

O Planejamento Estratégico implantado com 28 projetos em andamento, envolvendo em torno de 120 profissionais do Sistema de Bibliotecas da Unicamp, os quais apresentam os resultados dos seus projetos em workshops realizados a cada seis meses. Com a execução total do Plano de Planejamento Estratégico (PLANES), ao final de 2019, espera-se concretizar a visão estabelecida durante a fase de planejamento. Até lá, o Planejamento Estratégico deve ser acompanhado e avaliado de acordo com os ambientes internos e externos, sujeito a eventuais adequações e incorporações, já que se trata de uma ferramenta altamente dinâmica (MARTINS, 2017.p.5).

Por fim, concluímos este texto afirmando que a sobrevivência das bibliotecas brasileiras parte do princípio de que estas devam ser vistas como organizações sem fins lucrativos, com planejamento estratégico adotado nas suas funções meio, fim e gerenciais, com equipe de trabalho e gestores capacitados e comprometidos com o seu trabalho, com investimentos públicos e privados nestas unidades informacionais.

Infelizmente, o que vemos na realidade, em algumas bibliotecas pelo País, é uma situação desfavorável, com acervos bibliográficos desatualizados e não automatizados, com pessoal despreparado e desmotivado para novos desafios profissionais, com estruturas físicas precárias e com poucas perspectivas de melhoria em um curto prazo de tempo. As bibliotecas abertas às comunidades devem ser um mix de informação e de cultura para atrair novos clientes e o acesso à Internet aos usuários e aos funcionários da unidade é uma questão primordial de sobrevivência. Não bastam iniciativas governamentais em termos de legislação para a criação de novas bibliotecas nos municípios brasileiros. É preciso criar uma nova mentalidade na sociedade brasileira a respeito da importância das bibliotecas no mundo atual. As bibliotecas não podem ser concorrentes da Internet, elas devem ser parceiras na disseminação de informação aos seus clientes e usuários de um sistema seja ele privado ou público.

Biblioteca nos dias atuais é sinônimo de um espaço dinâmico com grandes atrações para todos os indivíduos de todas as idades, de todas as classes sociais e, acima de tudo, um espaço repleto de novas ofertas no campo da cultura, das artes e do conhecimento. A Biblioteca São Paulo (BSP), por exemplo, inaugurada em 8 de fevereiro de 2010, e localizada na zona norte de São Paulo, no antigo prédio do Carandiru, é um exemplo concreto de uma biblioteca muito bem sucedida, no âmbito nacional. A Biblioteca São Paulo é considerada uma referência nacional de promoção e incentivo à leitura. Por ser uma biblioteca voltada a todos os tipos de públicos, os funcionários da BSP são treinados para oferecer atendimento humanizado e individualizado focado nas características de cada um.

## Referências

ASSOCIAÇÃO RIOGRANDENSE DE BIBLIOTECÁRIOS-ARB. **Curso de planejamento estratégico de bibliotecas.** Disponível em: [www.arb.org.br/2018/05/novo-curso-da-arb-planejamento-estrategico-para-bibliotecas-7-14-de-julho-porto-alegre/](http://www.arb.org.br/2018/05/novo-curso-da-arb-planejamento-estrategico-para-bibliotecas-7-14-de-julho-porto-alegre/) Acesso em: 18 maio 2018.

BARBOSA, Marilene Lobo Abreu; FLANKLIN, Sérgio. Controle, avaliação e qualidade de serviços em unidades de informação. In: **Biblioteca universitária: elementos para o planejamento, avaliação e gestão.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011. 263p. p.93-138.

BIBLIOTECA pública: princípios e diretrizes. 2.ed.rev. ampl. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. 160p. il. 26 cm. (Documentos Técnicos; 6). ISBN: 978-85-333-0596-0. (broch.).

CAMPELO, Beatriz. Rede de Bibliotecas escolares no Brasil: um estudo de caso em sistemas municipais de ensino. **Revista Biblioteca Escolar**, Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo/Campus Ribeirão Preto, v.5, n.2, p.21-42, 2017. Disponível em: [www.revistasusp.br/berev/article/view/113284/125584](http://www.revistasusp.br/berev/article/view/113284/125584). Acesso em: 30 mar. de 2017.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 7.ed. São Paulo: Elsevier, 2010.

DI FOGGI, Rafael Antônio; COLLETA, Teresinha das Graças; CRISTIANINI, Gláucia Maria Saia. Planejamento estratégico em bibliotecas universitárias estaduais públicas do Estado de São Paulo: análise, avaliação e propostas de um roteiro. In: XVI SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BIBLIOTECAS DIGITAIS, 16; 2010. [Anais...] Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/SIBI/CRUESP), 2010. Disponível em: [http://www.gapcongressos.com.br/eventos/z/0070/trabalhos/final\\_025.pdf](http://www.gapcongressos.com.br/eventos/z/0070/trabalhos/final_025.pdf). Acesso em: 17 out. 2010.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 104p. ISBN 978-85-7706-053-5.

KEELLING, Ralph. **Gestão de projetos**: uma abordagem global. São Paulo: Saraiva, 2010. 293p. ISBN 978-85-02-03615-4.

KLUYVER, Cornelis A. de; PEARCE, John A. **Estratégia: uma visão executiva**. 3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. ISBN 978-85-7605-695-9. Título original: Strategic: a view from the top (an executive perspective).

MACIEL, Alba Costa; MENDONÇA, Marília Alvarenga Rocha. **Bibliotecas como organizações**. Rio de Janeiro: Interciência, 2000.96p. ISBN 85-719-303-84.

MANIFESTO IFLA/UNESCO PARA BIBLIOTECA ESCOLAR. Disponível em: [www.archive.ifla.org/VII/S11/pubs/schoolmanifest.html](http://www.archive.ifla.org/VII/S11/pubs/schoolmanifest.html). Acesso em: 22. abril. 2009.

MANIFESTO IFLA/UNESCO SOBRE BIBLIOTECAS PÚBLICAS, 1994. Disponível em: [www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PI-manifesto/pl-manifesto.pt.pdf](http://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PI-manifesto/pl-manifesto.pt.pdf). Acesso em: 01 set. 2009.

MANIFESTO IFLA/UNESCO DA BIBLIOTECA PÚBLICA 2022. Disponível em: [www.repository.ifla.org/bitstream/123456789/2006/1/IFLA-UNESCO%20%Public%20library%20Manifesto%202022.pdf](http://www.repository.ifla.org/bitstream/123456789/2006/1/IFLA-UNESCO%20%Public%20library%20Manifesto%202022.pdf). Acesso em: 18 July 2022.

MARTINS, Valéria Santos; GRASSI, Marcos Roberto. Planejamento estratégico como ferramenta para a implantação de mudanças e inovação no âmbito das bibliotecas universitárias. In: XXVII Congresso BRASILEIRO DE BIBLIOTECOLOGIA E DOCUMENTAÇÃO, 27; 2017. [Anais...]. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1843>. Acesso em: 17 out. 2017.

MARIOTTI, Humberto. **Organizações de aprendizagem**: educação continuada e a empresa do futuro. 2.ed.rev. atual. São Paulo: Atlas, 1999. ISBN 85-224-2174-9.

MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo de estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Biblioteca escolar**. Disponível em: [www.portalmec.gov.br/seb/arquivos/pdf.profunc/biblioesc.pdf](http://www.portalmec.gov.br/seb/arquivos/pdf.profunc/biblioesc.pdf) Acesso em: 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria de Cultura. Biblioteca Mário de Andrade. **História da Biblioteca Mário de Andrade**. Disponível em [www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bma/historico/index.php?p=7653](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bma/historico/index.php?p=7653) . Acesso em: 14 abr. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Boletim Estatístico das bibliotecas públicas de São Paulo. Disponível em: [www.b\\_estat\\_bibl\\_publ\\_s\\_paulo\\_v2\\_n.1\\_jan\\_jun.2020\\_20200729\\_1596042008.pdf](http://www.b_estat_bibl_publ_s_paulo_v2_n.1_jan_jun.2020_20200729_1596042008.pdf). Acesso em: julho 2020.

SP Leitura. **Biblioteca Viva**. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013. 41p. il. (Notas de Bibliotecas; n.5).

VERGUEIRO, Waldomiro; CARVALHO, Telma. A busca pela qualidade no Sistema de Bibliotecas da USP: evolução e perspectivas. **In:** LUBISCO, Nídia M. (Org.). **Biblioteca Universitária: planejamento, avaliação e gestão**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011. 265p.

# O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Mayra Ferreira Barreto<sup>51</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por finalidade analisar as possibilidades e limites do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de aprendizagem do aluno autista. Os objetivos específicos do trabalho são: elaborar uma breve trajetória histórica da educação especial inclusiva no Brasil; descrever as características do aluno com autismo e por fim, identificar as salas de recursos multifuncionais na educação inclusiva e as práticas pedagógicas voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com a pesquisa espera-se fazer uma reflexão de como a sala de recursos multifuncionais, está sendo utilizada na inclusão de crianças com autismo.

**Palavras-Chave:** Educação Especial, Autismo, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de analisar as possibilidades e limites Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de aprendizagem do aluno autista. Para a elaboração desse trabalho foi utilizada a metodologia qualitativa, na qual desenvolvemos um estudo bibliográfico sobre o tema, através das leituras de fontes selecionadas pelo investigador e os fichamentos dos documentos. A justificativa do trabalho surgiu a partir das inquietações que me acompanharam durante a jornada como professora de História da Rede Municipal de Itabaiana/ SE e das observações feitas após a chegada de um aluno com autismo na turma de 6º ano do ensino fundamental (anos finais) na qual ministrou as disciplinas de História, Artes e Ensino Religioso. Sem preparo para essa nova situação, lancei-me aos estudos sobre o autismo, como educar uma pessoa autista, a fazer cursos de capacitação e a procurar me especializar na área, resultando na matrícula no curso de Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial. Dessa forma, a pesquisa visa contribuir para o campo da educação especial e inclusiva, pois de acordo com Souza (2012) "ainda são poucas as publicações nessa área de conhecimento" (SOUZA, 2012, p. 26).

O trabalho tem por objetivos: elaborar uma breve trajetória legal da educação especial inclusiva no Brasil; descrever as características do aluno com autismo; identificar as salas de recursos multifuncionais e as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com (TEA). A partir do exposto, definiremos a problemática da pesquisa: Quais as possibilidades e limites do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista?

---

<sup>51</sup> Possui mestrado profissional em Ensino de História/ ProfHistória pela Universidade Federal de Sergipe (2020). Graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe (2014), atualmente é professora de Educação Básica da Rede Municipal de Barra dos Coqueiros/ SE.

No decorrer da pesquisa, identificamos que a partir do século XX, a educação especial teve auxílio de autoridades políticas, educadores, pais e diversas instituições federais, estaduais e municipais que se identificaram com a situação de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência e que contribuíram para a elaboração de normas que deram passos significativos para a construção de uma história com mais direitos, garantias e inclusão da pessoa com necessidades especiais. Sendo assim, a legislação trouxe diversas garantias para o autista, mas nem sempre é aplicada de forma eficaz, pois ainda faltam escolas que garantam: atendimento educacional especializado, recursos materiais e humanos, entre outros fatores que serão abordados ao longo desse trabalho.

Nos últimos anos temos presenciado avanços significativos nas políticas públicas na espera educacional de pessoas com deficiência. Esse fato é resultado de lutas de diversos setores da sociedade para a inclusão social e escolar de portadores de necessidades especiais. Pois, por muito tempo estas pessoas eram consideradas inferiores e segregadas da sociedade sendo impedidas de exercer seu papel como cidadãos e excluídas de qualquer tipo de convívio. De acordo com Souza (2012):

[...] na Idade da Pedra, algumas pessoas com deficiência física eram exterminadas. [...] Na Idade Média, as pessoas com deficiência passaram a ser amparadas pelos senhores feudais. No entanto, eram tratadas como doentes e vistas ora como pessoas possuídas pelo demônio, ora como seres divinos. Depois da Revolução Francesa, a deficiência foi vista pela primeira vez como assunto de médico. As pessoas eram encaminhadas para instituições; estudavam e trabalhavam, mas ainda sem qualquer possibilidade de serem reintegradas à sociedade. São desse período inventos como as cadeiras de rodas, as bengalas, as muletas e as primeiras próteses (SOUZA, 2012, p. 47).

Para a autora, a marginalização das pessoas com deficiência, era vista como uma descrença e incapacidade nas possibilidades de mudança de sua situação, que por muito tempo na história, era considerada anormal. Segundo Souza (2012) “os estudos sobre as deficiências iniciaram na Europa, a partir do século XVI, como uma preocupação da medicina em classificar os indivíduos que se desviaram do padrão de normalidade definido para a época” (SOUZA, 2012, p. 87). Ainda de acordo com a autora “até o século XIX e as primeiras décadas do século XX educar o anormal era algo muito moderno e, na maioria das vezes era visto como tarefa impossível. Educar o anormal ainda era entendido como cuidar, dar assistência, atenção” (SOUZA, 2012, p. 86).

