

**RevISE - Revista Interdisciplinar do Instituto
Superior de Educação de Ananindeua (online)
ISSN: 2359-4861 Vol.2, N.2 Maio/2015**

Dossiê

DIALÉTICA E CRIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Conselho Editorial

Sandra Christina F. dos Santos

Veridiana Valente Pinheiro

Jaime Barradas

Rev **ISE**

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa do Instituto Superior de Educação de Ananindeua/ESMAC.

Conselho Editorial do ISE	Conselho Científico
Iranilse Pinheiro (Diretora Geral-ESMAC)	Sandra Christina F. dos Santos (UEPA)
Mauro Leônidas (Diretor de Ensino – ESMAC)	Ana Claudia Hage (UEPA)
Sandra Christina F. dos Santos (UEPA)	Veridiana Valente Pinheiro (ESMAC)
Veridiana Valente Pinheiro (ESMAC)	Ilton Ribeiro Santos (ESMAC)
Ilton Ribeiro Santos (ESMAC)	Maria Augusta Neves (SEDUC)
Maria Augusta Neves (SEDUC)	Mário Pinheiro (ESMAC)
Mário Pinheiro (ESMAC)	Natalia Evangelista (ESMAC)
Natalia Evangelista (ESMAC)	Liliane Goudinho (SEDUC))
Liliane Goudinho (SEDUC)	Helena Lima (ESMAC)
Helena Lima (ESMAC)	

Coordenador do Instituto Superior de Ensino - ISE
SANDRA CHRISTINA F. DOS SANTOS

DIVISÃO DE PESQUISA E EXTENSÃO– ISE/NUPEX
Coordenadora de Pesquisa ISE - NUPEX
VERIDIANA VALENTE PINHEIRO

Coordenadora de Extensão ISE – NUPEX
MARCIA JORGE

Projeto Gráfico da Revista
SANDRA CHRISTINA F. DOS SANTOS
VERIDIANA VALENTE PINHEIRO

Ilustração da Capa
SANDRA CHRISTINA F. DOS SANTOS

Revisão
JAIME BARRADAS
ILTON RIBEIRO SANTOS

Editoração eletrônica
Assessoria de Comunicação - ASCOM
VERIDIANA VALENTE PINHEIRO

Editores:
SANDRA CHRISTINA F. DOS SANTOS
VERIDIANA VALENTE PINHEIRO
JAIME BARRADAS

Bibliotecária
MARIANA ARAÚJO

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/ESMAC, Ananindeua/PA**

REVISE – Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós -
Graduação/ESMAC – V. 2, n.2 (Maio/2015) - Ananindeua/PA.

Semestral.

Organizadores: Jaime Barradas, Sandra Christina F. dos Santos, Veridiana Valente
Pinheiro.

Publicado em edição temática; v. 2, n. 2: Ensino Superior.

ISSN: 2359-4861

Periódicos brasileiros. I. Escola Superior Madre Celeste. 2. Ananindeua/Pa.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Veridiana Valente PINHEIRO.....	6
Sandra Christina F. dos SANTOS	

ARTES

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CULTURA TECNOLÓGICA CONTEMPORÂNEA	
Edson PAIXÃO.....	7
“SOU AQUILO QUE DESEJAS QUE EU SEJA...ALZIRA”	
Sandra Christina F. dos SANTOS.....	14

ADMINISTRAÇÃO

FACTORING: PROCEDIMENTOS PARA CONCESSÃO DE CRÉDITO NA TOCANTINS FOMENTO	
Mário PINHEIRO	
Lucas MILHOMEM.....	28

HISTÓRIA

DIVISÃO RACIAL DAS TROPAS: OS LIVRES DE COR NA 1A E 2A LINHA DO EXÉRCITO DO GRÃO-PARÁ, ENTRE 1808-1823	
Shirley Maria Silva NOGUEIRA.....	39

EDUCAÇÃO FÍSICA

I FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL CEF/ESMAC: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Gabriel PAES NETO	
Ilana SILVA	
Marcos PEREIRA	
Natalia EVANGELISTA.....	49
A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Jaime Barradas DA SILVA	
Vanderney Oliveira DE PAULA.....	58

LETRAS

ANUNCIAÇÃO DO TEXTO-IMAGEM COMO ATO DE ESCREVER-PINTAR	
Ilton Ribeiro dos SANTOS.....	67
A HISTÓRIA LITERÁRIA: ASPECTOS TEÓRICOS	
Ana Lília Carvalho ROCHA	
Lourdes Nazaré Sousa FERREIRA	
Veridiana Valente PINHEIRO.....	71

PEDAGOGIA

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO NEGRO PARA INSERÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA	
Augusta NEVES.....	77
O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Luiz Miguel Galvão QUEIROZ.....	86

O PEDAGOGO NA EMPRESA: ca minho e descaminhos Haroldo Luiz Costa Lopes dos ANJOS Thiago Paulo Pereira dos PRAZERES.....	93
---	----

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA: Repensando Referenciais Inclusivos Nilvânia Suely Ribeiro MELO Augusta NEVES(Orientadora)	104
---	-----

RESENHA

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Pedagogia Empresarial: atuação do pedagogo na empresa. Rio de Janeiro: Wak,2003. Haroldo Luiz Costa Lopes dos ANJOS.....	108
--	-----

RUMOR DA ARTE

Obra: Sou aquilo que deseja que eu seja... Alzi ra.....	112
Artista: Sandris Santos Técnico: Fotomontagem/Instalação	
Obra: Hefesthus.....	113
Artista: Edson Paixão Técnica: Instalação-Vídeo	
Obra: Corpo Profanado: Entre a presença e o viciário.....	113
Artista: Jaime Barradas Técnica: Performance e Instalação de Objetos	
Obra: Vida Nua	114
Artista: Sônia Garcia Técnica: Instalação com espelhos	
Obra: Palavras.....	114
Artista: Veridiana Pinheiro Castro Performer:Vanda Sampietri Técnica: Performance/Instalação Fotomontagem: Sandris Santos	
Obra: Identidade e remita.....	115
Artista: Mauricio Pensador Técnica: Gravura Digital	
Obra: Sutileza.....	116
Artista: Tadeu Nunes Técnica: Instalação (líquido, tecido, prego)	

APRESENTAÇÃO

O dossiê com o tema *Dialética e criação no ensino superior*, surge com o propósito de divulgar a produção científica da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC; sem perder de vista as contribuições de pesquisadores de outras instituições de ensino. Este número da Revista ReVISE reúne trabalhos oriundos de diversidades interdisciplinares agrupados em suas áreas a fins e dedicados a temas que envolvem a educação superior.

Assim, neste dossiê a ReVISE propõe uma reflexão acerca do modo como o processo de busca e aquisição do conhecimento tem sido muito acelerado, especialmente no ensino superior, em função da necessidade de transformação do mundo globalizado, que atravessa fronteiras espaciais e físicas no intuito de cada vez mais configurar espaços/vilas que dialogam técnicas e conhecimentos a fim de aprofundar os mais diversos campos: educacionais, tecnológicos, culturais, econômicos e sociais de formação de múltiplos discursos que compõem o sujeito no âmbito profissional. Esses múltiplos discursos, constituem em si uma espécie de axioma da linguagem, que em outras palavras se transforma em fragmentos de vários momentos de formação do conhecimento no ensino superior.

Portanto, o dossiê *Dialética e criação no ensino superior* aqui proposto, dialoga com as temáticas: Ciência e Educação; História, direito e sociedade; Dialética e criação artística e as múltiplas formas de linguagem. Este dossiê conta com textos na área de Artes, Administração, História, Educação Física e Pedagogia. Textos que põem em debate o espaço acadêmico na medida em que provoca novas experimentações.

Ananindeua, Maio/2015

Prof^a MSc. Veridiana Pinheiro – Conselho Editorial

Coordenação de Pesquisa – NUPEX

Prof^a Dr^a Sandra Christina F. dos SANTOS

Coordenação do Instituto Superior de Educação–ISE

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CULTURA TECNOLÓGICA CONTEMPORÂNEA

Edson PAIXÃO¹

RESUMO: Neste texto o foco de análise é a formação do docente na cultura tecnológica contemporânea e sua inclusão no desenho curricular. Resulta das inquietações surgidas em sala de aula em que se problematiza acerca da compreensão das inovações tecnológicas e a inserção no desenho curricular de formação do professor em atendimento ao dispositivo legal que estabelece que entre os objetivos da educação básica esteja o de compreender os avanços tecnológicos contemporâneos e sua linguagem e códigos. Neste ensaio, se delinea a contextualização das TICs como resultante da lógica do capital e que como elemento da cultura contemporânea precisa ser oportunizado o acesso ao cidadão. E cabe também ao professor ser o mediador neste processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Educação. Formação Docente.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O ensaio procura discutir a inserção da tecnologia no currículo escolar e na formação do professor, partindo-se do entendimento de duas vertentes do uso no cotidiano. A primeira como possibilidade de aplicação de maneira coerente, equilibrada, crítica e reflexiva na formação do sujeito; a segunda como mera aplicação de produto banalizado pelo simples apego de consumo e assimilado como um descartê.

Assim, algumas inquietações se delinham na prática docente na área de Tecnologia na Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) quando se reflete sobre as imposições que surgem culturalmente como os avanços tecnológicos e o seu uso no cotidiano. E, conseqüentemente a necessidade de compreensão de conceitos e procedimentos operacionais relacionados ao contexto tecnológico digital.

As exigências surgidas em nossa cultura advindas com o surgimento e o crescimento das tecnologias digitais acabam por transformar a cultura que envolve o cotidiano dos homens, e, por conseguinte gera demandas imperativas à educação e a escola. Segundo Kenski (2013, cf. p.121) a banalização do uso dos meios digitais na educação gerou nos professores a necessidade de ampliar os espaços de suas salas de aula. Principalmente algumas questões que envolvem a formação do professor como o uso da tecnologia digital com finalidades pedagógicas.

As TICs e a Cultura Contemporânea no currículo escolar

O aumento do consumo de eletrônicos revelando que o computador foi o bem durável mais consumido entre os brasileiros, configura o fenômeno “efeito geração” (SLAMECKA & GRAF, 1978, apud BARBOSA, 2014).

¹ Professor Licenciado em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará. Pós-graduado em Mídias Digitais Contemporâneas pela UFPa. Pós-graduado em Educação e tecnologia (UEPa) e Mestrado em educação (UAA).

A Folha de São Paulo revelou um dado do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) fornecido pelo IBGE acerca do crescimento do acesso à internet estimando-se em 143,8%. Isto revela que jovens entre 10 anos já tem contato com a rede e tende a crescer mais que o crescimento populacional que em 2011 foi apenas de 9,7%. Em que se estima em 74,1% de jovens entre 15 a 17 anos, e de 71,8% de jovens entre 18 e 19 anos acessam a rede de computadores (BARBOSA, 2014). Contudo, existe um percentual de 53,5% desses jovens que ainda não utiliza a rede sistematicamente.

A ampliação do consumo de computadores e celulares supera a de carros, geladeiras e fogões, que se tornaram produtos subsidiados pelo governo para conter a crise. Como a renda aumenta menos que as taxas de aquisição de eletrônicos, especialistas afirmam que a população está se endividando para participar da chamada “inclusão digital” (BARBOSA, 2014, p. 88).

Neste mundo de tecnologias de informação e comunicação, incorporadas ao cotidiano, o sujeito passa constantemente por um processo de *upgrade*, uma atualização permanente em busca de informação.

Segundo a teoria ecológica (GIBSON, 1996 apud SANTAELLA, 2004), desta forma, mantém-se sua inteligência integrativa de sentidos complexos sempre ativos com tendência a desenvolver invariavelmente novas competências, distinguir e decodificar cada informação acessada na rede, conseqüentemente registrar-se-á o perfil do potencial aberto no campo do sensorio perceptivo para poder trabalhar de forma sistêmica e interdisciplinar em curto espaço de tempo, submergindo em uma “aldeia global” de informações universais a qual se refere McLuhan na década de 60.

Não podemos nos distanciar da ideia de que possuir informação exige criar estratégias para identificar e construir o pensamento de forma lógica, racional e desenvolver o pensamento crítico e sensível de forma responsável e autônoma para transformar informação em conhecimento. A disciplina no desenho curricular das licenciaturas a tende a o dispositivo legal como a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

Quanto ao assunto específico existe um alargamento sobre a reflexão das políticas quanto ao uso das TIC – tecnologias da Informação e da Comunicação quanto ao seu uso e seu enquadramento no processo de ensino e aprendizagem educacional (BARBOSA, 2014).

Tedesco (2004, p. 96) aponta que a incorporação de “novas tecnologias” na educação não pretende substituir as “velhas” ou “convencionais”, que ainda são – e continuarão sendo – utilizadas.

Na área de formação do professor o desafio torna-se hercúleo ao se incorporar no currículo escolar a possibilidade de contextualização das TICs posto que diariamente se lida com recursos digitais, têm-se facilidades de acesso, uso e reuso. A possibilidade, portanto, de incorporação no currículo escolar quanto ao conhecimento e reconhecimento de formas, linguagens, aplicabilidades de tecnologias voltadas para a área educativa, exige a problematização quanto ao reconhecimento da centralidade socioeconômico-tecnológico baseada na informação digital.

Como ampliar as ambiências, possibilidades e flexibilidades diante dessas ambiências informacionais e a lógica comunicacional que se apresenta e envolve o jovem e o espaço educacional? Podemos nos apropriar do jogo digital para a formação do docente no sentido de compreensão da cultura tecnológica instituída e transposição didática no sentido de atração de jovens e crianças no processo educacional, posto que:

Em suma, crianças representam pelo menos um quarto do mercado de consumo mais dinâmico da economia brasileira. Nesse contexto, estão postas as condições para uma expansão ainda mais intensa, nos próximos anos, dos mercados de conteúdos digitais com foco nesse público infanto-juvenil e de jovens adultos, com destaque inquestionável para os jogos eletrônicos, os videogames. Como responderá a escola a essa mudança tão rápida e intensa? (BARBOSA, 2014, p. 90).

Neste instante faz-se necessário uma ruptura no desenho da concepção clássica de currículo de formação de modo não contextual na formação dos novos professores. Conforme Imbernón (2009, p.14), “temos que permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais [...]”.

Neste comentário percebe-se a necessidade de viabilizar e ofertar possíveis alternativas que alcance e incorpore novas tecnologias e seus conceitos e aplicabilidades na contemporaneidade e assim assegure aos cidadãos o acesso compreensivo e investigativo às tecnologias como forma de participação social e política.

A lógica do capital no afã da produção e lucro tem criado com apoio dos meios de comunicação necessidades não condizente com a realidade da população e a impele consequentemente ao desejo de consumo desenfreado e indiscriminado, tomado como forma de inclusão.

O Estado como mediador das relações sociais prevalecendo os interesses da classe hegemônica vinculada ao capital tem fomentado as máquinas e projetos superficiais de maneira a atender possíveis fluxos desejados produzidos pelo capital na sociedade ao que Deleuze e Guattari (1976) chama de axiomatização capitalista que pode ser sentido por cada indivíduo em separado.

Segundo Sara Pain (1999) torna-se mais difícil o resgate do sujeito da condição de abandono da ignorância que é um espaço opaco, vazio atravessando e interferindo no desejo do conhecimento e transformação.

A autora salienta a existência de duas estruturas que se mesclam e se confundem, a primeira função é nomeada como oligotimia em que o sujeito entra em paralisia diante de objetos que refletem a realidade; a segunda se refere ao problema de aprendizagem relacionado pela pesquisadora como sintoma.

Sara Pain (1985) aponta que há uma relação entre desejo e a função da inteligência que envolve uma inter-relação interna do sujeito que acaba por deformá-la, pois neste momento o desejo se apropria da mentira, engana, sequestra e se apropria da estrutura cognitiva, fazendo com que essa função diminua e altere o seu ritmo de ação.

Assim, se constitui e se consolida a cultura imposta pelo capital do tudo descartável, tudo fácil, tudo à mão. A ideia do ócio como atitude positiva dentro desta cultura,

caracterizada pelo ser estar no vazio digital, “tá na rede é só pegar meu!” (SARA PAIN, 1999). Em que se reproduz e dissemina a ideia frequente de uma percepção não reflexiva e menos crítica, elegendo e festejando o ódio, que na mitologia grega é representado por *Kairós*, filho do deus Cronos, representativo do tempo vivencial que consiste no tempo em que o instante é tão presente que se vive intensamente sem preocupação com o passar do tempo.

Este pensamento se adapta perfeitamente como proposta moderna de estar antenado e sempre atualizado o que se toma hoje comum e aceito na sociedade contemporânea. Todavia, de acordo com Bergson (2009) o erro constante do associacionismo é substituir essa continuidade do devir, que é realidade viva, por uma multiplicidade descontinua de elementos inertes e justapostos.

Na cultura contemporânea, o uso das TICs entre as quais a internet, configura-se em extremos complexos não lineares de permutabilidades que permitem segundo (SILVA, 2000 apud SANTAELLA, 2004, p. 154) ao usuário-interlocutor-fruidor possibilidade de liberdade de participação, de intervenção, de criação que parte do acesso em qualquer lugar e hora associada a uma velocidade, excesso de informação, muito mais que a falta, instituindo uma navegação de rotina, um acontecimento mais amplo e complexo de dissociação entre posse do objeto computador e a parca utilização do computador enquanto usuário comum em seu cotidiano, acesso sem saber ou ainda confrontar o que de fato é necessário ou inútil, diálogo superficial que se torna um jogo perigoso na busca do processo de entretenimento destituído do entendimento e decodificação de novas informações que se apresentam como parte de uma sociedade do conhecimento.

Tedesco (2004, p. 13) pontua que:

[o] desenvolvimento [da internet] ocorreu primeiramente no âmbito científico e depois se estendeu para o setor comercial e privado. Nos países em desenvolvimento, em contrapartida, esse processo ocorre com cronologia invertida. Daí o risco de a internet se desenvolver primeiro como um instrumento comercial privado, em vez de educativo e científico.

Neste universo de interfaces, adaptabilidades, portabilidades e interconexões a universalização de acesso e a armazenagem de informações e disponibilização das mesmas, através das redes comunicacionais, quase sempre sem responsabilidades dado a difusão instantânea e descontrolada. E compreendido pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. (apud BARBOSA, 2014) que alerta a existência nesta fronteira de uma intenção oculta subliminar comum ao comércio varejista que produz pressão de consumo e estímulo de formação de valor na base de consome-se e/ou consuma-se. Trata-se de uma mágica política indutora ao consumismo de novas tecnologias, que envolve a criança o jovem e o próprio professor.

Nesta forma moderna preconizada pela cultura da sociedade contemporânea, o indivíduo busca o óbvio, a banalização superficial dos conteúdos, sem discussão, sem definição, amparados pelo poder da facilidade, do qualquer tempo, em qualquer lugar, uma busca sem sentido, sem direção, conteúdos sem o mínimo aprofundamento. Este fenômeno segundo Santaella (2004, p. 90) consiste na predominância da abdução, comuns aos leigos,

que envolve mágicas concepções induzidas fortemente por condições favoráveis de um espaço tecnológico virtual propício e quase sempre disponível ao indivíduo como motores correspondentes a o seu desejar: “redes de wi-fi, wireless, Whatsapp, Aplicativos, celulares, tablets, velocidade de conexões, infovias. São linhas de forças integradas que agem tal qual ao comando do sujeito e suas necessidades”.

Porém, a “hipertrofia do conteúdo produzido e reproduzido sem aura por um meio voltado para si mesmo, sem centro nem direção pré-determinados, também acarreta a morte dos professores” (BARBOSA, 2014, p. 87).

Por outro lado, Antonio Damásio (1996) concebe o desejo e a possibilidade de julgamento, crítico e análise que envolve razão e emoção por parte do sujeito, para contribuir como base de entendimento, real controle e domínio da tecnologia que se apresenta em suas mãos para analisar, apropriar-se e interagir neste ambiente.

Segundo Santaella (2004, p. 87) trata-se de “habilidades cognitivas que estão sendo postas em ação no ato de navegar pelos labirintos das infovias [...]”. São mudanças cognitivas, mudanças de interesses, mudanças de valores e ideologias todas interligadas ao contextual, percebemos que vai muito de uma simples consulta de informação, contínuas e descontínuas, propósitos aleatórios e principalmente desconexos, uma rede leva a outra rede, tal como um rizoma Deleuziano, interligados e sumariamente vigiados dentro da rede, que está constantemente controlada pelo Estado em que dados e informações são filtrados, organizados e integrados a um fractal expansivo que se revela em metamorfose informacionais que se desenham conforme o sujeito desejo e suas necessidades e significações descartáveis ou não.

O pesquisador Arindo Machado (1993) defende a proposta da unificação de vertentes como a organização, a estruturação e a produção em consonância com a mídia como dispositivo material, podendo ser aplicada invariavelmente pelo professor em seu trabalho prático cotidiano. Será inevitável a premissa a que advém é cultura moderna instalada e passam a ser proposta permanente diante dessas novas necessidades e promovem essas adaptações diante de novas regras impostas pelo gerativo labiríntico da linguagem cibemética que ocorre, são adaptabilidades adquiridas.

As tecnologias representam uma porta para um diálogo instigante entre docentes e estudantes. Diálogo que, sabidamente, deve ser reinventado a fim de se evitar não apenas o crescente desinteresse dos estudantes pelas situações de aprendizagem tradicionalmente oferecidas pelas escolas, como também para tornar mais atraente, prazeroso e compensador o ofício do educador (BARBOSA, 2014, p.83).

É importante enfatizar que precisamos criar um novo mecanismo para os profissionais em educação tais como: melhoria de salário e diminuição de carga horária e dar tempo e oportunidade ao profissional de educação para que ele possa se redefinir como sujeito dentro dos temas atuais, de comunicação e conhecer modelos de educação que foram introduzidos em nossa sociedade e cultura, o tempo de ter acesso à legislação, à temas relacionadas ao meio ambiente, desenvolver e buscar uma cultura globalizada, possibilitar e oportunizar ao profissional uma noção real de saúde pública e a sua própria,

enfim, desenvolver programas que possam ampliar seus conhecimentos em temas de nosso cotidiano, e começar a buscar formas de difundir os novos temas, criando uma verdadeira interligação com o processo educacional contemporâneo e caminhar esses caminhos contemporâneos que se cruzam.

Trata-se hoje de uma intermediação entre problemas velhos, situações e provocação do novo, pois os velhos desafios continuam e estão associados aos que estão chegando. As paredes não nos protegem mais, o diálogo, a comunicação, a prática desenvolvida em qualquer contexto ampliada, contextualizada para os espaços sociais, culturais e profissionais.

A ideia do isolacionismo profissional tão comum, ainda existente, cada qual em seu espaço, deve ser deletada e expurgada. Neste sentido, que Imberón (2009) propõe a ideia de coletivismo em detrimento ao individualismo profissional. Em que a formação do profissional docente se efetiva de forma colaborativa dentro dos processos metodológicos de formação, o que exige do profissional em educação segundo Imberón (2009, p.74), uma postura de identidade coletiva e desenvolvimento de competências e significações genéricas, consciência de construir e reconstruir em cada situação cotidiana uma nova situação dinâmica, problematizadora e contextual.

A ideia do coletivo deve ser colocada como uma importante proposta de distribuir entre profissionais os mais variados problemas, no âmbito profissional, compartilhar dúvidas, ações, fracassos e sucessos individuais que vão surgindo e se estabelecendo em sua atividade diária. São diversas vozes de profissionais que atravessam as mesmas situações e com essa ideia do coletivismo em oposição ao egoísmo personalista solitário e o ideal competitivo que ainda existe, devem ser minados e enfraquecidos.

O conjunto de profissionais organizados em harmonia pode promover e programar esses novos procedimentos metodológicos interligados e colaborativos, como uma possibilidade inovadora e conciliadora diante de tantas dificuldades na fundamental arte de ensinar e aprender, erros, acertos são consequência de tentativas, portanto, tudo pode ocorrer, são riscos que advém de uma permanente mudança da sociedade informatizada e informacionada, portanto a formação continuada possivelmente deve ser agregada a este profissional como ponto de partida e perenidade.

Considerações Finais

Poucos podem perceber as possibilidades apresentadas como problemática da tecnologia digital, bem como o reconhecimento de estudo em que se repense o desafio de redefinição e a aplicabilidade da TIC na educação tendo como pressuposto a capacitação e pesquisa. Segundo Barbosa (2014) a luta intensa pela inserção digital de modo responsável deve se dar inicialmente na formação docente.

Os interesses obviamente capitalistas e individuais são muitos e abarrancados de mais ofertas e disponibilidades, prementes de soluções invariáveis sem esforço, uma alegoria ao ócio que estão dispostos no entorno, criando necessidades inexistentes e uma enxurrada de informações e desinformação, sem trilhas ou extensão rizomática para o

conhecimento que promova e contemple o olhar e o pensamento crítico, reflexivo, flexível e sensível.

O professor ao assumir a postura crítica participante e atuante, temos uma proposta que passa a romper com os desígnios clássicos da educação anterior aprisionada sob o credo da memorização, do respeito e da obediência severa e irrestrita. Indo em direção contrária, buscamos no sujeito a possibilidade de despertar uma atitude de recepção ampla interativa, baseada no pensamento crítico e observacional de ângulos diferentes, contra a ideia apregoadada constantemente pela mídia massificante de contextos, necessidades e metadiscursos uníssonos pela lógica do capital na Rede.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Alexandre F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. 1ª Ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014, 2,75 Mb. Pdf.
- BERGSON, Henri. **A energia espiritual**. (Tradução de Rosemary Costhek Abílio). São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. **Resolução CEB nº 4**, de 13 de Julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
- DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. (Tradução Dora Vicente e Georgina Segurado). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorando: novas tendências** (Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela). São Paulo: Cortez, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.
- MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas**. São Paulo: EDUSP, 1993.
- PAIN, Sara. **A função da inteligência**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.
- _____. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** (Tradução por Claudia Berliner e Silvana Cobucci Leite). São Paulo: Cortez, UNESCO, 2004.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paullus, 2004.

“SOU AQUILO QUE DESEJAS QUE EU SEJA...ALZIRA”

Sandra Christina F. dos SANTOS²

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar reflexões sobre a relação histórica dos conceitos de arte e obra, a partir das leituras, encontros e debates ocorridos no Grupo de Pesquisa Igarahart, culminando com a produção artística denominada “Sou aquilo que desejas que eu seja...Alzira”. Ao abordar os conceitos historicamente produzidos sobre o sentido da Estética e sua compreensão no contexto social é possível a percepção sobre como a materialização e a desmaterialização da obra e a fusão entre as concepções propostas e, por vezes, impostas, acabam por emergir o conceito de biopolítica, seus estados de exceção e vida nua, como novos questionamentos sobre a indústria cultural, o fazer artístico direcionado à ideia de consumo, provocando certa fusão e oscilação entre a obra e o artista, o capital e seu movimento determinante das funções dos curadores, colecionadores, galerias, museus e, principalmente, da acessibilidade ao público que, em todos os tempos, necessita educar os sentidos e sua sensibilidade. Os autores Duarte Jr. (2004), Trigo (2009), Aganbem (2004, 2005 e 2012) e Pinafi (2012) alicerçam a escrita e reflexões apresentadas, resultando na criação artística autoral apresentada ao final deste texto.

PALAVRAS-CHAVE: Estética/desestetização. Produção Artística. Biopolítica. Estado de Exceção; Vida Nua.

Introdução

Muitos estudiosos das artes acreditam que até o século XVIII a arte primava pela ênfase à linguagem. Num estudo minucioso das produções artísticas é possível presenciar em diferentes épocas - da antiguidade ao início do modernismo - a preocupação em construir as obras a partir de cânones e desdobramentos de movimentos compartilhando pesquisas voltadas para os códigos e seus signos. Nesses contextos, os estudos sobre estética buscavam compreender as ideias, as emoções materializadas naquilo que se constituía como belo/beleza e os juízos que tais materialidades provocavam no observador da obra de arte. A arte no mundo contemporâneo tomando como base Duarte Júnior (2004), foi provocando mudança no ato pensar e de agir, se comportar, sendo preciso que o indivíduo apresentasse como dispositivo dessa transformação de recursos que estenda seu corpo para além dele mesmo, se pré-dispondo, de maneira que os sentidos possam captar as obras de arte, articulando a experiência sensível ao racional, experimentando o mundo por meio dos sentidos, materializados na linguagem, como o veio de conexão entre os indivíduos sociais, pela qual é possível atribuir, discriminar, descrever significados, ou seja, meios que simbolizam formas de apreensão e expressam e, isso, vem ocorrendo ao longo da história da humanidade de diferentes formas (aparências/estruturas) e conteúdos (ideias).

1. Arte, Estética e a Desestetização

Sabemos historicamente que a estética nasce na Grécia como *aisthesis*, significando

² Professora Doutora e Artista Plástica. Coordenadora do Instituto Superior de Educação/ISE da Escola Superior Madre Celeste/ESMAC. Artista Plástica desde 1984 até os dias atuais. Professora do Departamento de Arte da Universidade do Estado do Pará. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Igarahart.

‘percepção, sensação’. O estudo oriundo dessa área de conhecimento tem por meta atingir a natureza dos juízos e da intuição sobre o belo, na busca da compreensão de como agem os sentimentos na interação com os fatos ou eventos estéticos, representados pelos diversos estilos artísticos e modalidades de produção que se fizeram e se fazem ao longo da história. Logo, é possível observar que, como disciplina, a estética infere questões que problematizam a natureza da arte, as causas e efeitos individuais e sociais como meio de expressão-simbólica, potencialidade humana; e o entendimento da forma/conteúdo da produção artística, do significado do prazer estético que a mesma pode provocar e pela qual pode ser percebida/sentida. Concepção que difere da antiguidade clássica em que a estética sem autonomia era estudada junto à lógica e à ética. A beleza, a bondade e a verdade eram associadas à Ética e à Moral. O que faz perceber que o belo/a beleza não eram categorias da obra de arte e, sim, do comportamento adquirido para a convivência na *polis*³.