O Brasil incorporou atenção à pessoa com deficiência mental somente na primeira metade do século XX. A partir da década de 1970, começou então uma preocupação do acesso a pessoa com deficiência nas escolas, através da Educação Especial. É importante percebermos que nesse período as pessoas recebiam um atendimento de caráter educacional, mas o ensino não tinha caráter inclusivo, ou seja, era um sistema especializado que ocorria separado ao ensino regular. Com a intenção de acabar com a segregação do ensino especializado, a Constituição Federal Brasileira (1988) no artigo nº 208, inciso III estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.69). Outro documento de fundamental importância para a consolidação dos direitos da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), este documento estabelece o comprometimento, dos

países que participaram da Conferência Internacional, com a eliminação de barreiras que vinham excluindo as pessoas com deficiência física e mental do convívio social.

Seguindo na trajetória de políticas públicas para a educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), conhecida como a lei magna da educação escolar brasileira traz importantes conquistas para a inclusão de pessoas com deficiências. Destacaremos o seu Art. 58, que classifica a educação especial como modalidade de ensino, prever a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além de possibilitar garantias do aluno especial como a oferta da matrícula na rede regular de ensino e serviços de apoio especializados. Foi criada também em 2001 a Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Importante destacar que essa norma apresenta o perfil do aluno com necessidades especiais, além de conceituar a Sala de Recursos. De acordo com o documento a Sala de Recursos é:

[...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamento e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (MEC, 2001, p.50).

Com o que foi exposto acima, identificamos que a partir do século XX, a educação inclusiva teve auxílio de muitos políticos, educadores, pais e instituições que se identificaram com a situação de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência e que contribuíram para a elaboração de normas que deram passos significativos para a construção de uma história com mais direitos, garantias e inclusão da pessoa com necessidades especiais.

## **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou por inúmeras alterações e classificações ao longo do tempo, no qual, em cada década, foram identificadas novas características específicas. As primeiras descrições do autismo foram feitas no ano de 1943, com os estudos do médico austríaco Leo Kanner. Ele afirmou que o autismo era a “incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações” (KANNER, 1943, p. 20 apud. BELIZÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 09). Até a década de 1960, o autismo estava relacionado a um transtorno emocional, no desenvolvimento da criança, cuja causa estava vinculada a incapacidade dos pais em oferecer afeto aos filhos quando pequenos, sendo essa teoria contestada posteriormente por outros estudos. O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento, de acordo com Belizário Filho e Cunha (2010), surge no final dos anos 60 “derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen. Ele traduz a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento, deixando assim de ser apresentado como uma psicose infantil” (BELIZÁRIO FILHO E CUNHA, 2010, p. 12). Nos dias atuais, o termo autismo é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). De acordo com o (DSM-V):

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014, p.809 apud. SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 130).

De acordo com o (DSM V), pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo apresentam as seguintes características:

A - Deficiências persistentes na comunicação e interação social: 1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; 3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais.

B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica: 1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala;

2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

C - Os sintomas devem estar presentes nas 13 primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.

D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente. E esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento (APA, 2013, apud. BRITO, 2017, p. 12 e13).

Para as autoras Guedes e Tada (2015) “as características do autismo variam na maneira como se manifestam e no grau de severidade, estando dificilmente presente da mesma maneira em mais de uma pessoa” (GUEDES e TADA, 2015, p. 303). Não existe uma única manifestação do autismo, ele pode ser classificado em vários níveis, mas podemos de forma geral identificar alguns sintomas presente nas crianças que são: dificuldade na comunicação, gestos e emoções; prejuízos na interação social; comportamentos repetitivos sem uma finalidade clara; intolerância a sons e luzes; falta de contato visual e físico.

Dessa maneira, também é muito comum no autista o isolamento e a falta de interesse por brincadeiras coletivas; a hiperatividade; e a agressividade, com destaque ao último que contribui muito para a exclusão do aluno autista na sala de aula, principalmente por parte dos colegas de classe. É importante ressaltar que existem crianças que são autistas e apresentam inteligência normal possuindo altas habilidades, especialmente com a matemática. Os sinais de autismo podem ser percebidos em crianças a partir dos primeiros anos de vida. As principais características de pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo são: repetição de fala das outras pessoas (ecolalias), dificuldade em compreender metáforas, ausência ou pouco contato visual, sensibilidade a aspectos sensoriais, como a barulho, toques e texturas, dificuldade em brincar de jogos que exige imaginação,

apego por rotinas, atraso na fala, (afetando a comunicação verbal e não verbal), além de distúrbios do sono e alimentares, algumas crianças autistas podem apresentar comportamentos agressivos. Além disso, o autismo deve ser diagnosticado precocemente para que a criança tenha bons resultados no seu tratamento além de ser acompanhado de apoio especializado, através de um sistema eficiente de comunicação em que participem profissionais de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, psicopedagogo, terapeuta ocupacional além de psiquiatras e neuropsiquiatras familiarizados com o TEA.

Crianças com autismo podem desenvolver conhecimentos específicos em determinadas áreas do conhecimento, desde que essas capacidades sejam estimuladas, para isto, a escola tem um papel importante de contribuir no desenvolvimento do aluno. Outra norma importante é a lei 12.764/2012 que faz referência ao Transtorno do Espectro Autista, essa lei traz várias garantias ao autista dentre elas estão: o reconhecimento do autismo como uma deficiência intelectual e que requer necessidades especiais; reconhece o diagnóstico precoce, o tratamento multidisciplinar e a matrícula em rede regular de ensino da educação infantil até o ensino médio, sob multa à instituição que descumprir a legislação. A norma ainda estabelece o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social Porém, nem todas as escolas ainda dispõem de recursos tanto materiais, quanto humanos, suficientes para isso (BRASIL, 2012, p. 02).

A legislação traz diversas garantias para o autista, mas nem sempre é aplicada de forma eficaz. Ainda faltam escolas que ofereçam atendimento especializado, recursos materiais e humanos entre outros fatores que serão abordados ao longo desse trabalho. Já no processo de alfabetização e letramento, a criança com (TEA) costuma a apresentar falta de curiosidade pela leitura e pela escrita, falta de comunicação e de socialização, além de grafismo rudimentar. De acordo com Belizário Filho e Cunha (2010) é possível também identificar movimentos corporais estereotipados em pessoas autistas que envolvem:

[...] mãos (bater palmas, estalar os dedos), ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo), além de anormalidades de postura (ex.: caminhar na ponta dos pés, movimentos estranhos das mãos e posturas corporais). Podem apresentar preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo). Também pode haver fascinação por movimentos (rodinhas dos brinquedos, abrir e fechar portas, ventiladores ou outros objetos com movimento giratório) (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 15).

Dito isto, a classificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), datado do ano de 2013, foi um avanço muito importante para a inclusão das pessoas com autismo, pois possibilitou o acesso a novas oportunidades, recursos e políticas públicas. De acordo com Queiroz e Ferreira (2018) é importante também que haja “um grande esforço de conscientização do público quanto ao uso das categorias diagnósticas como instrumentos de ação dos profissionais e não para o julgamento das pessoas pela sociedade” (QUEIROZ; FERREIRA, 2018, p. 04).

## **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA**

Conforme o Decreto nº 7.611/2011, Art. 5, § 3º “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 02). Nas salas multifuncionais são oferecidas o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser realizado na escola em que o aluno estuda, ou, caso desta não disponibilizar esse serviço, em outra instituição que se localize o mais próximo possível de sua residência, sempre no turno inverso ao da escolarização regular.

A (SRM) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de oferecer acessibilidade e a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, pois, seu principal objetivo é assegurar o pleno acesso do sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no ensino regular em igualdade de condições dos demais alunos. O aluno que necessitar de AEE tem direito a duas matrículas: uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado. Na sala de recursos o professor desenvolve os processos cognitivos e a psicomotricidade dos alunos, além de estimular a autoestima do educando para que este tenha sucesso na sala regular de ensino.

As atividades elaboradas na (SRM) envolve jogos, atividades lúdicas que desenvolvam a concentração dos alunos e o seu raciocínio. As atribuições do professor que atua nas (SRM) são as seguintes: identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, elaborar um planejamento individualizado, garantir o desenvolvimento do aluno, a sua permanência na escola e a participação nas atividades da classe comum. As atividades desenvolvidas na (SRM) deve caminhar junto ao projeto da sala de aula regular, o educador da sala de recursos deve informar aos professores da sala comum, quais as melhores metodologias que se deve trabalhar.

Para que a mediação educativa aconteça é preciso que o educador conheça os aspectos do transtorno, assim como os métodos e programas desenvolvidos para auxiliá-lo na educação da criança autista. O professor da (SRM) não trabalha com conteúdos de português, matemática, ciências, mas com os princípios cognitivos que vão levar a aprendizagem dessas disciplinas. É de fundamental importância à interação do profissional das salas de recursos com a família do educando autista, pois, contribui para a sua aprendizagem.

A escola e a família devem ser parceiras no que diz respeito ao desenvolvimento do educando e manter o constante diálogo. A família deve estar ciente da necessidade do seu filho, em levá-lo para a sala de recursos, informar do que o aluno gosta, qual a sua potencialidade e dificuldade. Todas essas informações são essenciais para facilitar o trabalho do professor. As (SRM) são uma grande conquista para a educação especial, mas ainda a inclusão de alunos com autismo é um grande desafio, pois muitos professores da sala de aula regular não tem formação inicial e continuada para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Diante desta realidade, é fundamental que o professor da classe comum seja orientado na busca de novas práticas educativas, a atuar em conjunto com professores das diferentes disciplinas na escolarização.

Na grande maioria dos casos quem acompanha o aluno é alguém que não tem formação adequada e capacitação com alunos autista. Fora os casos em que o aluno simplesmente não tem nenhum acompanhante. As instituições de ensino públicas precisam ter estruturas físicas e recursos para o acolhimento do aluno especial. É importante também a participação da comunidade escolar e à sociedade em geral o papel de incentivar e fiscalizar medidas comprometidas com a inclusão de pessoas com deficiência. Devemos também quebrar a barreira na crença que o aluno com necessidades especiais não tem condições de aprender. Dessa forma, a escola deve se estruturar para oferecer a aprendizagem desses alunos através de um currículo flexível, rede de apoio, sala de recursos, avaliações diferenciadas e principalmente acreditar no potencial do aluno com necessidades especiais.

O aluno com (TEA) precisa de um ensino direcionado que o oriente a expressar seu pensamento e sua emancipação. As atividades devem está voltadas para a ludicidade e interação para que o ensino não se torne “cansativo”, “chato” e “decoreba”. As metodologias apresentadas, pelo professor, em sala de aula devem estimular a criatividade e a participação do aluno autista. A seguir serão apresentadas algumas estratégias, seguindo as orientações de Brito (2017), Conceição (2019), Belizário Filho e Cunha (2010), e Silva (2018) que poderão ser utilizadas pelo professor na sala de aula. A literatura é uma grande aliada para a alfabetização e a inclusão do aluno autista. Ela contribui para práticas alfabetizadoras despertando no aluno a imaginação. O texto literário associado ao uso de imagens promove um aprendizado rico de significado, possibilitando o aluno expressar seus sentimentos e emoções. Uma boa dica é a utilização da literatura infantil e a produção de textos, através de desenhos. Para Silva (2018), o trabalho com o livro de literatura infantil é um “instrumento rico não só da língua escrita, mas de outras linguagens, como a visual, para apoiar o processo de alfabetização” (SILVA, 2018, p. 08).

Os processos de alfabetização em crianças autistas devem ser específicos em razão da individualidade de cada aluno. É importante também que os pais e familiares, estimulem a leitura em casa. Para o processo de letramento, o docente poderá utilizar animais ou personagem favoritos da criança para despertar o interesse pela tarefa. Segundo Queiroz e Ferreira (2018), o professor deve observar, quando selecionar uma atividade “que seja mais lúdica, que se torne mais prazerosa e que não demandem tanto tempo, que não sejam tão longas e que atraiam a atenção dele, coisas que ele se sinta atraído” (QUEIROZ; FERREIRA, 2018, p.21).