Na era medieval, com a ascensão do Cristianismo, a concepção de beleza teve como fundamento a identificação com Deus que é o bem e a verdade. Santo Agostinho concebeu a beleza como um todo harmonioso, consequente da justeza e São Tomás de Aquino apresentava três características como condições fundamentais associativas com o bem, a verdade e a beleza: integridade equivalente à unidade (em que o inacabado ou fragmentado era considerado feio); proporção ou harmonia (congruência das partes); e claridade ou luminosidade (quando alcançada se identifica com Deus). Para Santo Agostinho e São Tomás de Aquino a beleza do mundo não é mais do que o reflexo da suprema beleza de Deus, do qual tudo emana. A partir da beleza das coisas podemos chegar à beleza suprema (a Deus). Logo, o belo precisa ser alcançado pela arte, o que requereria a condição técnica de representação como mimese (imitação) e/ou verossimilhança (ao atributo em que a arte causava a alusão com aquilo que parece intuitivamente/perceptivelmente verdadeiro, isto é, que por meio da aparência a mesma se assemelhava ou aproximava de uma probabilidade de verdade, na relação ambígua que se estabelece entre imagem e ideia).

Nos Séculos XV – XVI, no Renascimento, os artistas adquirem a dimensão de verdadeiros criadores, considerados como gênios por terem o poder de criar obras únicas, dando início à concepção elitista de endeusamento da obra de arte e do próprio artista. Nesse contexto, a verdadeira arte é aquela que foi criada unicamente para o deleite estético e não possuía qualquer utilidade. Entre os séculos XVI e XVIII continuaram a predominar as estéticas de inspiração aristotélica. Por meio de cânones procuravam definir as regras para atingir a perfeição na arte: nas academias que se difundem a partir do século XVII, a educação era baseada em métodos de aplicação desses modos de compreensão da Arte; no séc. XVIII surgem as ideias estéticas que afirmam a subjetividade do belo e a partir desse momento a compreensão se concentra na problematização do gosto sensitivo e não

³ A *pólis* (πόλις) - plural: *poleis* (πόλεις) - era o modelo das antigas cidades gregas, desde o período arcaico até o período clássico, vindo a perder importância durante o domínio grego. Devido às suas características, o termo pode ser usado como sinônimo de cidade-estado. Referências: AUSTIN, Michel; NAQUET, Pierre Vidal - *Economia e Sociedade na Grécia Antiga*. Lisboa: Edições 70, 1986. Ou MALACO, Jonas Tadeu Silva; *Da forma urbana. O casario de Atenas*. São Paulo: Alice Foz, 2002.

normativo. Entre as novas ideias estéticas desta cam-se as seguintes: difusão de concepções relativistas sobre a beleza, em que o belo deixa de ser visto como algo em si para ser encarado como algo que varia conforme o estatuto social dos indivíduos e suas culturas, surgindo o conceito de “gosto”; difusão de uma concepção misteriosa da beleza ligada à simbologia das formas geométricas e aos números, inspirada no pitagorismo e neoplatonismo; e a difusão de uma interpretação normativa da estética aristotélica, com isso, são estabelecidas regras e padrões fixos para a produção e a apreciação da arte.

Ainda no século XVIII, podemos perceber que as categorias de belo/beleza e verdade serão associadas às novas tendências da história, segundo as contribuições de Alex Van Baumgarten (1714 – 1762). A Estética é estruturada para o estudo das regras em que se busca perceber as leis que estruturam a arte como objeto que na sua forma/conteúdo inscreve o processo criativo e provoca a recepção⁴. Ainda no século XVIII Kant afirma que o Belo não é captado pela faculdade do conhecimento intelectual e tampouco pela experiência de satisfação dos desejos físicos. É pela apreensão, relação que as impressões provocam no indivíduo. A sugestão, as impressões são associadas aos sentimentos/emoções em que o indivíduo pode se deleitar, satisfazer, estranhar e até repulsar. Para ele, a experiência estética é a conceptual - que não é próprio para a concepção, relativo aos conceitos, mas sim ao campo do sensível; desinteressada, destituída de qualquer funcionalidade, a não ser provocar a contemplação, baseado em sentimentos de prazer (o prazer desinteressado); e autotélica, o valor-em-si do juízo estético de Kant pressupõe um prazer desinteressado em que o interesse está voltado para a própria experiência estética.

Nos séculos XIX e XX os movimentos artísticos/tendências vanguardistas se voltam para reflexões sobre a arte para a arte, e a necessidade de verossimilhança entre o aspecto formal e o conteúdo, começam a se distanciar. No quadro a seguir, são apresentados quatro movimentos para exemplificar em seus focos de estudo como a estética da representação dá lugar a desestetização, em que foco vai dando evasão ao processo e engenharia da ideia. A abstração vai tomando força, chegando a requerer um esforço muito grande para interpretar as possíveis relações que a obra de arte pode remeter.

VANGUARDAS	FOCO DOS ESTUDOS
Impressionismo	A incidência da luz sobre os objetos e as consequências de sua percepção por meio da impressão (o que sugerem): formas sem contornos, as figuras não devem ter contornos nítidos, pois a linha é uma abstração criada pelo homem; cores e tonalidades: a pintura deve registrar as tonalidades que os objetos adquirem ao refletir a luz solar; as sombras devem ser luminosas e coloridas; contrastes de luz e sombra devem ser obtidos de acordo com a lei das cores complementares.
Expressionismo	As pesquisas representam a percepção fundamentada pelo domínio psicológico: cores resplandecentes, vibrantes, que se fundem por analogias ou contrastam; dinamismo improvisado, abrupto, inesperado; na pintura: pinceladas pastosas, grossas, ásperas, o mesmo se fazendo com o desenho, com traços grossos ou estreitos, finos, irregulares; na representação dos temas, a preferência pelo patético, trágico, sombrio, disforme, distorcido.
Cubismo	Este estilo rompeu com os elementos artísticos tradicionais ao apresentar diversos pontos de vista, fracionando o objeto representado na mesma imagem. Seus temas eram atravessados pela ideia de que havia no corpo humano e, na natureza, formas geratrizes, matemáticas. Duas classificações surgiram: o Cubismo Analítico e o Cubismo Sintético. Então: no Cubismo Analítico a ênfase era na

⁴ São fundamentais na compreensão contemporânea da Estética as obras “O Banquete” e “Fedro”, de Platão; a “Poética”, de Aristóteles; a *Aesthetica sive theoria liberalium artium* (Estética ou Teoria das Artes Liberais), de Baumgarten; a “Crítica da Faculdade do Juízo”, de Kant; e Cursos de Estética, de Hegel; O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível, de Duarte Júnior.

	representação das formas por meio das formas geométricas; no Cubismo Sintético, a representação retomava a aparência do objeto, mas sem a impressão óbvia, suas formas eram distorcidas. A essas práticas são agregadas a colagem de recortes de jornais, revistas e fotos como recursos artísticos.
Dadaísmo	Baseados nas teorias de Sigmund Freud entendiam que o homem poderia destituir o valor dos objetos, mas também recriá-los. Então, segundo a concepção do artista, a arte não podia mais aceitar a imposição do sistema do que era ou não arte. Esse enfrentamento precisaria se dar por meio da contestação. Sendo assim, em virtude do contexto (período entre guerras), a arte precisava ser desmitificada e ridicularizada de maneira agressiva e com irreverência. Utilizavam diferentes meios e suportes que consideram expressivos para a materialidade das obras de arte, dentre esses materiais, os em desuso. Com isso, propunham desmitificar toda forma de racionalização da arte que tivesse seus valores fundamentados em convencionalidades e como maneira de enfrentamento dos fatos sociais entre e pós-guerra.
Surrealismo	Influenciados pelas teorias de Sigmund Freud entendiam que o homem precisava libertar a mente das regras e dos padrões impostos pela sociedade e os sonhos, devaneios dariam vazão ao inconsciente (o papel do inconsciente na atividade criativa), como o espaço, que no corpo humano se inscrevia tudo aquilo que fugia da ordem da razão. As obras desse movimento articulam sonhos, fantasias materializadas por objetos e imagens que distorcem a realidade; - Ênfase na irracionalidade humana, a partir de análises subjetivas, em detrimento à objetividade do mundo racional. - Tal como os dadaístas, utilizavam diferentes tipos de suportes para a materialidade das obras de arte.

Com a exemplificação dessas tendências artísticas como recortes, as mesmas trazem à tona a percepção da desestetização da arte, como preocupação a destituição da forma (aparência) em detrimento do conteúdo (ideia/assunto), chegando ao ápice com os *ready-mades* de Marcel Duchamp utilizando objetos industrializados no âmbito da arte e considerando na produção artística como ápice a ideia. O *ready-made* vai nos fazer perceber o rompimento com a arte da expressão artística, pois se trata da apropriação de algo que já está feito, em que o artista escolhe produtos industrializados, produzidos para uma finalidade prática/funcional e não artística. Se atentarmos para os desdobramentos e rompimentos perceberemos que no impressionismo o olhar do artista ainda está às voltas com o seu entorno, na captura das impressões pela incidência da luz sobre as coisas. Afirmando a autonomia do artista no processo de criação (característica advinda antes com os movimentos romantismo e realismo). Já no expressionismo o artista se volta para a interpretação da interioridade de como as impressões, fixadas no indivíduo e identificadas pela capacidade que o artista tem de representar as sensações conformando-as em expressão.

O dadaísmo e o surrealismo serão marcantes não mais, como representação das obras, mas tendo no rompimento com o conceito de arte histórica, que antes era fundado essencialmente naquilo que era captado pela retina. Esses dois movimentos afastam a concepção aristotélica de contemplação, baseada na concepção de que a natureza era perfeita cabendo ao artista apenas representá-la. A modernidade, emana da pelo modelo de visão exteriorizado fundamentada na filosofia de Descartes, que afirma ser possível a demonstração da essência como necessária e evidente para fidelizar a verdade/o verdadeiro. Outro fato que contribuiu para esse afastamento se dá com a inserção da Fotografia no século XX que, na sua imediatez, reproduz e possibilita a recriação da realidade de maneira mais rápida.

No início do século XX, o marco dessa transformação, como já dissemos, se dá com os *ready-mades* de Marcel Duchamp, fazendo com que a arte deixasse de representar aquilo

que constituía como essência para tomar a obra de arte numa *função*, isto é, não mais importava o objeto em si, mas a sua designação como arte pelo artista e a sua legitimação pelos agentes do sistema - críticos, *marchands*, curadores, galeristas, colecionadores e historiadores. Nesse novo cenário que se desenha, o talento e o conhecimento técnico se tornaram dispensáveis, como a própria mão do artista, segundo Trigo (2009). O que está valendo agora é a ideia e sua ressonância e, como exemplo disso, o autor situa a emblemática obra do artista Damien Hirst⁵, *The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living*, 1991, instalação (Tubarão em ataque de formol) que ao empalhar um tubarão vendeu-o por milhões de dólares. Passado um tempo, o tubarão se decompôs e esse efeito provocou algumas inquietações, como: o que pode ser considerado como arte e qual é o significado do objeto artístico na sociedade contemporânea?; como se dá a relação do objeto artístico com o mercado?; qual é o papel do agente na criação e na relação com o artista?.

Tanto na obra de Duchamp, Damien Hirst e os movimentos/vanguardas, a arte em si foi sofrendo a desestetização, ou seja, a desmaterialização, se tomando, de alguma maneira, conceitual e decorrência da sua natureza que mudou e com ela o regime da arte; o sistema sofreu transformações, na sua totalidade segundo Trigo (2009). Nesse novo contexto, a obra, num certo sentido, desapareceu, segundo os moldes da representação na relação com a natureza.

Ao observarmos a história da arte, podemos identificar nas consideradas vanguardas, que nos anos 50, 60 e 70, o impulso⁶ do artista continuava sendo moderno, no sentido de se contrapor criticamente às convenções do sistema, às instituições e aos valores da sociedade capitalista. Esses períodos são consagrados pelos críticos e historiadores como de efervescência e experimentação incontestáveis, nos quais se ampliaram os limites da arte e a quebra de fronteiras, caracterizando:

- Desde os finais do século XIX, os movimentos artísticos manifestaram atitudes desconstrutivas em relação às categorias estéticas com conceitos contestados, refutados e desdobrados em reflexões entre os movimentos;
- As fronteiras entre as artes foram postas em causa, fazendo emergir a inclusão de novos meios de expressão e comunicação artísticas como a fotografia, cinema/vídeo, instalações, performances, mídias eletrônicas de modo geral que foram colocadas em igualdade com as artes consagradas, a exemplo do desenho, pintura, escultura, gravura e outras;
- As fronteiras entre as formas de expressão, linguagens se diluíram, pois podemos encontrar produções artísticas que dão ênfase para a articulação de diferentes expressões: desenho-pintura-vídeo; fotografia-vídeo-instalação; performance-vídeo e tantas outras organizações possíveis;
- A arte tem sido dessacralizada, perdendo, em alguns casos, a carga mítica de que se revestiu em épocas anteriores, tornando-se (frequentemente) um mero produto de consumo;

⁵ Artista, que segundo Trigo (2009) foi inventado pelo publicitário Charles Saatchi.

⁶ Significa dizer que instintos e pulsões são a força propulsora da ação que move o indivíduo. Assim necessidades internas geram no indivíduo tensão que exige ser resolvida. Para Freud, a personalidade do ser humano é formada de três partes integradas e constituindo um sistema dinâmico de energia psicológica: o id, o ego e o superego. A única fonte de toda energia psicológica (libido) é o id, energia essa que se apresenta como um forte instinto a impulsionar o organismo. Para Freud, os *Impulsos* do id são exigências "primitivas, cegas, irracionais, brutais", que procuram a satisfação imediata. Daí a existência do ego e do superego, os sistemas de forças que controlam e censuram os *impulsos básicos*. Espaço Terapêutico CorpoMente, Ana Lucia Pereira e Dicionário de Psicologia Prática. Disponível em: <http://www.portaldapsique.com.br/Dicionario/1.htm>.

- Por conta disso, a busca pelo novo tem sido levada a extremos, com o argumento de seus agentes críticos, curadores, transformando certos objetos e produtores em arte e artistas.

Para Trigo (2009), a partir dos anos 80 o mundo assistiu a uma onda conservadora que encontrou sua melhor tradução teórica na ideia do fim da História: o neoliberalismo foi apresentado como a linha de chegada da humanidade, coincidindo com a crise dos ambiciosos valores modernos ligados à verdade, ao progresso, à ciência, à linearidade da História e o colapso da utopia comunista que tinha representado um norte para várias gerações. As consequências dessas transformações na arte se refletiram de duas maneiras: primeiro, o fim da tradição do que se concebia como novo, isto é, a ideia de que tudo já tinha sido feito e que só restava citar, recombinar, copiar ou simplesmente se apropriar de recursos do passado; segundo, a relação do artista ao mercado e às instituições que promovem a circularidade do sistema, que segundo o autor, os próprios museus. Mas podemos ver também, galerias, bienais e atualmente cada vez mais presentes às feiras de artes aderiram a uma dinâmica associada ao consumo, ao entretenimento e ao espetáculo. Para o autor, a arte se tomou uma ramificação a mais da indústria cultural e hoje, em termos práticos, seu status no mundo é semelhante ao da moda, com suas características com ênfase nas celebridades, os artistas. O que segundo o Trigo, reduz a esfera da cultura ao lazer e entretenimento comercializável, perdendo sua função crítica⁷. O que isso nos faz pensar sobre a produção artística em nossos dias?