Em criança com pouca coordenação motora o professor poderá realizar atividades que desenvolva a coordenação, através de tarefas em que a criança possa amassar papel, recortar, pegar pequenos objetos, essas estratégias poderão ajudar a produção da escrita. Em relação ao material didático utilizado pelo aluno autista, o professor, de acordo com Nascimento (2016) deverá “combinar cores que estimulam a memorização e a atividade cerebral, combinado como materiais didáticos adequados para a memorização visual e auditiva” (NASCIMENTO, 2016, p. 74). O material deverá ser fácil manipulação e resistente ao uso no dia a dia e, se possível, confeccionado em tons vermelhos ou alaranjados para estimular a concentração e a memorização do aluno com (TEA). Para facilitar a comunicação entre o aluno, o professor e os colegas da classe o ideal é que o professor utilize frases curtas e objetivas. Para permitir o desenvolvimento cognitivo do aluno, o educador poderá: estimular o interesse por brinquedos ensinando-lhe a brincar de forma adequada e sempre explicando o que está fazendo e o que vai fazer. Estimular jogos que use a imaginação da criança, explicando que ela pode ganhar ou perder o jogo.

Faz necessário que o docente receba atentamente as respostas do aluno com paciência quando lhe fizer uma pergunta ou proponha uma atividade. Sempre procurando elogiar a criança quando ela atender as suas solicitações, promovendo assim a interação social. De acordo com Brito (2017):

O uso de recursos visuais também é sistematicamente destacado quando o assunto é intervenção nos TEA. A utilização de recursos visuais como desenhos, figuras, fotografias, vídeos ou objetos concretos associados ao aspecto que se pretende desenvolver ou à atividade planejada, pode ajudar na compreensão e interesse de crianças e adultos com TEA. Usar quadros de rotina diária em casa, na terapia e na escola, passo a passo de algumas situações do cotidiano, por exemplo, de como usar o banheiro ou tomar banho. Usar histórias sociais para situações sociais do cotidiano, como cumprimentar as pessoas, esperar sua vez para falar, despedirse, etc. O uso de recursos de tecnologia com computadores, tablets, celulares, aplicativos, kits de robótica e robôs humanoides despertam o interesse de muitas crianças com TEA. Habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas podem ser promovidas com o auxílio destes e de outros recursos tecnológicos. A leitura de histórias pode ser também bastante incentivadora para alguns. O tipo de material e como conduzir a situação dependerá dos interesses e habilidades da criança. Por exemplo, começar livros que contenham muitas imagens grandes e coloridas e histórias curtas (BRITO, 2017, p. 22 e 23)

É importante utilizar atividades que desenvolva o psicomotor e o sensorial da criança a exemplo de texturas diferentes, elementos da natureza água, areia, etc. Promova situações que incentivem a convivência com outras crianças ou pessoas da mesma faixa etária. Evite o excesso de sons misturados, televisão e a circulação excessiva de pessoas. Essas foram algumas estratégias que poderão ser utilizadas na sala de aula para facilitar o processo de alfabetização e letramento de crianças autista. Entretanto, são muitos os obstáculos que precisam ser superados para a inclusão de alunos com autismos nas escolas públicas do Brasil. Sabemos que, apesar das diversas conquistas, a inclusão de alunos com deficiência ainda está longe do ideal. No entanto, é possível que a escola, mesmo com pouco recurso e tempo, contribua para o processo de ensino aprendizagem do aluno com (TEA).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que nos últimos anos temos presenciado avanços significativos nas políticas públicas na espera educacional de pessoas com deficiência. Várias normas foram elaboradas para a inclusão dessas pessoas na sociedade a exemplo: da Constituição Federal Brasileira (1988), Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a lei 12.764/2012 e o Decreto nº 7.611/2011.

Essas legislações trouxeram diversas garantias e direitos para o autista, umas delas foi o atendimento especializado que é feito através das salas de recursos multifuncionais. A (SRM) tem como objetivo principal a inclusão de alunos com (TEA) e se constitui em fundamental alicerce para a aprendizagem dos conteúdos escolares e não escolares dentro de das possibilidades individuais de cada aluno especial. Apesar das diversas garantias legais alcançadas para o autista nem sempre a lei é aplicada de forma eficaz, pois ainda faltam escolas que garantam: atendimento educacional especializado, recursos materiais e humanos, entre outros fatores que serão abordados ao longo desse trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: Acesso em 25 de junho de 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96. Disponível em: Acesso em 25 de junho de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*/ Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP, 2001. Disponível em: Acesso em 20 de agosto de 2020.
- BRASIL. *Lei n. 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: Acesso em 20 de agosto de 2020.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611/2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: Acesso em 20 de agosto de 2020.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BRITO, Maria Claudia. *Estratégias práticas de intervenção nos transtornos do espectro do autismo*. E-book: SaberAutismo, 2017. Disponível em: Acesso dia 12 jan.2021.
- GUEDES, N. P. S; TADA, I. N. C. *A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação*. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v.31, n.3, p. 303-309, jul.-set. 2015.
- NASCIMENTO, Gisele Soares Rodrigues do. *Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA): Alternativa da Clínica- Escola do Autista*, 2016, p. 122. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- QUEIROZ, S. M. A.; FERREIRA, S. P. A. *Mediação docente na alfabetização do aluno com TEA: um olhar sobre as estratégias pedagógicas na produção de texto escrito*. Disponível em <  
[https://www.ufpe.br/documents/39399/2442885/QUEIROZ\\_+FERREIRA+-+2018.2.pdf/f636d050-288c-428c-b0c3-be58432fe5b5](https://www.ufpe.br/documents/39399/2442885/QUEIROZ_+FERREIRA+-+2018.2.pdf/f636d050-288c-428c-b0c3-be58432fe5b5)> Acesso dia 14 jan. 2021.
- SANTOS, A. T. S. S.; ARAÚJO, D. K. P. de; COSTA, M. V. G. *Possibilidades e*

*desafios da alfabetização: relato de experiência de uma docente dos anos iniciais do ensino fundamental.* Disponível em Acesso dia 14 jan.2021.

SILVA, Andrialex William. *Metodologias para o ensino de alunos com autismo: As contribuições da literatura para a alfabetização do aluno com Deficiência Intelectual*, 2018. Disponível em Acesso dia 14 jan.2021.

SILVA, Jaqueline Renata da; OLIVEIRA, Nathalia de. *Crianças autistas no processo de alfabetização: práticas pedagógicas inclusivas.* Revista Contemporânea: Revista Uniletoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 03, n. 01, p. 125- 140 jan/jun. 2018.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. *Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar.* São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

# ESCOLA PROFISSIONALIZANTE DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE

Vanderlene de Farias Lima<sup>52</sup>  
João Paulo de Oliveira Farias<sup>53</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta ao leitor uma breve análise histórico-crítica da implantação da Escola Profissionalizante de Tempo Integral no Ceará. Para tanto, traz uma discussão inicial sobre o conceito de “política pública” e em seguida levanta a problemática das desigualdades educacionais no sistema de ensino brasileiro, visto que as duas questões estão interligadas. Aborda os Planos Nacionais de Educação (PNEs), de 2001-2010 e de 2014-2024; os acordos internacionais, como a Conferência de Jomtien realizada em 1990, bem como o contexto histórico da educação profissional no Brasil e no Ceará.

**Palavras-chave:** Educação. Escola. Política pública.

## Introdução

Este artigo é parte da dissertação intitulada “A sociabilidade estudantil no contexto de uma escola estadual profissional: um olhar sobre as distinções e hierarquias entre os jovens”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral/CE. Aqui, destaco a criação da Escola Profissionalizante de tempo integral como política pública educacional, no contexto nacional e estadual, temática também contemplada nos módulos “Políticas públicas na educação” e “Filosofia e Políticas educacionais”, da especialização em Gestão Escolar e Direito Educacional.

Para compreender algumas características da Escola Profissionalizante de tempo integral e o seu propósito enquanto política educacional, inicialmente é apresentada ao leitor uma discussão teórica sobre o conceito de “política pública”. A abordagem sobre o tema começa pela apresentação da etimologia das palavras “política” e “pública”, e o conceito é complementado pelos autores Souza (2003) e Azevedo (2003). Inevitavelmente, a reflexão sobre política pública nos leva a pensar também sobre as dificuldades de acesso à educação no Brasil devido às desigualdades sociais que afetam a maior parte dos brasileiros. Para expor essa problemática, trago a abordagem de Garcia e Hillesheim (2017), que lançam o olhar sobre os Planos Nacionais de Educação (PNEs), de 2001-2010 e de 2014-2024, os autores mostram como são apresentadas as propostas de combate às desigualdades no campo educacional.

Na sequência, ressalto que a política educacional brasileira é marcada por acordos internacionais, iniciados com a Conferência de Jomtien em 1990, que impactam na maneira como são pensadas e executadas as políticas públicas na área da educação no Brasil. No tópico seguinte do texto, fiz um recorte histórico sobre o

---

<sup>52</sup> Professora de Sociologia da Rede Estadual de Ensino/Ceará; Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral/CE

<sup>53</sup> Professor de História da Rede Estadual de Ensino/Ceará; Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri/CE (PROFHISTORIA-URCA)

surgimento da educação profissional no país e no estado do Ceará e apresento a política atual de Ensino Médio no Ceará.

### **Analisando a educação como política pública**

Para entender o título deste artigo é necessário revisar o que é uma política pública e qual a sua finalidade no interior de uma sociedade. Para especificar melhor o tema, o primeiro caminho é trabalhar a etimologia das palavras para definir a ideia de “política pública”. Nesse sentido, Oliveira (2010) explica que “política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política” (OLIVEIRA, 2010, p. 93). De acordo com o autor, separadamente, “Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra *pública* é de origem latina, publica, e significa povo, do povo” (OLIVEIRA, 2010, p. 93). Logo, compreendemos que política pública envolve a participação do povo na tomada de decisões e, dentro do contexto democrático, o Estado é uma instituição social importante na execução dessas políticas públicas.

Souza (2003) faz um balanço sobre as definições mais conhecidas sobre a política pública e elabora a seguinte explicação para o termo:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Azevedo (2003) acrescenta que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões.” (AZEVEDO, 2003, p. 38). Entretanto, a política de educação no Brasil reflete as desigualdades do sistema que se concretiza através da distinção entre educação pública e privada. São constantes os debates e reflexões sobre a falta de qualidade da educação pública, justamente porque a política educacional brasileira reforça as desigualdades.

Garcia e Hillesheim (2017) afirmam que “as desigualdades educacionais [...] estão relacionadas à estrutura socioeconômica do país, sendo a pobreza sua expressão mais explícita.” (GARCIA E HILLESHEIM, 2017, p. 133). Os autores fazem uma análise sobre a problemática nos Planos Nacionais de Educação (PNEs), de 2001-2010 e 2014-2024, e como são apresentadas propostas para combater as desigualdades no campo educacional.

Durante o PNE 2001-2010, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), garantindo o aumento de recursos financeiros para os municípios por critérios como a quantidade de matrículas e a permanência dos alunos nas instituições escolares. Tais critérios, entretanto, geraram críticas nos debates do PNE 2014-2024 porque beneficiariam as escolas com melhores desempenhos e aprofundaria ainda mais a

precarização das escolas com baixo rendimento, ajudando a manter a desigualdade na educação (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 138).

No Art. 2º, inciso III do PNE 2014-2024, é destacada a “superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 32). De acordo com Garcia e Hillesheim (2017), a participação das minorias sociais, como índios, negros e quilombolas, no acesso à educação de qualidade sofreria uma negação à política pública educacional com os critérios de desempenhos das escolas, marcados por *rankings* e avaliações baseadas na meritocracia.

No mesmo PNE é colocada como meta para a redução das desigualdades no ensino superior e o incentivo a políticas inclusivas e assistência estudantil para estudantes de universidades públicas, faculdades privadas e acadêmicos favorecidos pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Os autores Garcia e Hillesheim (2017) apontam que a liberação de recursos públicos para o setor privado acaba atendendo à classe empresarial que se beneficia com esse processo.

O Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 apontou a dificuldade de se alcançar uma educação pública e de qualidade para todos no Brasil. Dessa forma, o PPA 2008-2011 foi elaborado pensando esse contexto e tomou como base o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>54</sup>, que tinha como prioridade desenvolver a qualidade da educação com investimentos na educação profissional e superior, resultando também na criação do Programa Compromisso Todos pela Educação<sup>55</sup>. (BRASIL, 2007)

Os acordos celebrados após a Conferência Educacional de Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual é marcante a interferência do Banco Mundial<sup>56</sup> e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) na educação, intervieram na formulação das orientações que balizam o ensino para todos os cidadãos do mundo. A Conferência Educacional de Jomtien contou com a participação de cento e cinquenta e cinco governos de países distintos, financiada pelos seguintes organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Moacir Gadotti (2000) explica o papel de cada um desses órgãos na elaboração das metas para a educação na Conferência de Jomtien:

As quatro agências enfatizaram propostas complementares que devem ser destacadas. A Unesco destacou a diversidade e as minorias — por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria de equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é

---

<sup>54</sup> O PDE foi lançado em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo [Decreto Lei nº 6.094/2007](#).