2. Deslocamento do objeto de arte para a intenção do artista

Mesmo compreendendo que nas artes estes impulsos foram e são geradores de novas/outras possibilidades de reapresentação da obra de arte deslocando o ponto focal do objeto de arte em si para as intenções, atitudes e procedimentos do artista e que mesmo surgindo de refutamentos de ideias entre os movimentos/tendências, os sistemas que movem as artes e o seu mercado as reconduz segundo seus interesses. Não seria radical demais não se acreditar mais na arte como potencial transformador ou emancipador? Mesmo a arte sendo considerada como mais um mecanismo do sistema é possível, por meio de suas entranhas, fazer com que a mesma se tome um campo/espço de acontecimento, promovendo a potencialidade do devir?

Essas são inquietações que me perseguem ou eu as persigo. Foram problematizadas repensando o que é a arte e a obra segundo o olhar crítico de Agamben (2012, p. 01) em seu texto “Arqueologia da obra de arte”⁸, ressalta a obscuridade dos termos *arte* e *obra* que, ao longo desses dois séculos de reflexão estética, se tornaram problemáticas, não só do ponto de vista gramatical - a expressão *obra de arte* que para o autor não é nada fácil de entender. “De fato, não está claro se, por exemplo, trata-se de um genitivo subjetivo, isto é, se a obra é feita da arte, pertence à arte, ou de um genitivo objetivo no qual o importante é a obra e

⁷ Para Trigo (2009), “não é por acaso que as grandes corporações e instituições financeiras estejam entre os maiores colecionadores privados. Tampouco é casual o esvaziamento do papel do crítico ou o distanciamento do público. Tudo isso é consequência direta da arte como especulação. Basta acessar o ranking dos artistas mais valorizados no site www.artprice.com e suas cotações para perceber que hoje a arte é fundamentalmente *business*: todo o resto - incluindo o próprio artista - é acessório. Não se trata mais de obras de arte, mas da negociação e circulação incessante de signos portadores de valor financeiro.”

⁸ Conferência de Giorgio Agamben em Scicli, Sicília, em 06 de agosto de 2012. Transliteração e tradução ao português: Vinícius Nicastro Honesko. Disponível em: <http://flanagens.blogspot.com.br/2012/11/arqueologia-da-obra-de-arte.html>

não a arte”. Para o autor não é fácil de ser definido qual é o elemento decisivo: a obra, a arte ou a mistura das duas. Nem se sabe se seria interessante tal definição, pois parece que, a partir da modernidade, a obra atravessa uma crise que a fez desaparecer do âmbito da produção artística que, com o advento de expressões como a performance, na sua concepção efêmera acontece e após a sua realização sua existência se esvai, ficando como vestígio na lembrança, memória a atividade criativa do artista que passou cada vez mais, ao longo dessas décadas, a tomar o lugar daquilo que estávamos habituados a chamar “obra de arte”. Em muitos casos, a exemplo das produções performáticas, o autor considera os artistas contemporâneos como “artistas sem obra”, que precisam registrá-las por meio da fotografia e de filmagens, exibindo-as como documentos de uma obra ausente.

O artista, como qualquer artesão, está classificado entre os *teknites*, isto é, entre aqueles que, praticando uma técnica, produzem coisas, produzem objetos. No entanto, a sua atividade jamais é tomada como tal, mas é sempre e apenas considerada do ponto de vista da obra produzida. Esse é um fato difícil de ser compreendido por nós – p.ex., temos muitos testemunhos de contratos de trabalho de artesãos e artistas: o trabalho e o tempo empregado jamais são levados em consideração; trata-se apenas de fornecer a dita obra. Por isso, os historiadores modernos com frequência repetem que em grego falta o conceito de trabalho. Com efeito, um conceito de trabalho e de atividade artística como o nosso não aparece em absoluto. Creio, entretanto, que se deveria dizer que não é que aos gregos falte completamente o conceito, mas que eles não distinguem o trabalho, a atividade produtiva, da obra. Aos seus olhos, a atividade produtiva está por inteiro na obra e não no artista que a produziu. Há uma passagem de Aristóteles em que isso é expresso claramente (é uma passagem da Metafísica dedicada aos seus dois conceitos tão importantes: potência e ato, *dynamis* e *energeia*). O termo *energeia* é apenas um termo criado por Aristóteles (e também os filósofos, como os poetas, precisam inventar palavras; ou melhor, creio que se deveria dizer que a terminologia é o momento poético do pensamento). Como Platão inventa a palavra *ideia*, Aristóteles inventa essa palavra, *energeia*, que simplesmente provém de *ergon*, que significa obra, e, portanto, significa o ser em obra, ser em ato, operação, o ser em obra de algo. É curioso que para sublinhar a posição entre potência e ato, Aristóteles se sirva exatamente de um exemplo retirado de uma atividade definida como artística. Ele diz que Hermes encontra-se em potência na madeira ainda não esculpida e, ao contrário, em *energeia*, em obra, na estátua esculpida. A obra de arte pertence de modo constitutivo à esfera do ser em obra, da *energeia*. E aqui, leio rapidamente com vocês a passagem. Aristóteles escreve que o fim é sempre a obra (o *ergon*), e que a obra é sempre *energeia*, é sempre ser em obra, operação. “De fato, o termo *energeia*”, escreve Aristóteles, “deriva de *ergon* (de obra) e tende, por isso, à completude – a um estado em que atinge a própria completude. Há casos em que o fim último se exaure no uso. Por exemplo, na vista, quando usamos os olhos, tudo se exaure na visão; não há produção de qualquer outra coisa. Há ainda outros casos, por exemplo, a arte de construir, na qual além da operação do construir produz-se também outra coisa: a casa. Nesses casos, o ato de construir reside na coisa construída. Ela vem a ser e está junto da casa. Em todos os casos em que é produzido algo além do uso, a *energeia*, o ser em obra, está na coisa feita. Como o ato de construir está na casa construída, assim também o ato de tecer está no tecido. Quando, ao contrário, não surge uma obra externa, além do uso, então a *energeia*, o ser em obra, estará nos próprios sujeitos. Como, por exemplo, a visão naquele que vê e a cognição naquele que conhece (AGAMBEM, 2012, p. 02-03).

Para o autor, fica evidente que a concepção grega de uma obra de arte é diferente da

que presenciamos em nossos dias. Para os gregos o importante é a obra e não o artista ou o artesão. O valor do artista, para os gregos, está fora dele, representado pelos seus feitos na obra.

Isto é, ele é um ser constitutivamente incompleto, que jamais possui o seu fim e a o qual falta o seu fim. Por isso, os gregos consideravam o *teknites* – o artesão e o artista – como um *banausos*, um termo que significa pessoa vulgar, não exatamente decente. Isso não significa que os gregos não poderiam ver a diferença entre um sapateiro e Fídias, mas, aos seus olhos, eles tinham seu fim fora de si: no sapato e na estátua do Parthenon respectivamente. Em todo caso, a sua *energeia* não lhes pertencia.

[...] A obra, o *ergon*, é de algum modo um ultraje, que expropria o agente da sua *energeia*, e não está nele, mas nas obras. Por isso a práxis, a ação, que tem em si mesma o seu fim é para Aristóteles de algum modo superior à *poiesis*, à atividade produtiva cujo fim está na obra. A *energeia*, a operação perfeita, é sem obra e tem seu lugar no agente (AGAMBEM, 2012, p. 03).

Segundo o autor, na concepção grega o homem é um animal que se encontra destituído de atividade própria. Mas diferentemente dos outros animais, pode encontrar a verdade em uma atividade pela sua capacidade inteligível. O que é notório perceber é que a partir da modernidade a arte vai deslocando aquilo que antes era fora de si – *energia* - para o seu autor/produtor. “O artista não é mais um *banausos*, um artesão, constrangido a perseguir a sua completude fora de si na obra, mas, como filósofo, como pensador, reivindica o domínio e a titularidade da sua atividade criativa.” (p. 04). Porém, Agamben, nos alerta:

Mas o que ganhou de um lado, a independência em relação à obra, vem, por assim dizer, pela falta do outro. Se ele possui em si mesmo a sua *energeia*, e pode assim afirmar a sua superioridade, de certa maneira, sobre a obra, esta torna-se para ele de algum modo acidental. Transforma-se em um resíduo de alguma maneira não necessário à sua atividade criativa” (p. 05).

Ressalta também que:

Enquanto na Grécia o artista é uma espécie de resíduo embaraçante, um pressuposto da obra, na modernidade a obra é de algum modo um resíduo embaraçante da atividade criativa e do gênio do artista. É como se o gênio, a atividade criativa, procurasse firmar-se para além daquilo que produz, ou seja, firmasse seu valor além da obra que produz. (p. 05).

Outro aspecto que se abriu foi o fato de que podemos exercitar a atividade criativa sem as amarras da função que a mesma assume enquanto artista, obra e mercadoria no sistema capitalista. Vivenciá-la como uma experiência estética, educando o sensível. Duarte Jr. (2004) em “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível” retoma o estudo da palavra sentido, associada a duas formas do ser humano conhecer: uma por meio de conhecimento inteligível e a outra por meio da sensibilidade, do saber sensível. O primeiro diz respeito a como o mundo é pensado por nós se faz como conhecimento racional e o segundo, como saber sensível, remete à relação do corpo com o mundo e como esse adentra o corpo. No entanto, ressalta que ao longo da formação da humanidade a valorização se concentrou na razão instrumental, visão de Platão que se erradicou até os nossos dias que “impliou numa

pretensa exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber.” (p.55).

O fio condutor de suas reflexões repõe a necessidade de uma reeducação do corpo, por meio da estética, pois o mundo em crise foi perdendo a direção do sentir, situação datada a partir da Revolução Industrial, em que o corpo passou a ser educado para fins da industrialização em favor da produtividade e da eficácia das funções que os indivíduos passam a exercer na sociedade.

Tendo como primazia a razão, na qual o indivíduo passa a ser visto por especificidades, fragmentos, em prol da percepção prática do mundo que busca a utilidade das coisas, a reeducação dos sentidos aponta para a importância da experiência estética, da estesia em que o saber reside na totalidade do ser, integração/interação dos saberes, inteligível com o sensível.

Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana (p. 171).

O grupo de pesquisa Igarahart é um espaço em devir, no qual os encontros possibilitam nos colocar em acontecimento, num exercício estético. Nossas formas de pensar e produzir são confrontados à luz das leituras, debates e experiências artísticas, como atos subversivos que nos colocam a problematizar o que pensamos e sentimos. A subversão, para Deleuze, segundo Orlandi (apud PECORARO, 2009, p.260) trata de provocar o repensar a imagem representativa. “E como Deleuze faz isso? Ele faz, chamando a atenção para a própria experiência de encontros que, disparando a sensibilidade, disparam o pensar. Em aliança com Proust, ele dizia que ‘o pensamento nada é sem algo que o force a pensar, que faça violência ao pensamento’”. Ressalta que o encontro pode provocar a consciência a relacionar com algo que se reconheça por ter vivido, mas a apreensão se faz com alegria ou dor. A esse encontro denomina de extensivo, movido por relações físicas, orgânicas, sociais e com os quais não se está livre do “senso comum”. No entanto, o encontro pode desencadear outras possíveis associações virtuais “[...]que insistem naquilo que me foi *dado* no encontro, mas que não aparecem no próprio *dado*”. Este ano, o encontro nos trouxe Agamben, por meio das leituras: “O que é Arte Contemporânea?”⁹; “Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua”¹⁰ e, dada as necessidades de reflexão sobre a obra autoral “Sou aquilo que desejas que eu seja...Alzira”¹¹ foi necessário estender para o texto “Arqueologia da obra de arte”.

Agamben (2004), em “Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua” problematiza como na história do mundo ocidental, desde a antiguidade, a política se transformou em biopolítica, uma forma de poder que tende a se modificar, modelar, de acordo com os interesses e necessidades. Como desdobramento da biopolítica, constrói dois outros conceitos: o estado de exceção e vida nua. Acredita que no mundo da modernidade os sistemas dominantes se utilizam de sofisticadas técnicas políticas para animalizar o homem,

⁹ AGAMBEN, G. O que é Contemporâneo e outros ensaios. Tradutor: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos. 2009.

¹⁰ AGAMBEN, G. Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

¹¹ Obra instalação: “Sou aquilo que desejas que eu seja...Alzira” na dimensão: 25 cm x 40 cm. Autoria: Sanchris Santos para os estudos do grupo de pesquisa Igarahart em 2015.

ressaltando que o triunfo do capitalismo só tem êxito pelos controles disciplinares constituídos pela biopolítica. O autor acredita que a biopolítica tomou-se erradicada em todos os meandros da vida social, em que todo o fato é fato político e aí se dá a decisão sobre a vida e a morte dos indivíduos.

O poder da biopolítica se manifesta na raiz dos diferentes sistemas constituintes da ordem e modelagem dos indivíduos sociais. No interior desses sistemas todo o tipo de técnicas e instrumentos é utilizado para que as ideologias sejam disseminadas, tomadas necessárias, verdadeiras, representativas dos pensamentos e sentimentos como modos de ser e estar nas comunidades, grupos, nas diferentes formas de relações afetivas, na concepção de governar, de amor, de sexualidade, de amizade, de trabalho dentro do que precisam ser considerados como: verdade, certeza, inverdade e incerteza em que os contrários não são opostos, mas inter-relacionam, emergindo dos interesses/conveniências. Nessa conjuntura, o controle se dará normatizando a vida enquanto campo de poder em que o controle se instaura e modela pelos afetos, a dimensão sensorial e racional.

Então, o que é o estado de exceção e a vida nua para o autor? O estado de exceção enquanto necessidade à existência do direito e como realidade se transforma em regra de existência/convivência nas sociedades. Para o autor, o estado de exceção se apresenta como paradigma de governo e repercute no modo como o direito internacional regula a existência/convivência por meio do poder/força os países/estados e, com isso, legitima a violência, a arbitrariedade e a suspensão dos direitos em nome da segurança, da ordem, ou seja, modos de governar, dissimulados pela prática de proteção e harmonia a vida. O autor exemplifica com a autorização do Holocausto na 2ª Guerra Mundial e outros tipos de atrocidades.

No estado de exceção, a vida nua se define como a de indistinção que está dentro e fora do direito, em que a vida fica desprotegida e o indivíduo pode alcançar a condição de pura vida natural, sem nenhuma condição de existência como cidadão; a condição humana, em alguns casos, é minimizada e até eliminada: sem direito à vida e à morte.

3. A obra “Sou aquilo que desejas que eu seja...Alzira” remonta a mulher no estado de exceção e vida nua.

A obra “Sou aquilo que desejas que eu seja...Alzira” remonta a pesquisa autoral sobre a mulher, tendo como metáfora a pessoa da minha mãe. Para essa produção, especificamente relatei o seu corpo aos fenômenos da violência social e doméstica. Desde o título que já remete à falta de poder que a pessoa tem sobre si, sobre o seu corpo como estado de exceção e que, em muitos casos, se tornam vida nua quando a mulher chega ao estado de exclusão na família e na sociedade, se tornando despossuída da condição de cidadã. Para abordar o tema a obra foi construída por meio de quatro fotomontagens. São fotografias que sofreram intervenções com a pintura, depois foram refotografadas, transformando manchas e corrosões de paredes em ruínas, por meio das técnicas de fusão e transparência para sugerir texturas, ranhuras, cicatrizes na superfície da pele. As fotos se encontram imersas na água em estado sólido dentro de um recipiente retangular. Sua aparição só é possível à medida que a água for passando do estado sólido

para o líquido.