<sup>55</sup> Decreto Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Capítulo 1, art. 1º: O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007).

<sup>56</sup> O Banco Mundial é composto por duas organizações que funcionam sob uma mesma estrutura: o [Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento \(BIRD\)](#) e a [Associação Internacional de Desenvolvimento \(AID\)](#).

iniquidade. Isso aparece de forma definitiva em Nova Delhi, em 1993, quando foi dada ênfase à diversidade cultural (tratar de forma diferente os diferentes) e à formação do magistério. O Unicef enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser educação não mais identificada como escolaridade. Esse é um ponto que podemos discutir porque, quando se fala em resultados, fala-se apenas de resultados escolares quantitativos. Claro que a conferência de Jomtien tinha propósito quantitativo — a redução do analfabetismo no mundo —, mas o Unicef tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal aproveitados. (GADOTTI, 2000, p. 28).

Mas, antes mesmo da Conferência de Jomtien, podemos citar a criação da Comissão Econômica da América Latina e Caribe (CEPAL) em 1948 para assessorar no crescimento dos países em desenvolvimento e no campo da educação a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe – OREALC (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96). Altmann (2002) avalia de modo negativo a influência do Banco Mundial (BIRD) na política brasileira em nível macroeconômico, uma vez que seus efeitos na educação fizeram surgir novas formas de hierarquias e exclusão social no processo educacional.

Corragio (1996 *apud* Altmann, 2002) afirma que o objetivo central do BIRD é eliminar a pobreza através dos seguintes mecanismos: a mão-de-obra da classe trabalhadora e provimento de condições mínimas para os pobres (saúde, alimentação, planejamento familiar e educação primária). Dentro das propostas de reforma na educação, o BIRD apoia:

a privatização, mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho e mais controle pelos usuários. As análises das taxas de retorno têm sido o principal critério para decidir quais opções de investimento são de maior benefício para a sociedade. (ALTMANN, 2002, p. 80).

As chamadas taxas de retorno acontecem pelos resultados das avaliações nacionais e internacionais criadas em 1990, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Cursos (Provão), Avaliação dos Cursos Superiores e o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa). O planejamento e a gestão da educação no Brasil levam em conta também o Censo Educacional, realizado todos os anos pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal.

Sobre a atuação do BIRD no sistema educacional brasileiro, Miranda (1997) afirma que o órgão internacional defende uma educação para o aumento da produtividade do país, é uma visão para o desenvolvimento econômico. De acordo com a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), os países da América Latina só conseguem participar da competição internacional se tiverem um povo preparado e educado nos moldes técnicos para avançar no sistema produtivo. Desse modo, é necessária uma educação que prepare as pessoas para o consumo e a produção. Conforme diz Torres (1998), o BIRD indica como prioridade a inserção dos pobres no Ensino Médio e profissionalizante, enquanto o ensino superior deve

ser privatizado, ou seja, destinado a uma parcela da população (elite) que tem condições de pagar. O Fundo Monetário Internacional (FMI) também defende a privatização do ensino superior e acredita que o dinheiro dessas instituições deveria ser usado para custear a educação básica. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) também atua no Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional de Cursos (Provão). Esse órgão ajuda a traçar estratégias para a capacitação básica dos indivíduos para atender as demandas do mercado de trabalho.

Percebemos o quanto ações e políticas em nível macroeconômico afetaram a educação no Brasil, traçando um projeto que pretende se adequar ao capitalismo e à globalização. Atualmente, a educação profissional implantada no Ceará tem sido destacada nacionalmente como uma política pública educacional com o propósito de elevar os índices de ensino-aprendizagem. No próximo tópico, apresento o contexto histórico da educação profissional no Brasil e posteriormente no Ceará, suas características e desdobramentos na educação atual.

## **A Escola Profissional no Brasil e no Ceará: Compreendendo o contexto histórico**

De acordo com Manfredi (2002), o trabalho é uma atividade que tem seus sentidos modificados conforme o tempo histórico, a cultura dos sujeitos e as relações de poder vigentes nas sociedades. A compreensão de trabalho, desse modo, não pode ser dissociada da educação, uma vez que as técnicas profissionais (como a fabricação de utensílios, fabricação de objetos de caça e pesca) eram ensinadas de uma geração para outra garantindo a sobrevivência dos povos. Como afirma Vieira e Souza Júnior (2016):

Não é exagerado afirmar que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) acompanha o homem desde os tempos mais remotos, quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição. De geração em geração, eram repassados os conhecimentos sobre a fabricação de utensílios e ferramentas, de instrumentos de caça e outros que possibilitassem o funcionamento das sociedades, garantindo a sobrevivência de homens e mulheres. Aprendia-se por ensaio e erro, repetindo-se os saberes acumulados pela história. (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 153).

A educação profissional nos moldes atuais teve início com um fato histórico importante: a Revolução Industrial no século XVIII, que transformou o processo produtivo trocando o modo de produção artesanal por máquinas potentes. Essa mudança impactou significativamente nas relações de trabalho e na fabricação dos produtos, pois era possível produzir em maior quantidade e em menos tempo, facilitando também o escoamento da mercadoria e o transporte das pessoas (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 153). Tais transformações no cenário da Inglaterra passaram a exigir uma educação que atendesse às demandas de uma sociedade industrializada e preparasse os jovens tecnicamente para assumir funções nas fábricas. “A mão-de-obra precisava ser capaz de atender à demanda emergente, ou seja, de servir à maior produção de bens para o consumo” (MANACORDA 1995, p. 287). Vieira e Souza Júnior (2016, p. 154) citam que a partir dessa necessidade

surgem as escolas de artes e ofícios para qualificar o trabalhador lhe fornecendo um conhecimento técnico.

A qualificação técnica para os trabalhadores no Brasil iniciou com a colonização, utilizando os habitantes indígenas e os escravos africanos como primeiros executores do trabalho manual. A elite da época se ocupava da vida acadêmica e menosprezava as atividades braçais.

No Brasil, a formação do trabalhador teve seu início no período da colonização do país, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, considerados as classes mais baixas da sociedade. A elite estava destinada a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos. A consideração do trabalho manual como uma atividade indigna, sob a ótica dessa elite, predispunha ao repúdio em relação às atividades artesanais e manufatureiras como a carpintaria, a serralheria, a tecelagem, a construção, entre outras (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 154).

Sales e Oliveira (2011 *apud* VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016) acrescentam que as atividades manuais se destinavam “aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como [...] garotos de rua e delinquentes”. (SALES E OLIVEIRA, 2011 *apud* VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 154).

Com o ciclo do ouro, em Minas Gerais, no século XVII, “foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual destinava-se (*sic*) ao filho de homens brancos empregados da própria Casa” (MEC, 2009, p. 1 *apud* VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, p. 154). Também se destaca nesse momento a criação de

Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir (MEC, 2009, p. 1 *apud* VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, p. 155).

No período Imperial, a educação profissional é marcada pela criação das Casas de Educandos Artífices:

a partir daí, no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias. (ESCOTT; MORAES (2012, p. 1494 *apud* VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 155).

No contexto da República, o ensino técnico no Brasil tem início em 1909 com o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909:

pode-se considerar que, no Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica teve seu início oficial com o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo Presidente Nilo Peçanha, que havia assumido o cargo após o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909. (BRASIL, 1909).

Vieira e Souza Júnior (2016) citam que nesse período

foram criadas [...] 19 Escolas de Aprendizes Artífices, em cada uma das capitais dos estados da República, com o objetivo de formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos. (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 156)

Kuenzer (2009, p. 27) afirma que nesse período a educação tinha uma “finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”. Nesse sentido, a educação era vista como política pública capaz de moralizar a conduta dos sujeitos pelo trabalho. Vieira e Souza Júnior (2016, p. 156) apontam que “em 1910, essas Escolas passaram a ofertar cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas”. Sales e Oliveira (2011 *apud* Vieira e Souza Júnior, 2016, p. 156) registram que eram escassos o número de professores qualificados para trabalhar nessas escolas, reduzindo a eficiência do ensino na rede pública.

A década de 1930 marca o início da industrialização no Brasil e com isso as escolas passam a ofertar novos cursos para atender à demanda da sociedade. A Constituição de 1937 foi a primeira do país a tratar do ensino profissional:

As escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados (BRASIL, 1937, [s. p.]).

Escott e Moraes (2012 *apud* VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016) citam que em 1942, com a Reforma Capanema, o ensino passa por mudanças significativas:

Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2.º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior. (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1495 *apud* VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 157),

Nesse mesmo ano é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; no ano seguinte, a Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial e, em 1946; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, o Serviço Social do Comércio - SESC e o Serviço Social da Indústria - SESI (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 157). Ou seja, percebemos a forte presença de instituições voltadas para o crescimento econômico e desenvolvimento industrial, fazendo-se necessária uma educação que também atendesse a essas demandas, com uma filosofia de trabalho voltada para a qualificação dos jovens. Nesse sentido, podemos mencionar que durante o governo de Juscelino Kubitschek é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (Lei n.º 4.024/1961), que “[...] reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos”. (KUENZER, 2009, p. 29).

Com a Ditadura Militar, instaurada em 1964, a Lei n.º 5.692/71 tratava o Ensino Médio profissionalizante como uma imposição para os brasileiros da classe trabalhadora. Com a Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a educação profissional

passa a considerar a escola como meio de ingressar no ensino superior, trabalhando a inclusão social e a certificação na qual o jovem pode ingressar no mercado de trabalho.

A partir da Lei n.º 11.741/2008, nos artigos 39 e 42, o termo “Educação Profissional” passa a ser chamado de “Educação Profissional e Tecnológica”. Tal alteração pretende:

redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 159).

A Lei n.º 12.513 de 2011 criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (BRASIL, 2011), que amplia o acesso à educação profissional e tecnológica. Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) emitiu um Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), constando os seguintes eixos tecnológicos:

Ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança; turismo; hospitalidade e lazer (BRASIL, 2012, p. 32).

Esses eixos tecnológicos criados pelo Ministério da Educação dialogam com todo o contexto histórico mencionado anteriormente, no qual é bem presente a busca de uma qualificação para o mercado, e as escolas têm voltado sua filosofia de ensino para atender também tais demandas. Nesse sentido, mencionamos aqui o estado do Ceará, que tem se destacado no cenário educacional do Brasil devido à política de Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Como exemplo disso, podemos citar o resultado de uma pesquisa divulgado em setembro de 2019 que mostrou que das cem escolas de Ensino Médio com melhor desempenho no Brasil, cinquenta e cinco estão no Ceará. As escolas mais bem avaliadas são de tempo integral, com destaque para o desempenho das escolas profissionais construídas pelo governo do Estado.

Essa pesquisa foi feita pelas instituições Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Itaú BBA, tendo como base no rendimento do Enem, da Prova Brasil, a taxa de aprovação de cada escola pesquisada e o nível socioeconômico, conforme a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (CEARÁ, 2019). A jornada ampliada nas escolas integrais foi considerada um ponto positivo nesta pesquisa, pois aumenta os vínculos entre estudantes e docentes: os jovens se envolvem mais nas atividades escolares, aumentando seu interesse pelos estudos e potencializando o ensino-aprendizagem.

A política de Ensino Médio integral no Ceará até o ano de 2019 contava com 130 escolas de ensino regular em tempo integral e 122 escolas profissionalizantes. Em dezembro de 2019, o governador Camilo Santana anunciou que criaria mais 25 escolas de Ensino Médio regular em tempo integral no ano de 2020, totalizando 277 escolas nessas duas categorias (CEARÁ, 2019). O governador costuma ressaltar nas suas falas que a educação de tempo integral oferece oportunidades aos jovens

cearenses e é uma forma de retirá-los da violência e da criminalidade, já que a juventude fica mais tempo nas escolas.

No trabalho de André Haguette, Márcio Pessoa e Eloísa Vidal (2016) intitulado “Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Ceará”, os autores realizaram um estudo comparando dez escolas públicas cearenses, no qual cinco se destacam pelo bom desempenho e as outras cinco pelos piores rendimentos no Exame Nacional do Ensino Médio, no ano de 2011. Na caracterização das escolas de maior desempenho pedagógico, um dos pontos marcantes é o funcionamento da instituição escolar em tempo integral, informação que corrobora com o aumento do investimento do governo do Estado do Ceará na construção de escolas de tempo integral, como as Profissionais, que tem apresentado bons resultados. A maior parte das escolas com bom desempenho registradas nesta pesquisa de 2011 funciona em tempo integral, o desejo de aprender dos alunos é maior, existe uma autodisciplina coletiva, o tempo letivo é bem aproveitado, existe o estágio remunerado e há uma infraestrutura adequada para o bom funcionamento das atividades escolares. Boa parte dessas características também se apresenta na pesquisa realizada em 2019, mencionada anteriormente.

Para compreender melhor a lógica de funcionamento das escolas profissionais, pesquisei no *site* da Secretaria de Educação do Ceará - (Seduc) informações a respeito da criação das Escolas profissionais, seu Projeto Político Pedagógico (PPP), os cursos ofertados, indicadores educacionais e informações sobre os Estágios.

De acordo com as informações do *site* da Seduc (CEARÁ, 2015), as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) começaram a ser implantadas em 2008, atendendo 20 (vinte) municípios com 04 (quatro) cursos profissionais de nível técnico: Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Guia de Turismo. A educação em tempo integral ofertada aos jovens cearenses tem como propósito a qualificação para o mercado de trabalho e a preparação para o ingresso nas universidades. Essa política educacional é fruto de uma parceria do Governo Estadual com o Governo Federal por meio do Programa Brasil Profissionalizado, e conta com financiamento do Tesouro Estadual para a ampliação da educação profissional e tecnológica no estado.

De acordo com informações do *site* do Ministério da Educação – MEC,

o Programa Brasil Profissionalizado tem por objetivo conceder apoio financeiro às redes públicas de ensino dos estados e do Distrito Federal, com vistas a contribuir para o fortalecimento e expansão da educação profissional e tecnológica. Por meio do Programa é viabilizada a construção, a reforma e a modernização de unidades escolares, incluindo a aquisição de equipamentos, mobiliários e laboratórios. Além disso, propicia o financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação. (BRASIL, [200-]).

Também existem outras parcerias na educação brasileira com empresas privadas. Podemos citar empresas como a Fundação Itaú, Fundação Bradesco, Sesi, Fundação Banco do Brasil, Instituto Unibanco, Instituto Airton Senna (IAS) e a Odebrecht. Peroni (2012, p. 39) diz que essas parcerias minimizam o papel do Estado com as políticas públicas, que passa a ter a função de apenas promover e regular o desenvolvimento social e econômico do país. Esse processo de reduzir o papel do Estado na execução de políticas sociais ocorre desde o governo de Fernando Collor de Melo e se aprofunda no governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995, com o Projeto de Reforma do Estado. A autora afirma ainda que a parceria com

empresas privadas “acaba interferindo no conteúdo da educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar” (PERONI, 2012, p. 41).

Em seu texto “Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil”, Vera Peroni analisou o

Programa Dinheiro Direto na Escola, que instituiu a obrigatoriedade para o recebimento dos recursos da criação de Unidades Executoras de direito privado nas escolas públicas. [...] O dinheiro é público, mas passa por uma instituição privada (Unidade Executora) para ser gasto pelo poder público, o que parece estar de acordo com o diagnóstico neoliberal de que o privado é mais eficiente. (PERONI, 2012, p. 41).

Dentre as instituições analisadas, Peroni (2012) destaca a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS), criado em 1994, que atua

na educação formal, complementar e tecnológica. [...] Na sua justificativa de atuação, apresenta problemas na qualidade de ensino e assume o que seriam tarefas do Estado para com as políticas públicas de educação. Em 2001, o IAS expande a sua atuação com uma sistemática de acompanhamento dos alunos e da gestão escolar, através do Programa Escola Campeã, da Rede Acelera. O Programa Escola Campeã foi implementando durante quatro anos (2001-2004), em 42 municípios de 24 estados brasileiros, fruto de uma aliança social estratégica entre IAS e Fundação Banco do Brasil, com apoio da Fundação Luis Eduardo Magalhães (que compõe os Manuais de Gestão Escolar e Municipal), Fundação Pitágoras (executora do programa) e alianças regionais com empresas. (PERONI, 2012, p. 42).

Apenas descrever a política de educação profissional não é suficiente para a nossa análise, pois é necessário também fazer um diagnóstico crítico sobre os seus propósitos considerando o atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista e o fenômeno da globalização.

## **Considerações Finais**

Desse modo, processos de âmbito global e organismos internacionais influenciam na formulação de orientações para um tipo específico de educação que deve ser implantada nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Como descrevem Morrow e Torres (2005):

[...] las organizaciones bilaterales y multilaterales (fundamentalmente el rol em la educación del Banco Mundial Y la UNESCO) tienen una fuerte presencia en la formulación de la política educacional, además de em los contextos de austeridade financeira y de las reformas estructurales de las economias. (MORROW; TORRES, 2005, p. 48).

No Brasil, as influências dessa parceria com organismos mundiais se fazem sentir nas metas que guiam desde então as avaliações externas e internas (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa, por exemplo).

Deitos e Lara (2016) observam que a educação profissional no Brasil é motivada por questões socioeconômicas e ideológicas. Segundo eles:

Ao considerarmos os dois aspectos [...] compreendemos que a política educacional fica tencionada a atender às necessidades exigidas pela maioria da população trabalhadora e, ao mesmo tempo, procura responder às exigências que o processo de produção capitalista estabelece como requisitos técnicos, formativos e ideológicos, requeridos à composição da força de trabalho necessária e do estoque disponível para os setores nacionais e transnacionais. (DEITOS; LARA, 2016, p. 168).

Essa política pública educacional voltada para a juventude descrita pelos autores, portanto se relaciona com a flexibilização do trabalho e visa atender o capitalismo, a modernização tecnológica, a globalização e o crescimento da economia, e conta com o apoio de agências internacionais como o Banco Mundial, dentre outras mencionadas neste trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. As influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JUNIOR, Orlando A. dos et. al. *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04, de 6 de junho de 2012. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB n.º 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&Itemid=30192). Acesso em: 11 abril 2019.

BRASIL. Lei 12. 513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm). Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1937]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 11 abril 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 12 jun. 2019.

CEARÁ. Portal do Governo do Estado. Governo do Ceará confirma 25 novas escolas de tempo integral para 2020. Camilo responde, 17 de dezembro de 2019. Disponível

em: <https://www.ceara.gov.br/2019/12/17/governo-do-ceara-confirma-25-novas-escolas-de-tempo-integral-para-2020/>. Acesso em: 28 de abr. 2019.

CEARÁ. Portal do Governo do Estado. Ceará tem 55 escolas de ensino médio entre as 100 mais bem avaliadas do Brasil. Educação, 30 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/09/30/ceara-tem-55-escolas-de-ensino-medio-entre-as-100-mais-bem-avaliadas-do-brasil/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Educação Profissional, 2015. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=128](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128). Acesso em: 28 abr. 2020.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. B.. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2019.

GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J.. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 131-147, set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00131.pdf>. Acesso em: 27 abril 2019.

KUENZER, A. Z. (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed.. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, M. A.. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed.. São Paulo: Cortez, 1995.

MANFREDI, S. M.. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. *Juventud es más que una palabra: ensaios sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MIRANDA, M. G.. Novo paradigma e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 49-46, mar. 1997.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. *Estado, globalización y política educacional*. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (coord.). *Globalización y educación*. Manual crítico. Madrid: Editorial Popular, 2005. p. 31-58.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G.. *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC, 2010. p. 93-99.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 1, n. 1, jan./jul. 2012.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA, M. A. M.. Políticas de Educação Profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In: CARVALHO, M. L. M. (org.). *Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011. p. 165-184.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TORRES, R. M.. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASSI, L ; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JÚNIOR, Antonio de. A educação profissional no Brasil. *Interacções*, Lisboa, n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes>. Acesso em: 28 abr. 2019.

## A CAPOEIRA NA ZONA SUL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Vinicius Cardoso Nunes<sup>57</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo trazer alguns apontamentos sobre a capoeira, anterior a sua popularização no mundo. No caso aqui não vou me ater sobre a origem da capoeira, e sim, sobre a sua manifestação na zona sul do estado do Rio Grande do Sul, em duas cidades que muito utilizaram da mão de obra de pessoas escravizadas tanto no tráfico Atlântico quanto no tráfico intraprovincial. Em um primeiro momento irei apresentar a história de Bernardo, capoeira, que faleceu após um duelo com o liberto Alexandre no ano de 1850, e depois sobre um artigo do escritor Rodolpho Xavier no Jornal A Alvorada, sobre a capoeira em Pelotas no século XIX, que diferente do caso de Bernardo onde há um processo-crime, no de Rodolpho há o conto de casos ocorridos em Pelotas.

**Palavras-chaves:** capoeira – Rio Grande – Pelotas.

### **Bernardo o Capoeira em Rio Grande:**

Na noite de 30 de abril de 1850 na Praça da Gerimbanda, atual Praça Tamandaré, localizada na cidade de Rio Grande do atual estado do Rio Grande do Sul, e quando pelo antigo nome, na Província de São Pedro do Império do Brasil ocorre o assassinato de Bernardo escravo de Manoel José Correa de Sá, a vítima era *um capoeira* da cidade de Rio Grande, como está registrado em um processo-crime, Bernardo foi assassinado por um liberto chamado Alexandre de Souza:

Alexandre de Souza natural de Rocha, no Estado Oriental idade, parece(?) ter dezenove anos, estado solteiro, filho de Manoel Nogueira e de Filipa de Souza, profissão campeiro, filho de pais libertos, tempo de nascimento que nasceu antes da Guerra de Montevidéu com o Brasil<sup>58</sup>

Entraram em uma contenda. Desafio feito por Bernardo a Alexandre, para que os dois lutassem a capoeira, o réu Alexandre, que não sabia a prática da capoeira ou como este mesmo explica em seu interrogatório o tal *manejo*, declarou que:

por me ter ele desafiado para jogar a capoeira dando-me pancadas que me maltrataram. Subdelegado. Que causas deveram para brigarem ambos? Respondeu que o morto o havia desafiado a brigarem a capoeira e que ele lhe dissera que não sabia de semelhante manejo ao que o morto lhe respondeu dando lhe uma cabeçada que lhe maltratou.<sup>59</sup>

Percebe-se então que houve relações sociais tensas entre os dois segundo consta no depoimento do réu. Bernardo, a vítima, teria entrado em conflito com Alexandre, “[...] para brigarem a capoeira [...]”<sup>60</sup> como declara o réu. Ao longo da investigação da Subdelegacia da cidade, a partir dos depoimentos discorridos

---

<sup>57</sup> Doutorando em História – Programa de Pós Graduação em História – Universidade Federal de Pelotas – PPGH/UFPel.

<sup>58</sup> Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS). Processo Crime, Caixa 418 - Auto 19, número: 19, maço: 1, estante: 23. 1850. Acervo do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), 1850, p.6 verso.

<sup>59</sup> Idem. 1850, p. 23 frente.

<sup>60</sup> Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS). Processo Crime, Caixa 418 - Auto 19, 1850, p.23 frente.

percebe-se que não era somente o duelo que a vítima o escravo Bernardo queria, entra uma peculiaridade que é vista em outras regiões em que há registros de capoeiragem, ou seja, disputa por um barril de água. Alguns depoentes como no caso de Luiz Gabriel Avendana, natural de Buenos Aires, 30 anos, casado, comerciante afirmou que:

ouviu dizer do réu que o morto lhe havia querido tirar o barril de água que ele já tinha cheio, travando-se então as razões que deram lugar a ter o morto convidado ao réu para decidirem a polêmica por meio de capoeiragem do que o réu se negou dizendo que não entedia de semelhante modo de brigar puxando então pelo dito canivetão com que logo o feriu no vazio [...]. Que sabe ter sido cometido o crime as nove horas da noite de trinta de abril do corrente ano<sup>61</sup>

Isto se pode levar em conta na questão da disputa do *barril de água* que segundo a testemunha Luiz Gabriel em seu depoimento teria sido o motivo da intimidação ao réu Alexandre que a vítima o fez. Há neste caso uma semelhança muito forte com os *capoeiras* do Rio de Janeiro, no modo com que o réu descreve, mas há uma inversão, já que pelo que foi dito no seu depoimento, neste caso a vítima foi Bernardo, que segundo consta pela declaração da testemunha, iria tomar o barril de água de Alexandre. A partir das informações trazidas por Soares<sup>62</sup>, na capital do império os capoeiras utilizavam da luta, na maioria dos casos, para se defenderem. E partindo também do estudo feito por Mary Karasch em *A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)* é possível apontar semelhanças com o caso ora em análise:

entre os escravos do Rio que carregavam coisas em grandes cestas, conhecidas como capoeiras, sobre a cabeça. Trabalhando nas ruas, nas praias e nos mercados, aprenderam a proteger suas mercadorias e a si mesmos dando golpes potentes com os pés e a cabeça, acabando por estilizá-los em uma forma de dança.<sup>63</sup>

E seria o meio urbano um local de predileção dos capoeiras, segundo Soares:

As ruas, por mais que dificultassem as fugas por sua estreiteza e tortuosidade, eram ideais para um dos golpes mais usados pelos pretos: a cabeçada. Desferida com rapidez, impedia a vítima de qualquer defesa, e o pequeno espaço das ruelas facilitava a aproximação fatal. Era um golpe temido por todos, de escravo a brancos livres.<sup>64</sup>

A capoeiragem aparece de forma semelhante em regiões urbanas do império, como por exemplo, praças, portos e locais de circulação de comércio em zonas urbanas como afirma Soares, “As praças mais frequentadas por escravos eram aquelas com fontes de água.”<sup>65</sup> E continua sua argumentação mostrando que estes

---

<sup>61</sup> APERS, 1850, p. 10 frente e verso.