A passagem dos estados ao ir revelando-as mostrará a sua decomposição. Mas seria a decomposição a finalização da aparência ou a sua transfiguração?. Para abordar esse tema segundo as bases de compreensão teórica em Agambem foi necessário um amparo histórico em Pinafi (2007, p. 01)¹² ao defender a concepção de que “A violência contra a mulher é produto de uma construção histórica — portanto, passível de desconstrução — que traz em seu seio estreita relação com as categorias de gênero, classe e raça/etnia e suas relações de poder. Por definição, pode ser considerada como toda e qualquer conduta baseada no gênero, que cause ou passível de causar morte, dano ou sofrimento nos âmbitos: físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública quanto na privada.”

Ao longo da história ocidental é possível entender a desvalorização que se dá ao gênero feminino. Segundo Puleo (apud Pinafi, 2007, p. 01) desde a “Grécia os mitos contavam que devido à *curiosidade própria de seu sexo*. Pandora tinha aberto a caixa de todos os males do mundo e, em consequência, as mulheres eram responsáveis por haver desencadeado todo o tipo de desgraça”. Para a autora, além da distorção advinda com a interpretação dos mitos, a religião e a política são outros sistemas que favoreceram com seus discursos à legitimação do gênero masculino, das desigualdades nos âmbitos e condutas próprios de cada sexo. Na Grécia e Roma as mulheres não tinham direitos jurídicos e nem a educação formal. A presença delas em público só podia ocorrer na companhia de homem (pai, marido ou irmão). “[...] o homem era polígamo e o soberano inquestionável na sociedade patriarcal, a qual pode ser descrita como o ‘dube masculino mais exclusivista de todos os tempos’. Não apenas gozava de todos os direitos civis e políticos, como também tinha poder absoluto sobre a mulher (VRISSIMTZIS apud PINAFI, 2007, p.02)”.

Segundo Pinafi (2007, p. 02), com o advento do Cristianismo, resultante da cultura judaico-cristã, a mulher continuou a ser retratada como um gênero desqualificado, “...sendo pecadora e culpada pelo desterro dos homens do paraíso, devendo por isso seguir a trindade da obediência, da passividade e da submissão aos homens, — seres de grande iluminação capazes de dominar os instintos irrefreáveis das mulheres — como formas de obter sua salvação.” Apregoavam a manutenção da relação de subserviência e dependência ao homem. A autora também ressalta que, além da cultura e religião, a ciência, por meio da medicina, vai conformar essa sentença à mulher ao normatizar “...até o século XVI a existência de apenas um corpo canônico e este corpo era macho. Por essa visão a vagina é

¹²Disponível em: www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao21/materia03. Publicado na edição nº 21 de abril/maio de 2007 por Tania Pinafi.

vista como um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos.”

Pinafi (apud LAQUEUR, 2007, p. 02) ressalta que,

A crença da mulher como um homem invertido e, portanto, inferior, perdurou durante milhares de anos como se pode observar, na passagem em que Laqueur (2001), comenta a visão de Aristóteles:

O *kurios*, a força do esperma para gerar uma nova vida, era o aspecto corpóreo microcósmico da força deliberativa do cidadão, do seu poder racional superior e do seu direito de governar. O esperma, em outras palavras, era como que a essência do cidadão. Por outro lado, Aristóteles usava o adjetivo *akuros* para descrever a falta de autoridade política, ou legitimidade, e a falta de capacidade biológica, incapacidade que para ele definia a mulher. Ela era, como o menino, em termos políticos e biológicos uma versão impotente do homem, um *arren agonos*.

Os apelos em prol da Revolução Francesa (1789) provocou o engajamento das mulheres na luta ao lado dos homens, segundo a autora, compreendendo que os ideais do movimento trariam benefícios para as mesmas. No entanto, ao constatar que os benefícios com as conquistas políticas não se assemelhavam aos dos homens, as mulheres passaram a reivindicar seus direitos e, dentre elas, se destaca Olympe de Gouges que em 1791 publicou um texto intitulado *Os Direitos da Mulher e da Cidadã* no qual questionava:

Diga-me, quem te deu o direito soberano de oprimir o meu sexo? [...] Ele quer comandar como déspota sobre um sexo que recebeu todas as faculdades intelectuais. [...] Esta Revolução só se realizará quando todas as mulheres tiverem consciência do seu destino deplorável e dos direitos que elas perderam na sociedade (ALVES, & PITANGUY apud PINAFI, 2007, p.03).

Para a autora, o século XIX vai consolidar no sistema capitalista as mudanças na sociedade com o modo de produção que afetou o trabalho masculino, levando as mulheres às fábricas que se articularam para realizar funções que os homens faziam. No entanto, a introdução da mulher neste cenário, não valida à remuneração de maneira semelhante, ou seja, em muitos casos, a mulher exercia as mesmas funções, mas era e ainda o é, remunerada abaixo do valor pago aos homens. Mas essa condição trouxe, segundo Gregori (apud PINAFI, 2007, p.03) a:

Grosso modo, pode-se dizer que ele corresponde à preocupação de eliminar as discriminações sociais, econômicas, políticas e culturais de que a mulher é vítima. Não seria equivocado afirmar que feminismo é um conjunto de noções que define a relação entre os sexos como uma relação de assimetria, construída social e culturalmente, e na qual o feminismo é o lugar e o atributo da inferioridade.

Os anos se passaram e no século XX uma série de situações corrobora para que na década de 50 a Organização das Nações Unidas (ONU) crie a Comissão de Status da Mulher que segundo Pinafi (2007, p. 02) “fomulou entre os anos de 1949 e 1962 uma série de tratados baseados em provisões da Carta das Nações Unidas — que afirmam expressamente os direitos iguais entre homens e mulheres e na Declaração Universal dos Direitos Humanos — que declara que todos os direitos e liberdades humanos devem ser aplicados igualmente

a homens e mulheres, sem distinção de qualquer natureza.”, bem como, em 1979 a

Assembleia Geral das Nações Unidas adotaram a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), conhecida como a Lei Internacional dos Direitos da Mulher. Essa Convenção visou à promoção dos direitos da mulher na busca da igualdade de gênero, bem como, a repressão de quaisquer discriminações (PINAFI, 2007, p. 03).

Para a autora, no Brasil é só na década de 70 que surgem os primeiros movimentos feministas organizados e politicamente engajados em defesa dos direitos da mulher contra o sistema social opressor machista. Em 1981, surge no Rio de Janeiro, o SOS Mulher objetivando construir um espaço de atendimento às mulheres vítimas de violência e

a busca destes dois movimentos — de mulheres e feministas — por parcerias com o Estado para a implementação de políticas públicas resultou na criação do Conselho Estadual da Condição Feminina em 1983; na ratificação pelo Brasil da CEDAW em 1984;[*7] ao que se seguiu, em 1985, a implantação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; e, da primeira Delegacia de Defesa da Mulher (DDM). A criação das Delegacias de Defesa da Mulher foi uma iniciativa pioneira do Brasil que mais tarde foi adotada por outros países da América Latina (PINAFI, 2007, p. 04).

A violência contra a mulher voltou a pauta no cenário internacional em 1993 com a Declaração de Viena. Nela foram considerados os vários graus e manifestações de violência, incluindo as resultantes de preconceito cultural e tráfico de pessoas (...) em 06 de junho, a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos – OEA, aprovou a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará. Essa Convenção foi ratificada pelo Brasil em 1995 (PINAFI, 2007, p. 05).

Em 07 de agosto de 2006, temos a publicação da Lei Maria da Penha no Governo Lula.

Considerações Finais

Mesmo com os avanços, em pleno século XXI a mulher ainda se vê lutando pelos seus direitos e convivendo, em muitos casos, com a impunidade dos homens que as violentam. A situação se amplia quando essas mulheres são negras e se estende ainda mais quando se trata de mulheres idosas (nessa fase não se restringe somente às mulheres, pois o mesmo acontece com os homens na melhor idade).

Na obra “Sou aquilo que desejas que eu seja...Alzira” remonto o mal estar com as consequências da violência contra mulher, com fotomontagens em planos de detalhes, ora primeiríssimo plano com a foto do rosto, outras em planos médios e plongêe, o escorço da mulher visto de cima para baixo; frontal, com ênfase na parte inferior e na parte posterior, costas. A presença materializada pelos componentes visuais, forma, cor, textura - além do corpo feminino, o envelhecimento com as rugas, as manchas e corrosões de texturas que remetem a ruínas, cicatrizes na superfície da pele que indiciam o corpo como um lugar de passagem do tempo, de memória/lembança. Tempo, memória/lembança que se inscrevem na matéria e como uma medida micro retrata a deformação/transformação do corpo que se modifica pelas intempéries de seu movimento e relações.

Tomando o conceito de biopolítica, estado de exceção e vida nua, a obra se define pelo espaço despossuído de poder/força, com a água em estado sólido se liquefazendo; ausentando de um estado para se assumir em outro. Mesmo com o silêncio imposto a essas mulheres, creio haver uma cumplicidade entre quem domina e o outro que é dominado, preenchendo o vazio de vestígios simbolizados pelos componentes que materializam a violência, a miséria degradante que se instala, não só no interior de seus corpos, mas de suas casas, nos espaços privados e ou públicos em que vivem.

Se o que está em jogo nas reflexões de Agambem é a estrutura política na cultura ocidental e o uso da linguagem como um dos dispositivos dos sistemas dominantes, na obra “Sou aquilo que desejas que eu seja... Alzira” o jogo se dá com a empatia que o espectador-participante pode assumir como fruidor da obra ao intuí-la por meio da razão-sensível, as possíveis formas-de-vida que a obra faz emergir, seja dos interesses que as relações de poder dimensionam numa sociedade que ainda concebe a mulher como um mero objeto de sedução e prazer e ou da necessidade de como ela se coloca nessa condição. É pelo fio condutor que em *homo sacer*, o autor nos faz pensar que essa mulher pode ser uma zona de indeterminação entre vida humana, desqualificação, mas consagrada, na qual a vida é em determinados momentos insacriável, vida sacra e em outras é matável, sem qualificação. A exceção se daria com a passagem do estado sólido para o líquido, a condição de abertura, devir, com a transformação de exceção vital que ao se metafosear em outras formas-de-vida não estaciona, fixa apenas num ângulo o sentido da vida. Mas vê a vida como um direito necessário de qualquer cidadão, seja homem ou mulher, que pode se recriar, inventar.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Conferência em Scidi, Sicília, em 06 de agosto de 2012. Transliteração e tradução ao português: Vinícius Nicastro Honesko. <http://flanagens.blogspot.com.br/2012/11/a-arqueologia-da-obra-de-arte.html>
- _____. *O que é Contemporâneo e outros ensaios*. Tradutor: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos. 2009.
- _____. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.
- PINAFI, Tania. História e Arquivo. Disponível em: <http://www.historica.arquivos.tado.sp.gov.br/materias/antiores/edicao21/materia03/> Publicado na edição nº 21 de abril/maio de 2007.
- PECORARO, R. (Org.). *Os Filósofos: clássicos da filosofia V. III*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009. Disponível em: <http://pt.calameo.com/books/001825108f037b4dc1053>. Acesso em 04/03/2015.

FACTORING: PROCEDIMENTOS PARA CONCESSÃO DE CRÉDITO NA TOCANTINS FOMENTO**Mário PINHEIRO**¹³**Lucas MILHOMEM**¹⁴

RESUMO: Destacam-se nesta pesquisa as empresas de fomento mercantil, conhecidas como Factorings. Tais entidades colocam à disposição de pequenas e médias empresas serviços como a compra de ativos, permitindo um maior fluxo de recursos. O objetivo deste trabalho foi compreender as práticas de uma empresa de Factoring na análise para concessão de créditos a empresas dlientes, por meio de uma metodologia de pesquisa exploratória e descritiva, apoiada em instrumentos como a revisão bibliográfica, entrevistas e a análise documental. No caso estudado, as informações da empresa Tocantins Fomento, situada em Ananindeua – PA foram obtidas por meio de entrevistas presenciais e por correio eletrônico. A empresa estudada possui uma carteira ativa de 30 dlientes. Para início de operação com a empresa-diente, a Tocantins Fomento realiza um cadastro da empresa e de seus sócios, celebrando um “contrato-mãe”, para que a cada operação (compra de ativos) celebrem um aditivo contratual. Para cadastro e controle das operações, a empresa utiliza um programa informatizado que pode ser configurado conforme os limites de alerta que a Factoring exige. Nesta operação, a Factoring utiliza uma taxa de desconto, chamada fator, calculada conforme a data de vencimento do título. Após a negociação, a Factoring passa a ser a proprietária do título de crédito futuro, enquanto a dliente tem a sua disposição o valor descontado à vista. Com a coleta de dados apresentadas neste trabalho, foi possível propor aprimoramentos na abordagem da Factoring, dentre os quais se destacam: realizar a descrição formalizada por escrito de suas políticas de concessão de crédito; estipular um limite de crédito para cada dliente; e fazer uso mais completo dos recursos apresentados no programa informatizado de gestão.

Palavras-chave: Factoring. Concessão de crédito. Tocantins Fomento.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Factoring é um ramo de atividade que trabalha em parceria com empresas dlientes, tendo como publico alvo as pequenas e médias empresas, tanto do setor atacadista como do setor industrial. O Factoring tem como função principal a compra de créditos oriundos das vendas a prazo, além de atuar como uma espécie de consultora empresarial na prestação de serviços (LEMOS, 2011).

As empresas de Factoring muitas vezes são confundidas com os bancos, por mais que seja uma definição filosófica de uma atividade não financeira, já que as Factoring’s não podem fazer captações de recursos de terceiros, intermediar o empréstimo desses recursos, descontar títulos, e não podem também fazer financiamentos (LEMOS, 2011).

Factoring é um segmento de atividade comercial, por combinar a compra de direitos creditórios com prestações de serviços, dependendo apenas de recursos próprios e

¹³ Mestre em Planejamento, Esp. em Economia Regional e Desenvolvimento, Economista, Técnico em Meio Ambiente; Coordenador dos cursos de Administração e Ciências Contábeis Escola Superior Madre Celeste – ESMAC; oiramsmith@hotmail.com.

¹⁴ Administrador da Tocantins Fomento; lukas-motta@hotmail.com.

destinados exclusivamente a pessoas jurídicas. Os serviços prestados pelas Factorings são de natureza múltipla, abrangente e variada, por depender da empresa cliente e do seu setor de atividade, que conforme ratifica Lemos (2011, p. 5):

O mercado alvo do Factoring é historicamente o segmento das pequenas e médias empresas, que de acordo com as últimas estatísticas dos órgãos responsáveis pela mensuração, devem existir hoje no Brasil mais de 3 (três) milhões de micro, pequenas e médias empresas. É um amplo mercado para o Factoring.

As práticas de análises para concessão de crédito parte através de uma detalhada análise da empresa a ser capitalizada, por meio dos demonstrativos ou de outras fontes de informações, que servirão de base para que a empresa de Factoring estipule o valor limite de cada cliente a ser fomentado, buscando equilibrar o risco de crédito que é a probabilidade do tomador não honrar seus compromissos no vencimento (SANTOS, 2003).

Frente a estes temas, análises para concessão de crédito, riscos de crédito e Factoring, a problemática deste trabalho visa verificar as práticas de análise para concessão de crédito em um estudo de caso feito na empresa Tocantins Fomento, situada na cidade de Ananindeua - PA, ou se há informações contábeis não utilizadas ou não apresentadas, permitindo assim melhor avaliar os riscos operacionais e financeiros. A partir da problemática apresentada, foi definida a seguinte questão para pesquisa: Quais as práticas adotadas por uma empresa de Factoring para concessão de crédito?

Tendo isso em vista, o objetivo geral deste trabalho é compreender as práticas de uma empresa de Factoring na análise para concessão de créditos a empresas clientes. Especificamente, o intuito é identificar a política e os critérios adotados pela empresa Tocantins Fomento, para uma concessão de crédito; Esclarecer as considerações sobre as práticas de concessão de crédito adotadas pela empresa Tocantins Fomento; e, Expressar novas práticas e/ou aprimoramentos como forma de minimizar os riscos de crédito.

Este trabalho se justifica pela necessidade de estudo dos parâmetros utilizados pelas empresas de fomento mercantil em suas análises de risco de investimento. Segundo Sartor (2007) existem hoje no Brasil mais de 700 empresas de fomento mercantil filiadas à ANFAC, sendo cada qual responsável por aproximadamente 101 mil pequenas e médias indústrias cada, totalizando 198 bilhões de reais disponibilizados em créditos. Com isso, este trabalho surge como uma alternativa de avaliação dos procedimentos de concessão de crédito por meio de uma empresa de Factoring, podendo servir como base a aprimoramento de técnicas e/ou avaliação dos procedimentos hoje adotados.

Desta forma, com o objetivo de tornar mais claras as formas de análise e avaliação de risco das Factorings na compra de ativos de terceiros, este trabalho surge como um apanhado das informações analisadas por empresas de Factoring, bem como os indicadores buscados por estas empresas na escolha dos investimentos. Estes dados serão úteis para pequenas e médias empresas que queiram buscar uma alternativa à sua situação nas empresas de fomento mercantil, além de dar maior amplitude ao conhecimento técnico utilizado por essas empresas em suas formas de avaliação de riscos.

EMPRESAS DE FACTORING

O fomento mercantil trata-se de uma antecipação de recebíveis proveniente de vendas de direitos de crédito, a qual um fomecedor tem diante do comprador pela transferência de um produto ou execução de um serviço, essa transferência de crédito é feita através de títulos de crédito que podem ser: Letra de Câmbio, Conhecimento de Transporte, Conhecimento de Depósito, Warrant, Nota Promissória e os mais conhecidos e aplicados no Brasil cheques e duplicatas (LEMOS, 2011).

Ainda segundo Lemos (2011, p. 7), o perfil das empresas de Factoring filiadas a ANFACsão:

- a) empresas com giro mensal médias acima de 10 milhões correspondem a 10% de suas filiadas;
- b) entre 10 milhões e 1 milhão, correspondem a 60%;
- c) e empresas de 1 milhão para baixo, que correspondem a 30%.

De acordo com Lemos (2011, p. 9).

As empresas filiadas a ANFAC estão se especializando no determinado segmento da economia de acordo com as tendências e aptidões de seus dirigentes. Com a queda da inflação, a estabilidade econômica concorreu para diminuir os riscos e os custos e exacerbou a competição, e só sobreviverão as empresas de Factoring com capital adequado e especializado na prestação de determinados serviços, mais qualificados e mais ágeis. Diante deste cenário, as pequenas e médias empresas poderão contar com um vasto leque de opções no mercado de Factoring para crescer.

Além disso, existem inúmeras vantagens de construir uma parceria com uma empresa de Factoring, algumas delas são:

- a) A empresa recebe à vista suas vendas feitas a prazo, melhorando o fluxo de caixa para movimentar os negócios;
- b) Assessoria administrativa; cobrança de títulos ou direitos de créditos;
- c) Agilidade e rapidez nas decisões; intermediação entre a empresa e seu fornecedor; o Factoring possibilita a compra de matéria-prima à vista, gerando vantagens e competitividade;
- d) Análise de risco e assessoria na concessão de créditos a clientes.

Uma operação de Factoring inicia-se com a assinatura de um Contrato de Fomento Mercantil (contrato mãe) entre a empresa cliente e a Factoring, onde são estabelecidos os critérios da negociação e o fator de compra, não esquecendo que todo esse processo é destinado único e exclusivamente às Pessoas Jurídicas, tendo como seu público alvo as pequenas e médias empresas. Lemos (2011) afirma que os principais modelos de operação de Factoring encontrados são cinco:

- a) Convencional - É a compra de títulos de crédito das empresas/clientes;
- b) Matéria - Prima - A Factoring nesse caso transforma-se em intermediário entre seu cliente e o fornecedor de matéria prima, ela paga à vista pela matéria-prima junto ao fornecedor, e o cliente paga a Factoring com o faturamento gerado através da venda dessas mercadorias;
- c) Maturity - A Factoring nesse caso administra as contas a receber da empresa cliente, eliminando preocupação com cobrança;
- d) Trustee - Além da cobrança e da compra de títulos, a Factoring presta assessoria administrativa e financeira às empresas-clientes;
- e) Importação / Exportação - Nessa modalidade, a exportação é intermediada por duas empresas de Factoring (uma de cada país envolvido), que garantem a operacionalidade do negócio.

ATIVIDADES DAS EMPRESAS DE FACTORING

A empresa de Factoring tem que colocar à disposição de sua clientela uma série de serviços não-creditícios. Esse conjunto de serviços que devem ser prestados é seguido do fomento do capital necessário ao giro dos negócios da empresa-diente por meio da compra dos direitos resultantes de suas vendas mercantis a prazo. Segundo Falcão (2001), o Factoring é uma atividade comercial mista atípica, resumindo-se na equação de prestação de serviços mais a compra de créditos (direitos creditórios) resultantes de vendas mercantis. Portanto a atividade da Factoring é fomento mercantil, porque expande os ativos de seus clientes, aumenta-lhes as vendas, elimina seu endividamento e transforma as suas vendas a prazo em vendas à vista.

Conforme Lemos (2011), os benefícios da utilização do Factoring devem significar para a empresa-diente:

- a) Maior concentração em suas atividades de produção;
- b) Menor envolvimento e preocupação do empresário com as atividades de rotina;
- c) Segurança no recebimento de suas vendas; orientação empresarial e acesso ao crédito pela oportunidade de negociar os direitos de suas vendas sem necessidade de reciprocidade;
- d) Outras exigências.

Empresas de Factoring fazem a compra definitiva de ativos representados por títulos de créditos a receber (duplicatas) a preço certo. Além disso, é fundamental à empresa de Factoring colocar à disposição do diente uma gama de serviços não creditícios com remuneração já incluída na formação do preço de compra dos ativos. As empresas se tornam deste modo como parceiros dos clientes, atuando em conjunto com uma carteira reduzida de empresas.

Dessa forma, a atividade das empresas de Factoring vem se consolidando no mercado brasileiro, sob dois focos de atuação. O primeiro é a prestação de serviços e o segundo é a compra de recebíveis.

Entretanto, segundo Dodl (2006), “o fornecimento de capital de giro é a necessidade mais premente para as empresas clientes, pois é na sua deficiência que ficam evidentes os efeitos negativos do desempenho do negócio”. Mas, ainda segundo a mesma autora diz que em longo prazo é possível ver o diferencial do serviço que as Factorings podem prestar.

O funcionamento das empresas de Factoring está regulado por meio de um complexo balizamento, conforme apresenta Lemos (2011). Basicamente o fomento mercantil é uma atividade regida pelos princípios de direito mercantil. O mesmo autor considera como fomento mercantil “a prestação, em bases contínuas, de serviços de apoio, conjugada com a compra de créditos de empresas decorrentes de suas vendas mercantis ou da prestação de serviços, realizadas a prazo”. O termo fomento mercantil surgiu pela primeira vez em legislação na Instrução Normativa no 16, de 10/12/1986, do Departamento Nacional de Registro do Comércio, dispensando a aprovação prévia do Banco Central para o arquivamento de atos constitutivos de empresas de fomento mercantil (Lemos, 2011). Após isso, o Banco Central reconheceu ser o fomento mercantil - Factoring, atividade mercantil mista atípica que consiste na prestação de serviços conjugada com a aquisição de direitos

creditórios ou créditos mercantis.

Por meio da Resolução no 2.144, de 22/2/1995, o Conselho Monetário Nacional, reconhece definitivamente a tipicidade jurídica própria e delimita nitidamente a área de atuação da sociedade de fomento mercantil que não pode ser confundida com a das instituições financeiras, autorizadas a funcionar pelo BACEN, e logo em seguida, a Circular n° 2.715, de 28/8/1996, do BACEN, permite às instituições financeiras a realização de operações de crédito com empresas de fomento mercantil. Quanto aos aspectos operacionais, a maior parte de suas atividades está regulamentada pelo do Código Civil (Lei no 10.406 de 10/01/2002).

FORMAS DE INVESTIMENTO DAS EMPRESAS DE FACTORING

Atualmente a atividade de Factoring é uma atividade comercial, também chamada de fomento comercial ou fomento mercantil. Elas não se confundem com bancos e instituições financeiras, pois não estão subordinados ao controle das autoridades monetárias. As Factorings não são depositários da poupança pública, mas têm suas atividades baseadas na compra de ativos sob as mais variadas modalidades, mediante preços livremente negociados entre as partes (LEMOS, 2011)

Em resumo, pode-se dizer que os bancos captam e emprestam dinheiro, enquanto que as companhias de Factoring prestam serviços e compram direitos (LEMOS, 2011). A Factoring é um mecanismo econômico útil e produtivo, dando liquidez ao mercado e atendendo centenas de clientes, desde as pequenas às médias empresas.

A empresa de Factoring somente poderá adquirir direitos de seu cliente quando regulamente contratadas as partes. O Contrato de Fomento Mercantil, também denominados de "Contrato-Mãe", é o contrato principal firmado entre a empresa de Factoring e seu cliente, em que se encontram todas as normas e condições, bem como as relações de negócios entre as partes (AJBESZUC, 1996). O contrato de Factoring consta na aquisição, por uma empresa especializada, de créditos faturados pelo cliente, seja em comércio, indústria ou prestação de serviços, onde se transferem todos os direitos creditórios do cliente. Esta transferência é dada por meio de endosso pleno, o que, dependendo do fator de compra negociado e acordado contratualmente, será com ou sem direito de regresso.

Os contratos de fomento são uma alternativa às pequenas e médias empresas para manter a sobrevivência no ambiente competitivo atual. No entanto, para as Factoring, existe a possibilidade de contratos maiores, em que a própria Factoring atua no ambiente da empresa, como um gestor financeiro. Isto se deve ao fato de que a Factoring investe dinheiro numa empresa e precisa ter a garantia de que este valor está sendo investido devidamente nas atividades de produção, que irá gerar produtos para venda e, conseqüentemente, duplicatas mercantis. Nestes casos é comum a empresa de Factoring indicar um funcionário de sua confiança para acompanhar a rotina diária da empresa, evitando pagamentos indevidos com os recursos ali investidos. O interesse da Factoring, além do lucro auferido nas transações, é a recuperação da empresa investida (LEMOS, 2011).

HISTÓRICO TOCANTINS FOMENTO

Fundada em 31 de janeiro de 2008, a J V E FACTORING FOMENTO MERCANTIL LTDA, tem por objetivo principal efetuar compra a vista de créditos de venda mercantis representados por duplicatas ou cheque pré-datado, ou seja, transforma as vendas a prazo de sua empresa em capital de giro. Conta com uma equipe de profissionais altamente qualificados, que estarão prontos para analisar as operações de crédito com agilidade.

Empresa filiada ao SINFAC - Sindicato das Factorings do Pará, trabalhando com 100% de capital próprio, garantindo desta forma taxas competitivas e compatíveis com o mercado financeiro. De acordo com a Associação Nacional das Empresas de Fomento Comercial (ANFACA), fundada em 1982, Factoring não é empréstimo, desconto, operação de crédito, adiantamento, agiotagem, criação de moeda e nem gera expansão monetária. É uma atividade comercial, consubstanciada em normas do direito vigente no Brasil e no mundo inteiro.

DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE CONCESSÃO DE CRÉDITO NA TOCANTINS FOMENTO

O prazo de negociação dos direitos de crédito para a empresa Tocantins Fomento e seus clientes gira em torno de 90 dias, sendo que como exceção já adquiriu cheques de até 120 dias, fazendo com que o negócio seja ágil, e com retomo rápido do capital investido.

Para a empresa Tocantins Fomento, não há protocolo formalizado de procedimentos adotados no cadastro e operação com clientes, no entanto os operadores, como são chamados os responsáveis por negociar com cada empresa, sabem da sequência de procedimentos tomados a cada negociação. O início da negociação com um cliente acontece normalmente por meio da captação do cliente pelo gerente, no mercado. Há também os novos clientes que são indicados por antigos clientes da empresa, além daqueles que chegam à porta da empresa.

Normalmente, as empresas que negociam com Factoring procuram a agilidade que o sistema bancário não oferece, além de que as Factoring operam com limites maiores de crédito conforme o faturamento da empresa, não limitado à faixa dos 10 a 20% que os bancos utilizam.

O CADASTRO

Para dar início às operações, deve ser preenchido um cadastro da empresa e de seus sócios-proprietários junto à Factoring, seguindo procedimento padrão de cadastro bancário. São necessários nesta etapa, além das fichas de cadastro preenchidas, constando os dados dos sócios e procuradores, o contrato social, com as últimas alterações e documentos que comprovem a constituição da empresa, certidão simplificada da Junta Comercial, procurações, além dos documentos dos sócios e procuradores, todos autenticados, bem como comprovantes de residência e certidões de casamento.

Ainda são exigidos o balanço patrimonial, o balancete, o demonstrativo do faturamento dos últimos 10 meses e registro de inscrição estadual autenticado. Após a apresentação documental, são consultados os órgãos de crédito (SPC e Serasa).

Este cadastro é atualizado anualmente, e é mantido como arquivo da Tocantins

Fomento por um período de 10 anos após a última operação com a empresa. Neste mesmo material é arquivado o “contrato-mãe”, ou seja, aquele que dará base para todas as futuras operações entre a Factoring e seu cliente. Após o “contrato-mãe”, são assinados vários aditivos contratuais referentes a cada operação de compra e venda realizado entre eles. Feito e assinado o “contrato-mãe” após o preenchimento de todo o cadastro, o cliente pode iniciar a operação com a Factoring.

A OPERAÇÃO

A operação é a efetivação de um negócio de compra e venda de ativos, ou ainda o fomento à produção. Portanto, o cliente vai à empresa de Factoring com o título de crédito que quer negociar, normalmente um cheque já endossado, cópia da nota fiscal e o comprovante de entrega da mercadoria ou prestação de serviço. Constam nesses cheques os dados do cedente (empresa detentora do título de crédito) e do sacado (empresa devedora em relação àquele título).