<sup>62</sup> SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A Capoeira Escrava e Outras tradições Rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2004.

<sup>63</sup> KARASCH, Mary. *A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.331.

<sup>64</sup> SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A Capoeira Escrava e Outras tradições Rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2004, p.174.

<sup>65</sup> SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A Capoeira Escrava e Outras tradições Rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2004, p.170.

espaços na cidade fluminense havia uma movimentação das maltas de capoeira “os largos e praças eram locais prediletos de atuação das maltas de cativos.”<sup>66</sup>

Segundo Soares nestes espaços citados na capital imperial havia uma forte repressão das autoridades sobre os capoeiras cativos e libertos que causavam desordens, sendo nestes locais implementados moirões e pelourinhos para castigá-los. No caso do processo aqui investigado o capoeira Bernardo é vítima, e segundo consta estava acompanhado, o “réu recusa-se a jogar capoeira com um grupo de pretos, e defende-se usando canivete.” A partir do inquérito, percebe-se que Bernardo não estava sozinho e que mesmo escravo tinha “mobilidade” para circular na cidade no período em que não estava trabalhando para seu senhor. E que como dito na citação anterior da obra de Soares, a Praça da Geribanda onde ocorreu o crime era um local que reunia de certa forma pessoas em seu espaço, para o abastecimento de água e que Alexandre o réu, teria ido encher seu barril e a partir daí, pelo depoimento da primeira testemunha Luiz Gabriel Avendana se iniciou a contenda que acaba com a morte de Bernardo, que vai ao encontro, ao depoimento do réu e de testemunha que a vítima teria desafiado a “brigarem a capoeiragem”.

Outra testemunha foi Luiz Manoel de Jesus, natural da Colônia do Sacramento, do lado oriental, vinte e nove anos, estado civil solteiro, empregado público, residente na cidade do Rio Grande na praça da Geribanda. Testemunha juramentada, e inquirida pelo subdelegado da cidade de Rio Grande, questiona a testemunha sobre o ocorrido e este como Luiz Gabriel Avendana ratifica que a vítima teria desafiado o réu a brigarem a capoeira. Luiz Manoel estando no momento do crime na casa de Luiz Gabriel Avendana afirma que na noite do crime ouvira uma sussurra<sup>67</sup>. Como diz em seu testemunho, na rua de que teria morto um preto, na Geribanda, e que ele junto com o carcereiro da cidade Januário Joaquim de Lima, que também é testemunha nos autos do processo, foram ao local no qual se encontrava o réu Alexandre e que segundo Luiz Manoel confessou para ele e demais testemunhas que assassinou Bernardo, e quando perguntado a Luiz Manoel o porquê Alexandre cometeu o delito, disse:

respondeu que ouvira dizer do réu e outros pretos que ali se achava que o morto tendo convidado ao réu para jogar capoeira ele se recusara, defendendo-se então com o canivete que trazia e com o qual causou a morte ao outro preto.<sup>68</sup>

O carcereiro da cidade Januário Joaquim de Lima, natural da cidade de Rio Grande, trinta e sete anos, casado, e que foi quem impediu a fuga de Alexandre após o delito, seu depoimento vai ao encontro das demais testemunhas. Ele disse que ouvira gritos de que se pegasse um negro que matou outro na Gerimbanda e que quando impedido o réu Alexandre de fugir e levado ao local do crime confessou ter matado Bernardo por este ter lhe dado uma cabeçada, golpe característico<sup>69</sup> dos capoeiras, como também é a rasteira, dois golpes que basicamente diferenciam a capoeira das demais artes marciais no dias atuais.

Jane Rocha de Mattos em *Pulera e Birú: Índícios da capoeira na Porto Alegre dos séculos XIX e XX*, retrata a capoeiragem na cidade de Porto Alegre e como era retratada por memorialistas, cronistas e por processos que arrolaram na cidade por

---

<sup>66</sup> Idem, ibidem, 2004, p.174.

<sup>67</sup> Conforme o processo, a testemunha declara “uma sussurra”, expressão mantida cf. o original.

<sup>68</sup> APERS. 1850, p. 11 frente.

<sup>69</sup> Já citado anteriormente sobre o golpe na página 17 deste trabalho.

motivo também de assassinato. Em um dos processos utilizados por Mattos, uma das testemunhas relata ter visto os envolvidos jogando capoeira.

Sobre o inquérito da morte de Bernardo surge mais uma questão relevante de se analisar: a questão de o réu Alexandre, também tentar praticar a capoeira, lutá-la com a vítima. Esta informação surge no depoimento de Nunno Antonio da Cruz, natural de Portugal, quarenta e três anos, casado, fundidor, então residente na rua dos comoros, próximo a Gerimbanda, “disse que o réu informou que tendo principiado a jogar a capoeira com o morto e não sabendo bem deste manejo lhe dera uma facada<sup>70</sup>. “

O que pode ser compreendido é que mesmo não sabendo a prática da capoeira, Alexandre tentou enfrentar Bernardo, mas ao ver que não poderia se defender com a capoeiragem utilizou, então, sua faca ou como já dito anteriormente em outros depoimentos seu canivetão para atacar Bernardo onde este após acertar uma cabeçada em Alexandre acaba sendo ferido e assim ocasionando seu óbito. Um dado relevante e pertinente de se tratar é da profissão exercida por Alexandre na qual este afirma em seu interrogatório que era campeiro e criado do Doutor Affonso, o que há de instigante na profissão de Alexandre é que neste mesmo período muitos escravos na província sulina exerciam essa função e dentre um de seus instrumentos, estava a utilização de armas brancas, como no caso deste liberto que possuía um canivete. Sobre escravos campeiros Karl Monsma pesquisa, “alguns aspectos das relações cotidianas de senhores e escravos nas estâncias do Sul do Rio Grande do Sul no século XIX”<sup>71</sup> nele, o autor focaliza, especialmente, as “estratégias de dominação e de resistência, a partir de processos criminais dos municípios de Pelotas e Rio Grande envolvendo escravos das estâncias como réus ou como vítimas”<sup>72</sup>, segundo o autor, “os escravos das estâncias, sobretudo os campeiros, trabalhavam com alto grau de autonomia e andavam armados e a cavalo, mas isso não significava que se rebelariam ou evadiam a cada oportunidade que aparecia.”<sup>73</sup>

Pode-se levantar a hipótese aqui da profissão da vítima, mas esta não consta nos autos do processo, para que seja levada em consideração por ter uma mobilidade dentro da cidade e no período da noite quando Bernardo “teoricamente” deveria estar “recolhido” para mais uma jornada de trabalho no outro dia. Contudo, nada consta sobre isso, mas no depoimento de Manoel Sabino de Vasconcelos, natural da Bahia, 41 anos, solteiro, sapateiro, quando perguntado sobre a quem pertencia Bernardo, Manuel depõe, disse que não sabia o nome do escravista, mas, que era um ourives.<sup>74</sup> Um ourives era um vendedor de ouro ou prata ou ainda um artesão que fabrica objetos, tipos de adorno, utilizando metais preciosos como o ouro e/ou a prata. Possivelmente Bernardo auxiliava Manoel José Correa de Sá nesta função e deveria gozar de maior autonomia. O fato é que em nenhum momento consta nos autos que o senhor do escravo reivindique algum tipo de indenização sobre o seu cativo. Segundo Soares, quando tratada a questão dos capoeiras no Rio de Janeiro entre 1808 e 1850, a partir dos estudos de Karasch, a maioria dos capoeiras eram escravos

---

<sup>70</sup> APERS, 1850, p.15 verso.

<sup>71</sup> MONSMA, Karl. *ESCRavidÃO NAS ESTÂNCIAS DO RIO GRANDE DO SUL: ESTRATÉGIAS DE DOMINAÇÃO E DE RESISTÊNCIA*. 5º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional.UFRGS,2011, p.1.

<sup>72</sup> Idem. Ibidem, 2011, p.1.

<sup>73</sup> Idem, ibidem. 2011, p.9.

<sup>74</sup> APERS.1850, p.20 frente.

de ganho. Segundo Soares esta autora “está mais sensibilizada com o papel da capoeira como arma de luta, principalmente pelos escravos de ganho que ficavam mais tempo nas ruas.”<sup>75</sup> Partindo dessa premissa do que argumenta Soares nos escravos do Rio de Janeiro, e do depoimento de Manoel Sabino de Vasconcelos, sobre quem era o proprietário de Bernardo, se deduz que, ou este era um escravo de ganho, ou tinha como profissão também de ourives, como artesão ou auxiliar de seu proprietário. Contudo, é possível verificar que ele tinha liberdade de locomoção nos seus períodos de descanso.

Ainda referente à questão de Bernardo em nenhum momento dos autos se diz de onde veio, no caso o porto no qual foi comprado por seu proprietário Manoel José Correa de Sá. A partir do que é colocado por Márcia Naomi Kuniochi, em *Tráfico e enriquecimento: O Porto de Rio Grande, em meados do Século XIX*, é possível considerar duas hipóteses em relação a origem de Bernardo, de que ele tenha vindo do Rio de Janeiro ou que ele tenha sido negociado diretamente em um comércio África- Rio Grande:

Em meados do século XIX, o porto do Rio Grande consolidou-se como um dos principais parceiros comerciais com o Rio de Janeiro. Essa posição devia-se a dois fatores primordiais: a posição estratégica, como o último porto brasileiro do litoral meridional e ao crescimento do comércio interno de abastecimento, em virtude da demanda pelo charque gaúcho.<sup>76</sup>

E sobre a questão do tráfico escravo:

Não há notícias sobre o comércio direto de Rio Grande portos africanos. É certo que boa parte dos escravos era fornecida por traficantes do Rio de Janeiro e pelo fluxo interprovincial, que se expandiu, com o fim do tráfico, porém isso não retira as possibilidades de ter havido negociantes locais interessados no comércio de africanos.<sup>77</sup>

Sendo o Rio de Janeiro o grande “centro” da capoeira e tendo Rio Grande laços comerciais com a cidade fluminense pode se considerar que há uma possibilidade de Bernardo ter sido comprado por Manoel José Corrêa de Sá, através de um traficante de escravos do Rio de Janeiro, mas assim como a profissão de Bernardo, este dado não é informado nos autos do inquérito.

O informante Manoel, escravo de nação Benguela, vinte e cinco anos escravo de Domingos José de Mattos afirma no seu depoimento que viu os dois envolvidos (a vítima e o réu) jogarem capoeira, e quando Manoel percebeu Bernardo já estava caído, assim como o barril de água de Alexandre que quando este se deparou saiu correndo, e neste momento Manoel e outros, segundo ele, saem correndo atrás de Alexandre que tentava fugir, Manoel depõe:

Disse que vira o morto estar jogando a capoeira com o réu que se acha presente perto das nove horas da noite em que foi morto o preto Bernardo e que de repente este caiu, vendo ele réu despejar o seu barril de água que já tinha cheio, e deitar a correr quando então se soube que tinha morto a Bernardo, correndo ele informante com outros mais atrás do réu que logo

---

<sup>75</sup> SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A Capoeira Escrava e Outras tradições Rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2004, p.55.

<sup>76</sup> KUNIOCHI, Márcia Naomi. *TRÁFICO E ENRIQUECIMENTO: O PORTO DE RIO GRANDE, EM MEADOS DO SÉCULO XIX*. 6º Congresso de Escravidão e Liberdade. 2013, p.1.

<sup>77</sup> Idem. 2013, p.2.

depois foi preso pelo carcereiro a quem confessou ter morto o preto Bernardo.<sup>78</sup>

Em relação ao que disse em seu depoimento de que ele, Manoel e outros mais foram atrás de Alexandre, ocorre no interrogatório uma divergência quanto ao número de envolvidos. Na ocasião, segundo Alexandre, estariam no local do crime ele (réu) a vítima e o informante Manoel.