Para a negociação deste título, são feitas as confirmações (por telefone, correio eletrônico ou pessoalmente) junto ao sacado, de que o cedente é realmente proprietário daquele documento, e que ele provém de uma operação mercantil entre as duas partes. Também são levadas em conta outras informações, como o histórico do cliente, seu saldo em operação, além do próprio feeling do operador naquele momento e da disponibilidade em caixa da Factoring para operações naquele dia.

Enquanto os bancos costumam trabalhar com um limite de concessão de crédito entre 10 a 20% do faturamento das empresas, as Factorings facilmente ultrapassam este limite. A negociação de cheques junto à Factoring está mais voltada na análise do sacado do que do cedente. Ou seja, mesmo que a empresa não tenha um histórico de negociações com a Factoring, ou ainda que seja uma empresa nova no mercado, ainda assim se ela tiver em posse de cheques emitidos contra boas empresas, sólidas no mercado, a operação pode ser feita. A liquidez que interessa é a do sacado, e não somente do cedente.

Nesta negociação é que entra o negócio da Factoring. A empresa cliente chega com um cheque (direito futuro) que tem vencimento de 15 a 90 dias, e sai da Factoring com dinheiro em caixa. Para tanto existe uma taxa de desconto, chamada de fator. Tendo o aceite da empresa sacada e a certeza da realização do negócio com a Factoring, o cedente deve providenciar o endosso do cheque, e deixar o título em posse da Factoring. Desta forma o cliente tem o valor acordado creditado em conta ou recebido em cheque. Depois de realizado o negócio, o cliente deixa de ser proprietário do cheque e tem seu valor a vista disponível em caixa, enquanto a Factoring assume a responsabilidade pela daquela duplicata adquirida.

O SISTEMA

A empresa Tocantins Fomento utiliza um sistema chamado DIFACT para controle de clientes e operações. O programa é produzido pela empresa Decisão Informática e tem ampla divulgação e utilização nas empresas do tipo Factoring por todo o Brasil.

Apresenta os módulos: básico, cobrança, integração bancária, financeiro, integração

contábil, órgãos de crédito, CRM, certificação digital e FIDC. Seu suporte e manual funcionam apenas via remota, tendo sido impossível o acesso detalhado do programa.

Neste sistema, alguns parâmetros podem ser configurados conforme o grau de seleção dos clientes, ou ainda para que o programa ofereça uma análise no negócio. No entanto, o parâmetro de limite de comprometimento do faturamento não é utilizado. Sua configuração ficou restrita a um limite global para cada cliente, onde o sistema alerta quando da negociação acima desta cota estipulada. Da mesma forma, não há fator limitante quando do comprometimento do cliente com endividamento, apesar do programa permitir este tipo de controle, bem como não são levados em conta os dados de faturamento da empresa apurado nos balancetes. A análise fica, portanto, restrita ao momento da operação.

O FATOR

Como empresas de Factoring operam com a compra de títulos representativos de direitos creditícios, e não sob a modalidade de empréstimo, utilizam o cálculo de uma taxa de desconto do valor desses títulos. Esta taxa, que compõem o preço no momento do negócio, é conhecida como fator. O fator, como um índice, segundo Leite (2007, p. 284) apresenta como itens os seguintes componentes:

- a) Custo-oportunidade dos recursos (capital próprio e eventual financiamento);
- b) Carga tributária;
- c) Custos operacionais;
- d) Despesas de cobranças; e
- e) Expectativa de lucro e risco.

Como este índice é composto de custos operacionais e despesas de cobranças, além de outras variáveis que se alteram conforme cada negócio, cada empresa de Factoring opera em diferentes valores de fator. No caso, da Tocantins Fomento, no dia da entrevista 01 de novembro de 2014), a empresa operava com o fator de 5,0 a 6,0, levando em consideração a liquidez e tempo de parceria de cada empresa cliente.

RECOMENDAÇÕES PARA APRIMORAMENTO DA ABORDAGEM

Durante a coleta dos dados, o gerente entrevistado foi questionado quanto ao aprimoramento da técnica e alguma contribuição acerca da abordagem dada dentro da empresa. Ele demonstrou sua preocupação sugerindo que fosse adotado um limite máximo de negociação com o cliente, que jamais deveria ser ultrapassado. Nos moldes atuais, o limite existe, mas é comumente ultrapassado para que se possa, sempre que possível, realizar o negócio com o cliente.

Outra preocupação é com a concentração de negócios em um ou poucos clientes. Quando se faz muitas operações com apenas um cliente, aumenta-se o risco de dependência deste. Em sua opinião a carteira de clientes deve ser sempre pulverizada para reduzir esta dependência. Além disso, verificou-se que a empresa Tocantins Fomento não dispõem de uma política de concessão de crédito formalizada passo a passo, sendo cada análise de negócio feita no momento de compra e venda, conforme o operador conhece da prática do negócio. Isto pode se tratar de um problema futuro para a empresa na medida em que os atuais funcionários forem substituídos, sem o devido treinamento ao substituto. É inerente a

esta tomada de decisão do operador, além dos critérios conhecidos da empresa, seus critérios subjetivos, que irão certamente variar para cada indivíduo. Neste ponto, se pode recomendar à Tocantins Fomento que proceda a uma descrição objetiva dos aspectos analisados e tomados em conta quando da avaliação da operação quanto ao risco do negócio.

Outra consideração que pode ser feita a respeito dos procedimentos da empresa é quanto à utilização do programa informatizado DIFACT. Pela entrevista, conduziu-se que o programa não é utilizado em sua total funcionalidade, havendo ferramentas que podem ser de extrema importância quando da análise dos riscos envolvidos. Evidente que para que o programa possa dar base firme à tomada de decisão, deve ser alimentado com dados confiáveis em relação aos clientes, além de ter os parâmetros de limite definidos claramente.

Para tanto, se sugere a empresa que aprimore a formação dos seus operadores no programa, fazendo uso de todas as funcionalidades que o programa oferece, obtendo-se desta maneira uma ferramenta a mais na avaliação dos clientes quando da concessão de crédito. Também identificado como uma possível sugestão à empresa, é que adote limites claros de negociação com cada cliente. É possível que tal limite venha a ser um fator limitante nas operações futuras, visto que quando um bom cliente necessitar de operações acima do limitado, e se estas não se concretizarem, pode ocorrer à perda deste cliente a outra empresa.

Para tanto, esta sugestão deve ser discutida entre os sócios e verificar se realmente a ausência de um limite de operações é ou não favorável à empresa. Por último, é importante se sugerir a empresa que explore melhor os demonstrativos contábeis de seus clientes. Evidente que a análise das demonstrações deve “transformar as demonstrações contábeis em partes de forma que melhor se interprete seus elementos”, conforme Matarazzo (1992), e que seus elementos não podem ser tomados de forma isolada, sem levar em conta o conjunto e comparados com os demais do setor.

Cabe ainda lembrar que talvez seja mais interessante analisar os demonstrativos contábeis da empresa cedente dos títulos negociados do que do cedente. No entanto, conforme Blatt (2001), de alguma forma os usuários se utilizam das demonstrações para tomarem uma decisão. Dados como o endividamento, liquidez corrente, rentabilidade do patrimônio líquido, dentre outros índices, pode dar maior segurança à Factoring quando da aquisição de títulos.

Importante salientar que nem todas as empresas têm suas publicações conforme os dados reais de operação. No entanto as informações devem ser utilizadas na medida em que foi a purada sua confiabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenso em vista as análises realizadas é possível verificar neste trabalho todos os procedimentos adotados pela empresa estudada, bem como se avaliar sua conduta quando de operações de compra de ativos. A empresa foi receptiva na coleta de dados nas entrevistas e interessada em todo o momento pela realização deste trabalho. Isto foi

importante para que este trabalho pudesse ser realizado completamente, acrescentando ao mundo acadêmico e também comercial.

Quanto aos procedimentos adotados pela empresa Tocantins Fomento, pode-se sugerir que utilize também os dados contábeis das empresas. Através da análise de demonstrativos contábeis, seja do sacado, seja do cedente dos títulos, pode ter uma melhor previsão dos riscos. A literatura apresenta uma grande gama de índices e indicadores que podem ser úteis às factoring, como por exemplo o grau de endividamento. Também referente ao procedimento da empresa, sugere-se que utilize com maior propriedade as ferramentas do programa de gestão informatizado. Como o programa já está em uso na factoring, bastaria destacar um funcionário para que melhor estudasse o sistema, buscando suas funcionalidades de maneira completa.

Como o sistema opera com gerenciamento remoto via internet, o funcionário poderia se aperfeiçoar da sede da empresa mesmo, com base em informações prestadas pela empresa programadora.

Lembrando também da importância de que a empresa formalize, por escrito, a sua política de concessão de crédito. Com isso os procedimentos poderão ser padronizados com todos os operadores, bem como a empresa poderá manter homogeneidade nos procedimentos adotados.

Referente à adoção de limites de operação máximos para cada cliente, deve ser analisado com cautela. Ao mesmo tempo em que a factoring aumenta sua segurança em não ter grande dependência de um único cliente, ela pode vir a perder este para outra factoring concorrente. É um procedimento a ser testado e analisado pelos sócios e operadores, observando o impacto que causará nas operações da empresa.

As considerações realizadas através deste trabalho devem ser compreendidas como contribuições sobre o factoring como um instrumento da administração financeira. Trata-se de um estudo qualitativo que se apoiou na metodologia para compreender as práticas de uma empresa de Factoring na análise para concessão de créditos a empresas clientes.

É importante enfatizar que os dados primários, obtidos através da entrevista, foram adquiridos por meio do proprietário da Tocantins Fomento, apenas. Porém, outras fontes de informação (vivência durante o período do estágio) serviram para gerar maior confiabilidade nos resultados.

Recomenda-se que para estudos futuros sejam realizadas pesquisas em outras empresas de fomento, para serem verificadas novas adequações importantes para o Factoring. Sugere-se, também, a realização de estudos quantitativos que verifiquem os resultados das operações de factoring e os compare a outros resultados determinados em outras operações realizadas na administração financeira.

REFERÊNCIAS

- AJBESZYC, Carlos. Contrato de fomento mercantil. Informativo Factoring. LCK Editora: São Paulo, 1996.
- DODL, Alessandra Von Borowski. A atividade de Factoring no mercado brasileiro. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico) - Setor de

Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

FALCÃO, Guilherme J. Legislação que regula as empresas de fomento mercantil (“factoring”) no Brasil. 2001. Disponível em:

LEITE, Luiz. Factoring no Brasil. 12ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATARAZZO, Dante C. Análise financeira de balanços- abordagem básica e gerencial 6. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

DIVISÃO RACIAL DAS TROPAS: OS LIVRES DE COR NA 1ª E 2ª LINHA DO EXÉRCITO DO GRÃO-PARÁ, ENTRE 1808-1823

Shirley Maria Silva NOGUEIRA¹⁵

RESUMO: Esse artigo discute a difícil inserção dos livres de cor nas tropas do Exército durante os anos que antecederam as lutas de independência no Grão-Pará. Pretos e pardos viam na carreira militar uma forma de ascensão social, mas esta ascensão era impedida pelas leis e a elite branca durante a colônia. Isto levava a insatisfação dos livres de cor, que lutavam por mudanças.

PALAVRA-CHAVE: Livres de cor. Ascensão social. Exército.

Introdução

Durante a colônia, os livres de cor viam no Exército o caminho para a ascensão social. Eles representavam, em meados do século de XIX, 40% a 60% da população do Brasil. Pelo censo de 1872, essa população tinha se elevado para 74% do total dos habitantes do país. Para Kelly (1978), havia uma aceitação por parte dos homens brancos de que a sociedade brasileira aceitava ser um país inter-racial. No entanto, pode-se afirmar que a inserção dos livres de cor não foi de fácil aceitação pelos membros da elite brasileira.

O estigma de sangue infecto acompanhou os homens de cor ao longo da colônia e até mesmo no império, o que impedia a ascensão deles a postos elevados dentro da administração portuguesa quer fosse em órgão civil ou militar. Apesar de algumas exceções, a discriminação foi a regra durante o período colonial.

O Exército incorporou os livres de cor em suas fileiras principalmente na segunda e terceira reserva,¹⁶ deixando-os fora das tropas que correspondiam o Exército propriamente dito, a primeira linha, até o início do Império em 1822. Esse já era um limite à ascensão dos livres de cor que eram visto com desconfiança para incorporara fileira da primeira linha.

No Grão-Pará a situação desses homens não era diferente. Nessa província, eles só passaram a incorporar a terceira reserva em 1799, mas já estavam na primeira linha em 1808 devido a necessidade de efetivos para Guerra de Caiena. Mas a incorporação dos livres de cor na tropa paga não representava o fim da discriminação deles para ocupar cargos elevados no Exército. Eles continuavam a ser nomeados somente para cargos de oficiais

¹⁵ Professora Doutora da Escolas Superior Madre Celeste

¹⁶ Nesse momento, as tropas que formavam o Exército no Grão-Pará dividiam-se em três: ordenanças ou ligeiras, como aqui eram conhecidas; as auxiliares, que passaram a ser denominadas de milícia a partir de 1798, e as regulares (também conhecidas como paga, permanente ou de primeira linha). As ordenanças, criada em 1580, eram compostas por todos os homens com idade entre 20 a 60 anos e delas eram retirados os que *sentariam praça* nas tropas auxiliares e pagas. As ordenanças representavam a terceira reserva. Essas unidades conjuntamente com as auxiliares tinham a função de ajudar os contingentes regulares. A força auxiliar era a segunda reserva. Para ela, eram convocados os homens casados, grandes proprietários de terras, comerciantes e outros. Nas regulares, estavam a maioria dos solteiros e os considerados sem ocupação diária, que serviam em tempo integral. Essa tropa constituía-se no exército propriamente dito. O Exército estava dividido racialmente. Em outras palavras, havia unidades de brancos, pardos, pretos e índios. Esta situação somente mudaria a partir de 1831, com a criação da Guarda Nacional. Ver: NOGUEIRA, Shirley Maria Silva. "Esses miseráveis delinquentes: desertores no Grão-Pará setecentista." In: CASTRO, Celso; IZECKSOHN, Vitor; KRAAY, Hendrik (Orgs.), *Nova História Militar Brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.87-109.

inferiores como sargentos, raramente chegavam às altas patentes.

A discriminação igualava pretos e pardos livres, levando-os a uma união dentro do Exército do Grão-Pará. Essa união não se dava somente entre eles, ela também se estendia aos índios que, apesar de serem retirados do rol de sangue infecto durante o governo Pombalino, sentiam na pele a discriminação. Os livres de cor chegavam muitas vezes a se igualar aos escravos também.

Os Livres de Cor

Não há estudos específicos no Grão-Pará sobre os livres de cor, mas podemos refletir um pouco sobre eles a partir de alguns trabalhos sobre o tema (SALLES, 2004, p. 18). Kelly escreve que o número da população livre de cor em relação à população total de cor, em todo o Brasil, era:

de 40 a 60 % em meados do século, cifra esta que se elevaria constantemente, atingindo 74% no recenseamento de 1872. Comparadas com qualquer modelo de escravidão no novo mundo, essas cifras são extraordinariamente altas, revelando o papel importante desempenhado pela população de cor livre na sociedade brasileira, antes mesmo do aparecimento de um movimento abolicionista (KELLY, 1978, p. 9).