Assim, estariam somente os três na ocasião, as demais pessoas que teriam gritado para pegarem Alexandre após este ter assassinado Bernardo, teriam agido após os gritos de Manoel que em seu depoimento diz que era o que gritava com mais força para “pegarem” Alexandre durante sua fuga.

O objetivo deste tópico, a capoeira em Rio Grande, por todo o processo e a familiaridade com que falam nos autos parece que tinham conhecimento sobre o que estavam falando, mas deve se estar atento aqui para que estes depoimentos não tenham a influência do Subdelegado da cidade nem do escrivão que registraram os depoimentos das testemunhas, do informante Manoel, escravo de nação Benguela e do réu Alexandre. A capoeiragem, e o que se entende é de que pelos indícios dos seus depoimentos são de que tanto as testemunhas quanto o réu tinham o conhecimento desta manifestação cultural.

### **A Capoeiragem em Pelotas: A partir de Rodolpho Xavier**

Este tópico se destina a elucidar a questão da capoeira em Pelotas ou os seus vestígios na cidade. Segundo o trabalho de André Oreques Fonseca, existem fotos nas quais teria no bairro Fragata em Pelotas em 1927 praticantes da capoeiragem na cidade como afirma em sua obra:

Numa das inúmeras conversas sobre a capoeira pelotense, descobrimos a existência de uma fotografia que remete à prática da capoeira em 1927, no bairro fragata, em Pelotas. Essa ilustração, segundo consta, foi levada às mãos de um especialista, que confirmou a data e a localização. A constatação de que se trata de capoeira foi feita pelos capoeiristas atuais, através da comparação das fotos com alguns movimentos característicos da prática.

Essas imagens são as referências de uma possível prática da capoeira na cidade num período que antecede o recorte empírico feito nesta pesquisa.<sup>79</sup>

Mas como deixa claro o autor em seu texto não é aprofundada a questão sobre esses sujeitos que praticavam a capoeira no início do século XX, e pouco se sabe sobre eles. As imagens dos praticantes da capoeira na cidade são ainda do período no qual, esta prática era um crime previsto por lei.

Contudo, o objetivo de análise desenvolvida neste tópico se dará a partir de um artigo do Jornal *A Alvorada*, de 5 de maio de 1956, do articulista Rodolfo Xavier que descreve sobre a capoeira em Pelotas. Além disso, o próprio Rodolpho era filho de escravos, onde teve contato, como o próprio relata em seu artigo, com capoeiras que viveram na cidade não só no período da escravidão, mas também na época de

---

<sup>78</sup> APERS. 1850, p.21 frente.

<sup>79</sup> FONSECA, André Oreques. *Menino quem foi teu mestre? A formação do mestre e a capoeira de Pelotas*. Dissertação de Mestrado – Educação Física - Pelotas: UFPEL, 2010, p.84-85.

repressão que sofria a capoeira após a lei que a tornava crime no governo provisório de Deodoro da Fonseca, na lei de 11 de outubro em 1890.<sup>80</sup>

No artigo intitulado *A Capoeiragem* Rodolfo descreve que tinha o conhecimento sobre a manifestação cultural escrava, na cidade de Pelotas como discorre em seu texto e onde eram os pontos de encontro desses sujeitos. Rodolpho inicia seu artigo com uma explanação sobre o período escravista de Portugal no qual foram entre todas as nações, segundo o autor, a que mais desenvolveu o tráfico africano de escravos, durante três séculos como destaca no início do artigo:

Os portugueses escrevem [...] são entre todas as nações, as que mais tem desenvolvido o tráfico escravos. Estabelecidos há mais de 3 séculos em diversas partes da costa africana, fundaram aí o seu domínio muito mais firme do que geralmente se pensa, e suas principais colônias do Reino de Angola, das quais se considera soberano [...].<sup>81</sup>

No decorrer de seu artigo, Rodolpho traz a questão referente à origem dos africanos quem vinham trabalhar como escravos nas fazendas. Cativos esses que vinham para trabalhar primeiro nas fazendas de cana de açúcar nas regiões da Bahia e Pernambuco, no auge açucareiro, até meados do século XVIII. Após esse período é intensificada a entrada de cativos africanos no sudeste da colônia sendo incorporados como mão de obra nas minas de ouro no século XVIII e XIX com as grandes plantações de café no Vale do Paraíba.<sup>82</sup> A forma no qual eram denominados estes cativos, que desembarcavam nos portos brasileiros, segundo o articulista através de seu conhecimento sobre a obra de Nina Rodrigues no qual Rodolpho, diz que muitos dos escravos vindos para o Brasil, carregavam não os locais de seu nascimento, mas sim os portos nos quais os cativos, foram cooptados e encaminhados para a colônia portuguesa e pós 1822 para o Império do Brasil, até 1850 quando é proibido o tráfico atlântico de escravos. Rodolpho descreve então sobre os cativos que vinham para cá:

Acontecia como nos esclarece Nina Rodrigues, que muitos escravos que desembarcavam no Brasil e tidos como de Moçambique ou Angola ou de outras partes da África, não eram filhos desses lugares e sim por terem sido conduzidos ou embarcados nos portos que davam origem de nascimento.<sup>83</sup>

A partir desta citação, se confirma esta informação com o que é analisado por Carlos Eugênio Líbano Soares, no capítulo de sua tese de doutorado, sobre a origem dos escravos que praticavam a capoeira no Rio de Janeiro no período de 1808-1850, onde o autor apresenta com gráficos e discorre através de suas fontes as inúmeras etnias destes cativos presos, nos quais neste momento, existiam em maiores números africanos presos por capoeiragem no meio urbano:

Ao, Falarmos das 'nações' africanas na capoeira escrava dos inícios do século XIX, temos sempre de ter claro que raras vezes elas se referem as

---

<sup>80</sup> Acessado em: 18/11/13

Disponível em:  
[http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=847&tipo\\_norma=DEC&data=18901011&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=847&tipo_norma=DEC&data=18901011&link=s)

<sup>81</sup> XAVIER, Rodolfo. *A Alvorada*. Pelotas, 5 de maio de 1956, p.31.

<sup>82</sup> Sobre isto ver: FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo: *O Arcaísmo como Projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma sociedade colonial tardia: Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1840* –Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

<sup>83</sup> XAVIER, Rodolfo. *Jornal A Alvorada*. Pelotas, 5 de maio de 1956, p.31.

etnias singulares do continente africano, ou à forma utilizada por seus habitantes para autodenominar-se. Eram designações 'inventadas' pelo tráfico negreiro, as quais mais apontavam lugares e portos de comércio que povos ou grupos.<sup>84</sup>

A respeito da capoeiragem, na cidade de Pelotas e outras regiões do Brasil, Rodolfo discorre que através do tráfico escravo africano o “caldeirão” étnico que vai se formar nas terras brasileiras e que vão fazer com que estes africanos que até então não se “relacionavam” pacificamente, na África, aqui começaram por vários laços a manterem-se em relações que os levassem a um estado de “união” entre cativos, para se oporem ao sistema escravista em que se encontravam, ou os cativos representariam aqui também muitas vezes suas divergências que ocorriam em suas terras de origens. A partir do texto de Sheila de Castro Faria, *Identidade e comunidade escrava: um ensaio*, a autora discute o que a historiografia aponta nessas relações dos africanos nas terras brasileiras:

A maior divergência encontra-se, sem dúvida, na questão de se a vida cotidiana e as formas de adaptação ou resistência ao cativeiro criaram comunidades com identidades e solidariedades próprias, apesar da multiplicidade étnica existente, ou se as rivalidades foram tão preponderantes que provocaram a dissensão, impedindo a formação de alianças que lhes dessem a maior força no embate com os senhores.<sup>85</sup>

A explanação do articulista do *A Alvorada* sobre a escravidão vai direcionando-se para o ponto fundamental deste capítulo que é a capoeira na cidade de Pelotas. Todo esse “panorama” escravista vai refletir nesta manifestação dos cativos que trabalharam e levaram as charqueadas pelotenses ao seu auge no século XIX. Dentro de todo um sistema que oprimiu fosse pela força física, quanto a cultural dos senhores sobre seus cativos fez com que ocorresse certo “sincretismo”, pode se assim dizer, nas terras brasileiras. A capoeira é uma arte genuinamente brasileira que nos seus primórdios era praticada por escravos africanos, sabe-se que não existe na África, a capoeira foi desenvolvida no Brasil, exatamente por aquilo que seria uma das suas formas ou estratégias de controle dos senhores escravocratas para não deixarem em uma mesma senzala, ou até mesmo em ambientes urbanos, africanos da mesma etnia. Reuniam em seus plantéis escravos de diversas regiões da África para não haver entre eles um sentimento de união.

Nas palavras de Rodolfo Xavier, após sua reflexão sobre o tráfico africano, e expõe baseando-se nas afirmações de Gustavo Barrozo, foi que por meio dos africanos escravizados, que a capoeira teria sido introduzida na colônia portuguesa na América, em sua opinião veio da África e não foi uma arte criada ou desenvolvida no Brasil colonial, como a citação do referido artigo “[...] a capoeiragem [...] veio com os pretos africanos e foi introduzida nos centros das principais escravarias – [...]”<sup>86</sup> essa afirmação vai ao encontro do que Luiz Renato Vieira e Matthias Rohrig Assunção em *Mitos, controvérsias e fatos: Construindo a história da capoeira* quando abordam a questão do mito e origens remotas da capoeira afirmam que esta não veio da África

---

<sup>84</sup> SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A Capoeira Escrava e Outras tradições Rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2004, p. 75.

<sup>85</sup> FARIA, Sheila de Castro. “Identidade e comunidade escrava: um ensaio”. *Tempo*. Rio de Janeiro, n. 22, p.124.

<sup>86</sup> XAVIER, Rodolfo. Idem. Pelotas, 5 de maio de 1956, p.31.

mas que muitas pessoas, assim como Rodolfo acreditavam que esta seria uma prática vinda da África e possivelmente da região da África Central.

O que daria então origem ao tipo de capoeira tradicional também chamada de capoeira angola, entre os que comungavam desta ideia estava um dos grandes mestres da capoeira na Bahia, Vicente Ferreira Pastinha, também conhecido como Mestre Pastinha que acreditava que a capoeira teria vindo da África. Segundo a historiografia brasileira atual diferente do pensamento existente na época de Rodolfo, principalmente na obra de Soares, a capoeira foi uma arte desenvolvida no Brasil, desde o período colonial, principalmente em zonas urbanas onde há registros desta prática, fosse nos processos-crime ou crônicas de jornais, como no caso estudado por Soares no Rio de Janeiro, onde a maioria de seus praticantes até metade do século XIX será de escravos africanos e com o decorrer do tempo vai aumentando o número de crioulos e mais posteriormente no final do Império e início da República com a inserção também na capoeiragem de imigrantes europeus de maioria lusitana que habitavam os cortiços da capital fluminense.

Informação considerada relevante no artigo de Rodolfo sobre a capoeiragem em Pelotas é a citada institucionalização que existia de muitos capoeiras no exército vindos para o Aquartelado de Pelotas, principalmente do Norte do país entre eles baianos e pernambucanos, que tinham um grande conhecimento da repressão que havia no Rio de Janeiro por Sampaio Ferraz ou Silvestre Ferraz que era chefe de Polícia da cidade e reprimiu os capoeiras do Rio de Janeiro, Rodolfo descreve que Sampaio Ferraz teria acabado com a capoeira o que é um equívoco, pode-se dizer, já que o então chefe de polícia do Rio de Janeiro conseguiu prender muitos capoeiras e enviando-os a Fernando de Noronha onde se situava um complexo prisional na ilha.<sup>87</sup> Mas ainda permaneceram alguns capoeiras que deram continuidade a arte marcial no Rio de Janeiro. Sobre os que vieram para o exército em Pelotas descreve Rodolfo, que “Contavam, aqui no Sul, os que vinham do Norte, baianos e pernambucanos servindo no Exército, que o chefe de polícia quando desconfiava de algum malandro, que gingava na frente dele e se correspondia era preso e trancafiado.”<sup>88</sup>

O historiador José Murilo de Carvalho mostra no período republicano a repressão que havia sobre os capoeiras no Rio de Janeiro, a “domesticação” de alguns, ou melhor, uma reincorporação de alguns destes de uma forma mais discreta dentro do novo regime em vigência, conforme ele, “Talvez o único setor da população a ter sua atuação comprimida pela República tenha sido o dos capoeiras. Logo no início do governo provisório foram perseguidos pelo chefe de polícia, presos e deportados em grande número para Fernando de Noronha.”<sup>89</sup> O autor cita o chefe de polícia que “domesticava” os capoeiras:

Sampaio Ferraz vingava-se deste modo das hostilidades sofridas pelos propagandistas da República, entre os quais figurara, por parte dos capoeiras incorporados à Guarda Negra. Não conseguiu destruí-los, mas domesticou-os criando condições para a sua reincorporação ao novo sistema em termos mais discretos.<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> Sobre isto ver: SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A negregada instituição: os capoeiras na Corte Imperial, (1850-1890)*. Rio de Janeiro: Access, 1999, p.420.

<sup>88</sup> XAVIER, Rodolfo. *Jornal A Alvorada*. Pelotas, 5 de maio de 1956, p.31.

<sup>89</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p.23.

<sup>90</sup> *Ibidem*.

Através destes métodos de coerção de Sampaio Ferraz e do governo provisório de Deodoro da Fonseca, que continuou ao longo dos primeiros quarenta anos em que a capoeira esteve no código penal, a “caçada” aos capoeiras fez com que muitos fossem enviados a Fernando de Noronha. O “mal”, que segundo aqueles que perseguiram a prática, fazia a sociedade fluminense, isto porque muitas das maltas estavam ligadas aos políticos monarquistas e tinham seus “padrinhos” dentro do antigo regime monárquico, que lhes garantiam as contendas entre maltas de capoeira<sup>91</sup>. Ferraz foi o personagem na história da capoeira, se assim pode se dizer, que mais perseguiu, segundo os registros, e puniu os capoeiras. Ele tinha um planejamento para “enquadrar” dentro do sistema judiciário vigente na época todos os grandes líderes das maltas de capoeira no Rio de Janeiro assim como aqueles que fossem praticantes da arte e representasse algum perigo a sociedade. Em relação às informações sobre Ferraz e sua política, Soares nos diz que “Sampaio Ferraz já tinha em mente sua principal obra: livrar a cidade dos capoeiras, aliados indissolúveis dos conservadores e da monarquia.”<sup>92</sup> Ainda sobre o chefe de polícia, Rodolpho nos diz sobre Sampaio Ferraz nas páginas do *A Alvorada* que este era um homem enérgico e indiferente a qualquer tipo de ataque da imprensa sobre seu modo de agir e que foi ele que conseguiu o que nem D. Pedro havia conseguido, prender os capoeiras ou melhor grande parte deles. Segundo o articulista Ferraz era um “Homem enérgico, indiferente aos ataques da imprensa, pedidos e empenhos, processava-os, os deportava ou trancafiava-os na cadeia fazendo o que nem o Regente D. Pedro, em 1821, não pode”<sup>93</sup>.

O Articulista do *A Alvorada*, quando discorre sobre os capoeiras que vieram para Pelotas, deixa claro que foi ainda no período escravista e que ele teve contato com alguns destes sujeitos que vieram vendidos para Pelotas muito provavelmente após Lei Eusébio de Queiroz, na qual a capoeira teria se “espalhado”. “[...] vindo até o Sul em que conhecemos alguns capoeiras, e a notícia de outros mais velhos nos contavam e que vieram vendidos para as charqueadas.”<sup>94</sup> Estes “alguns” que Rodolpho afirma serem capoeiras, ele não diz quem foram, carece ainda de maiores explicações, só cita que eram os baianos e pernambucanos que vinham trabalhar no exército, onde o articulista apresenta informações pertinentes aos seus locais de origem e que segundo grande parte dos tradicionalistas afirmam, principalmente de forma oral muito cantado nas rodas de capoeira, serem um dos focos da capoeiragem juntamente com o Rio de Janeiro, onde seria um dos principais centros de agitação dos capoeiras principalmente no século XIX<sup>95</sup>.

Há uma hipótese destes escravos que eram vendidos para ser mão de obra das charqueadas pelotenses tenham incorporado a prática da capoeira em seus locais de trabalho, e também na zona urbana, como referente ao processo, utilizado neste trabalho sobre a cidade de Rio Grande, por exemplo, nada foi abordado sobre esse tema muito devido à escassez de fontes, fica complicado afirmar a prática no período escravista nas charqueadas, mas a contribuição de Rodolpho é relevante

---

<sup>91</sup> Sobre isto ver: SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A negregada instituição: os capoeiras na Corte Imperial, (1850-1890)*. Rio de Janeiro: Access, 1999.

<sup>92</sup> SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (1850-1890)*, p.425.

<sup>93</sup> XAVIER, Rodolfo. *Jornal A Alvorada*. Pelotas, 5 de maio de 1956, p.31.

<sup>94</sup> Idem.

<sup>95</sup> Ver sobre a discussão dos Mitos sobre a história da capoeira em: ASSUNÇÃO, Mathias R.; VIEIRA, Luiz Renato. *Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira*. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, Universidade Cândido Mendes, n. 34, p. 81-120, 1999.

tendo em vista que o articulista teve contato com os escravos que, ou praticavam ou tinham contato com os praticantes. Mas sobre a origem destes sujeitos pode-se ficar subentendido que muitos vieram do Rio de Janeiro um dos principais portos de escravos até 1850, conforme é apontado por Rodolpho no seu artigo:

Essa malandragem que vinha desde o Brasil-Colônia e que depois transformou-se em ‘calamidade pública’ em bandos que nos carnavais travam combates nas ruas, sendo por vezes, a polícia impotente para dispersá-los principalmente no Rio ‘nos últimos anos da monarquia entre os Nagôs na zona de saúde e os Suzias nas do morro e do Castelo e adjacências’<sup>96</sup>

Partindo desta citação sobre o que representavam os capoeiras desde o período imperial e os a envolvimento das maltas quando referida suas correrias que faziam os capoeiras como descreve Rodolpho, pode-se levantar a hipótese de que muitos capoeiras tenham sido enviados para a Casa de Correção no Rio de Janeiro e, depois da prisão, talvez vendidos para a charqueadas. Outra hipótese, associada a esta, está no fato do trabalho em Pelotas ser visto como um castigo devido ao frio intenso do inverno e o sal do charque, isto é uma hipótese, já que Rodolpho não cita de onde vieram esses escravos.

O importante de se perceber na fala de Rodolpho, é que ele mostra ter tido contato com alguns capoeiras e com quem conheceu essas pessoas. No entanto, o fato dele trazer a tona que via a prática dos praticantes da capoeiragem, nos banhos no rio Santa Bárbara é uma “prova” na qual pode se dizer, que está prática existia em Pelotas. E Rodolpho tinha não só do conhecimento sobre a capoeira quanto à parte erudita, mas também lúdica (jogo ou luta):

Entre os que conhecemos, nos Banhos do Santa Bárbara mergulhando num ponto e aparecendo. No outro, dando cambalhotas e estirando uma das pernas por cima da água como se fossem marretadas, eram soldados do Exército que vinham em contingentes para a guarnição de Pelotas antes de ser aquartelado o 29º Batalhão de Infantaria.”<sup>97</sup>

Os capoeiras a praticavam no canal Santa Bárbara provavelmente nas horas em que todos iam para o local de banho e lá a realizavam como descreve Rodolpho, quando os banhos eram no Santa Bárbara que; “As vezes em desafios, entre dois ou mais não se deixavam surpreender, mergulhando para se escaparem”.<sup>98</sup> Possivelmente, tal escapada era motivada pela repressão de policiais da cidade, já que pelo relato de Rodolpho esta já estava incluída no código penal, e para não serem presos estes capoeiras escapavam pelo rio. E assim se livravam das possíveis penas impostas a eles através das leis de 1890.

Ao investigar o artigo do *A Alvorada* é possível verificar nele uma quantidade de informações que vão ao encontro com a bibliografia estudada e a atual historiografia que trabalha sobre a temática da capoeira e, claro, que alguns aspectos têm de se levar em conta. Já que Rodolfo Xavier expõe aquilo que se sabe para o período no qual escreve o artigo e o que o autor conhece de vivência, do que viu dos capoeiras na cidade que conheceu praticada por escravos que trabalhavam, nas charqueadas e pelos ex escravos que tinham tido contatos com estes capoeiras e os

---

<sup>96</sup> XAVIER, Rodolfo. *Jornal A Alvorada*. Pelotas, 5 de maio de 1956, p.31.

<sup>97</sup> XAVIER, Rodolfo. *Jornal A Alvorada*. Pelotas, 5 de maio de 1956, p.31.

<sup>98</sup> Idem. p.31.

soldados da guarnição de Pelotas. Mostra a relação capoeira-exército que possam ter vindo para a cidade, transferidos. E como diz Tânia Regina de Luca devemos estar atentos ao que o autor do periódico quer transmitir, o que está por trás de suas intenções, o que ele quer passar no seu discurso.

### Fontes:

XAVIER, Rodolfo. *Jornal A Alvorada*. Pelotas, 5 de maio de 1956. Ano II – N.15. Acervo da Biblioteca Pública Pelotense.

Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS). Processo Crime, Caixa 418 - Auto 19, número: 19, maço: 1, estante: 23. 1850. Acervo do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS).

### Referências:

ALVES, Lúcio Xavier. *Rodolpho Xavier: Uma Intelectualidade na Organização Sindical e na Luta dos Negros em Pelotas (1931-1935)*. Pelotas: UFPel, 2005. (Trabalho de Conclusão de Curso-Graduação em História). p, 6-36.

ASSUNÇÃO, Mathias R.; VIEIRA, Luiz Renato. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, Universidade Cândido Mendes, n. 34, 1999, p. 81-120.

CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

FARIA, Sheila de Castro. Identidade e comunidade escrava: um ensaio. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, n.22, 2007, p. 133-157.

FONSECA, André Oreques. *Menino quem foi teu mestre? A formação do mestre e a capoeira de Pelotas*. Dissertação de Mestrado – Educação Física - Pelotas: UFPEL, 2010, p.84-92.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo: *O Arcaísmo como Projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma sociedade colonial tardia: Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1840* –Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KARASCH, Mary. *A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KUNIOCHI, Marcia Naomi. Tráfico e Enriquecimento: O Porto de Rio Grande, em meados do Século XIX. *VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. 2013, p. 1-18.

Disponível em:  
<http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos.6/marciakuniochi.pdf>

Acessado em: 08-11-2013.

MATTOS, Jane Rocha de Mattos. *Pulera e Birú: indícios da capoeira na Porto Alegre dos séculos XIX e XX*. 2009.

Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/pulera-e-biru-indicios-da-capoeira-na-porto-alegre-dos-seculos-xix-e-xx/22017/#ixzz2CDJy5kme> Acessado em: 14-11-2012.

MONSMA, Karl. *Escravidão nas Estâncias do Rio Grande do Sul: Estratégias de Dominação e de Resistência. Vº Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. UFRGS, 2011, p.1-10.

Disponível em:  
<http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos5/monsma%20karl.pdf>  
Acessado em: 13-10-2013.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil*. Salvador. EDUFBA, 2009.

QUEIROZ, Eusébio. Lei no. 581 - de 4 de setembro de 1850.

Disponível em:  
[http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/lei\\_euzebio.pdf](http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/lei_euzebio.pdf)  
Acessado em: 30/10/13

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A Capoeira Escrava e Outras tradições Rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2004.

\_\_\_\_\_. *A negregada instituição: os capoeiras na Corte Imperial, (1850-1890)*. Rio de Janeiro: Access, 1999.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES DA OBRA**

### **Thiago Cedrez da Silva**

Doutorando em História (UFPel). Mestre em História (2016) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPel (2013). Especialização em Psicologia e Coaching pela Faculdade Metropolitana-SP (2020). Especialização em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Intervale (2022). MBA em Gestão de Pessoas e Liderança pela Faculdade Intervale (2022). Experiência em pesquisa nas áreas de: História; História Social; História do Trabalho Portuário; Ensino de História; Coaching; Liderança; Gestão de Pessoas.

### **Edgar Avila Gandra**

Graduado em História pela Fundação Universidade do Rio Grande (1995); Mestre em História Ibero-Americana pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1998) e Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professor Associado II da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) atuando no Departamento de História, no Programa de Pós-Graduação em História –PPGH e no Curso de Educação do Campo. Também lecionou no MBA em Gestão de Pessoas – UNICENTRO-PR. Tem experiência de pesquisa em temáticas sobre História do Trabalho, História Portuária e Movimentos Sociais. Foi Bolsista do Programa de Estágio Sênior Capes no Exterior na Universidade do Porto-PT. Professor Colaborador do CITCEM-Universidade do Porto-PT.

### **Elvis Silveira Simões**

Doutorando em História - UFPel. Mestre em História (2018) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPel (2014). Experiência em pesquisa nas áreas de: História; História Social; História do Trabalho Portuário. Atualmente exerce a função como professor Municipal na área de História na cidade de Pelotas



[casalettras.com/academico](http://casalettras.com/academico)



9 786589 147537 8

ISBN: 978-65-89475-37-8