O crescimento dessa população devia-se mais à manumissão de escravos do que a nascimentos entre os livres de cor. Os libertos dividiam-se entre crioulos e africanos. Os crioulos normalmente eram mais numerosos do que os africanos. Os crioulos mestiços recebiam geralmente suas alforrias gratuitamente no ato do nascimento. Dentre os escravos que compravam suas próprias alforrias, estavam os *pretos* (KELLY, 1978, p.14). Quanto à condição social, geralmente esses *homens livres de cor* estavam numa posição intermediária entre os senhores e os escravos. Para Kelly, a análise da situação ocupacional desses indivíduos é prejudicada pela documentação fragmentária e desorganizada. Apesar disso, é possível ter informações sobre a profissão deles para algumas regiões. Na Bahia, eles exerciam predominantemente as funções de pescadores e as ocupações marítimas de maneira geral. Ocupações artesanais eram também comuns entre eles. Kelly atribuiu a predominância desse tipo de trabalho entre eles aos senhores que mandavam artesãos brancos ensinarem seus ofícios aos escravos. Esse treinamento permitia que os escravos obtivessem dinheiro para comprar suas alforrias, gerando uma quantidade significativa de *pretos* e mulatos em ofícios especializados. Dentre eles estariam: sapateiros, prateiros, pintores, escultores, cirurgiões-barbeiros e outros. Ao longo do século XIX, tornaram-se membros constantes de diversas profissões liberais.

Finalmente, o fato de que tantos homens livres de cor fossem emancipados, numa proporção tão rápida e constante, durante o século XIX – no período de maior expansão da economia agrícola – sugere uma aceitação fundamental, da parte dos brasileiros brancos, da possibilidade de funcionamento de uma sociedade inter-racial de trabalho livre, mesmo antes que a própria instituição da escravatura fosse seriamente posta à prova (KELLY, 1978, p. 23).

Viana escreve que a inserção desses *homens de cor* não ocorreu de maneira tão

tranqüila quanto sugerida por Kelly. Para a autora, os *pretos* e seus descendentes foram induídos no “rol” daqueles que possuíam “sangue infecto”, como os mouros e cristão-novos. Essa era uma tentativa de lhes restringir o acesso a certos postos elevados na hierarquia social. Para ela, essa foi uma tendência comum que se repetiu ao longo da América inglesa, francesa e espanhola (VIANA, 2007, p.66-77). Segundo ela, uma combinação com temas relativos à ascendência africana e a mestiçagem está na elaboração do estigma de “sangue infecto mulato”. Uma possível origem desse estigma viria da ideia da “maldição de Cam” (VIANA, 2007, p.55). É possível que a mestiçagem fora induída no “rol” do “sangue impuro”, devido a “uma maldição original lançada sobre os africanos e seus descendentes” (VIANA, 2007, p.56). Todavia foi pouco influente na justificativa para a escravidão, no início da época moderna, mas ela ajuda a compreender “o estigma dos mulatos nas fontes mais tradicionais” (VIANA, 2007, p.57). De acordo com Viana, a ilegitimidade tem caráter de desonra, pois ela seria fruto das relações, fora do casamento, do senhor com suas escravas. Os filhos dessas relações eram considerados indignos, infames e impuros:

Ainda que não seja possível precisar os fatores que perpassam a inclusão do “sangue mulato” no rol dos “impuros”, é legítimo pensar que tal inclusão foi pautada por uma conjunção de questões religiosas e sociais. Conforme afirma Hebe Mattos, o estatuto de “pureza de sangue”, apesar de sua base religiosa, construiu uma estigmatização baseada na ascendência e de caráter proto-racial usada para justificar os privilégios e a honra dos cristão-velhos no mundo dos livres (VIANA, 2007).

Apesar da Coroa Portuguesa não ter necessariamente impedido a mestiçagem e nem as alforrias, procurou restringir a ascensão social dos mestiços livres impondo restrições com base no sangue mulato. Como bem coloca Viana, a manutenção dessas restrições aos livres de cor pode ser observada por meio da alteração na legislação criada durante o governo pombalino, o qual tomou medidas para acabar com esse estigma que pairava sobre os judeus, mouros e índios. A lei de Liberdade dos Índios de 1755 permitia que os vassalos portugueses da América casassem com índias sem dela herdarem “infâmia de sangue”, e seus filhos pudessem ocupar qualquer cargo sem qualquer restrição. Em 1761, os súditos portugueses nascidos na Índia e na África do norte teriam o mesmo direito que os nascidos em Portugal. Finalmente, em 1773, houve a abolição de qualquer distinção entre cristãos novos e velhos (VIANA, 2007, p.81-82). Apesar dessas mudanças, o “sangue mulato” ainda continuou considerado “infecto”:

Muito embora o ambiente colonial possibilitasse a “limpeza de sangue” com serviços prestados à Coroa, o binômio mulato-impuro se fixara como ideal legal, destinado a conter a ascensão social de mulatos no quadro colonial português. Tal processo, nomeadamente na América portuguesa, ganhava peso na medida em que a mestiçagem e as alforrias resultavam na contínua incorporação dos mestiços no mundo dos livres (VIANA, 2007, p.83).

Até as últimas décadas do século XIX, existia a inferioridade dos *pretos* e seus descendentes em relação a os brancos por meio de as diferenças culturais e religiosas. Hebe Mattos argumentou sobre a inserção dos libertos e de seus descendentes na sociedade

colonial e pós-colonial, efetivada por meio de uma hierarquia racial “que separava até mesmo na prática religiosa, *pretos, brancos e pardos*” (MATTOS, 1998, p 29).¹⁷ Afirmava-se a necessidade do reconhecimento social da liberdade dos descendentes de africanos pela sociedade por meio das relações pessoais e comunitárias estabelecidas dialogicamente, posto que a cor da pele determinava a ascensão social e a até a própria mobilidade dos libertos, uma vez que a ida deles para qualquer lugar diferente do local de onde moravam poderia implicar reescravidão, pois podiam ser confundidos com escravos fugidos (MATTOS, 1998, p 31).

Somente com a Constituição de 1824 houve a revogação do dispositivo colonial de “mancha de sangue”, sendo reconhecidos os direitos de todos os cidadãos brasileiros, “diferenciando-os apenas do ponto de vista político”, em relação às suas posses.¹⁸ Apesar da Constituição de 1824 acabar com o estigma de sangue, os libertos continuavam excludidos de acesso a cargos e empregos públicos, uma vez que eram considerados cidadãos de segunda classe por serem apenas segundo votantes, ou seja, tinham apenas o direito de votar nos eleitores. O seu impedimento não era a falta da renda de 200\$00 exigida para os votantes, mas por terem nascido escravos. Em 1831, o nascimento escravo também os impossibilitaria de ocuparem postos de oficiais na Guarda Nacional, criada nesse ano.

O recrutamento dos Livres de cor

Em outubro de 1808, a guerra contra os franceses é decretada por D. João VI. Ela é declarada em resposta à invasão da península Ibérica pelas tropas francesas por ordem de Napoleão Bonaparte, que culminou com o traslado da família real para o Brasil. Essa peleja também visava impedir a tomada de territórios lusos pelos franceses.

Logo após ter sido deflagrada a guerra, iniciou-se os preparativos para a invasão de Caiena no Grão-Pará. O responsável pela montagem do efetivo militar à conquista dessa praça foi o Capitão-General D. José Narciso de Magalhães e Menezes. Os recrutados e voluntários¹⁹ deveriam ser levados para o quartel general em Chaves, na Ilha do Marajó, e de lá enviados para a conquista da capital da Guiana Francesa.

No Grão-Pará, os índios passam a incorporar as fileiras do Exército com maior frequência a partir de 1750, principalmente as ordenanças. Pardos e pretos libertos somente seriam recrutados a partir de 1799 também para a terceira reserva. Somente em 1808, eles foram recrutados tanto para a 1ª linha quanto às milícias. Deve-se entender que, no Grão-Pará, os escravos passam a entrar regularmente e em maior número somente a partir de

¹⁷ Hebe Mattos. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 29.

¹⁸ Sobre a ideia de raça e preconceito racial antes do racismo científico, Ver também: APIAH, Anthony. “Race, Culture, Identity: misunderstood connections”. In: K. Apia A e Amy Guttmann, *Cooler Conscious*. Presentem: Presentem University Press, 1996, pp. 43-64 e CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, *Preconceito Racial: Portugal e Brasil-Colônia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 (Coleção descobrindo o Brasil) p. 20.

¹⁹ Quando o D. João VI chegou ao Brasil, o serviço militar era feito de duas maneiras para a 1ª linha: a força e voluntário, existindo três tipos de militares: o voluntário, o mercenário e o recrutado. O tempo de serviço para o conscrito passou a ser de 16 anos, e o voluntário beneficiava-se com apenas 8 anos de trabalho nas tropas.¹⁹ Os anos que os milicianos deveriam trabalhar era o mesmo da tropa paga, mas, depois desse período, deveriam conservar o uniforme e o armamento por mais 16 anos. Durante esse período, eles poderiam ser reconvocados a qualquer momento. Ver: BARROSO, Gustavo. *História Militar do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2000 (Coleção General Benício). p. 32.

1755, por isso me parece natural que somente haja pardo e *pretos* livres em quantidade suficiente para compor companhias por volta do final dos setecentos e início de século XIX, mas sem dúvida foi a Guerra de Caiena que levou a facilitação da entrada desses homens às tropas. Os portugueses tinham tradicionalmente restrições à presença desse tipo de homens nas regulares, que estavam relegados às forças milicianas e as ordenanças. As autoridades militares não achavam essa *qualidade* de homens confiáveis. Mas a necessidade de montar um Exército o mais rápido possível, levou-as a incorporar *pretos*, pardos e índios nas tropas de 1ª linha, passando a ser a primeira vez que isso ocorria no Grão-Pará.

Para reforçar a segurança da capital, o Capitão-General D. José Narciso de Magalhães e Menezes também convocou duas companhias milicianas de pardos e pretos libertos. O Governador desejava que essas duas companhias colocassem Belém em “estado de defesa mais respeitável [...] a fim de assegurar, vantagem e esperança de sucesso e repelir qualquer ataque hostil contra o território”(Biblioteca Nacional- Documento Manuscrito BN-DM, códice 7, 3, 26) . Por isso formaram conjuntamente as duas companhias, rompendo com a tradicional separação de tropas de pardos e pretos no Brasil.

Hebert Kelly escreveu sobre a importância dada aos serviços nos corpos militares por pardos e *pretos* libertos no início do século XIX. A carreira nas armas era a forma de projeção social mais acessível a eles. Segundo Silva, em Pernambuco, havia dificuldades na ascensão nas tropas de pardos e pretos libertos, a preocupação aumentou já no final do século XVIII, pois as autoridades estavam temerosas com a elevação social desses grupos, por isso procuraram restringir o acesso deles a os postos acima de oficiais inferiores (SILVA, 2003). Em relação à Bahia, Kraay também escreve sobre a tentativa do governo baiano em nomear oficiais brancos das regulares às auxiliares. Kraay informa que essa era uma tendência de parte da elite baiana para impedir a ascensão dos *livres de cor*. Essa situação era mais grave nas regulares (KRAAY, 2002, p. 98; SILVA, 2003, p. 502-503) .²⁰ No Grão-Pará, a presença de oficiais de cor no Exército também era insignificante, principalmente nas pagas.

Essa política de impedir a ascensão ao oficialato de homens de cor foi reforçada durante o governo de D. João. O Príncipe Regente queria garantir a formação de uma oficialidade com homens oriundos de famílias que tivessem reconhecida nobreza (PORTUGAL, 1829, p 400). Foi com este propósito que ele reeditou em 1813 da lei de 1757 (SOUZA, 1999, p. 48-49). Esta lei determinava que somente homens de ascendência nobre até a quarta geração podiam ser cadetes e chegar ao oficialato superior e aos postos de oficiais gerais.

Os cadetes tomaram-se mais numerosos depois da vinda da família real. Mas a entrada deles começou a ser facilitada já 1798 por uma lei que acabava com o limite de idade e o número de cadetes por ano que poderiam entrar nas tropas de linha.

Pode-se verificar a cor dos oficiais do Exército nos livros de carta patentes, que eram documentos aonde estava registrada a promoção do soldado. No gráfico 1 a baixo podemos

²⁰ As análises de Silva (2003) e Kraay (2002) vão ao encontro das defendidas por Viana que aponta a existência de uma política de restrição à ascensão social dos *livres de cor*, desde o século XVII. Ver: Larissa Viana. *O idioma da mestiçagem: As Irmandades de Pardos na América Portuguesa*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

ter uma perspectiva de como esta va distribuída as patentes por cor no Grão-Pará :

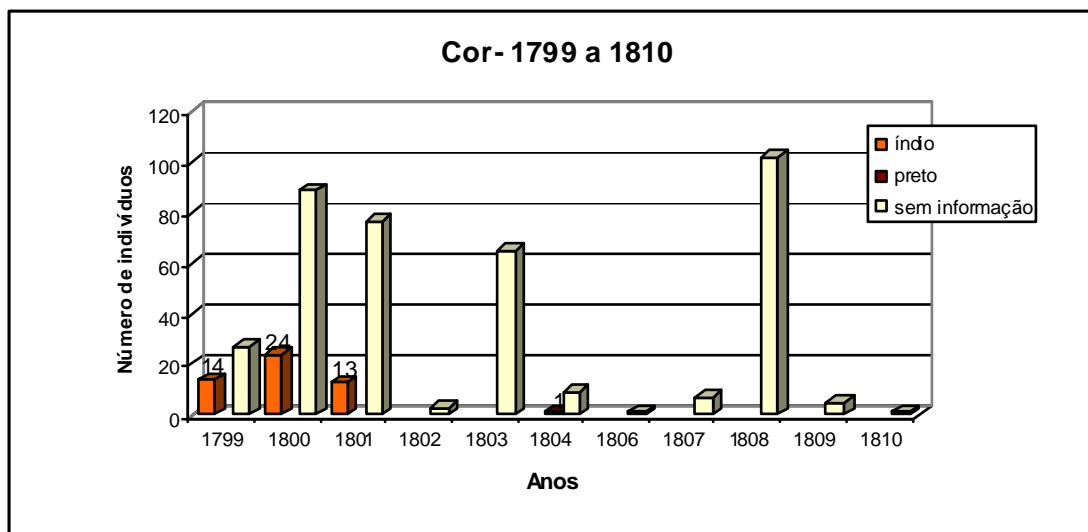


Gráfico 1: Cor dos Oficiais Promovidos nas Tropas do Grão-Pará e Rio Negro nos Anos de 1799-1810

Fonte: APEP, Códice 568, Provisões, Patentes e Nomeações.

Foram concedidas 438 cartas nos anos de 1799 a 1810, de acordo com o único código de *carta-patente* desse período existente no Arquivo Público Estadual do Pará. Destas, 51 (11,6%) foram distribuídas entre os índios; uma, a um preto; 386 (88,12%) eram desconhecidas. Destes 438 *numbramentos*, 210 (47,9%) foram concedidas às ordenanças; 161(36,7), às milícias; um (0,22%) à paga, e 66 (15%) não trazem informação. A presença de um *preto*, como capitão da tropa de ordenança foi sem dúvida fruto da política de Francisco de Souza Coutinho (Arquivo Público Estadual do Pará-APEP, 1799, Códice 625), que permitiu a inclusão de *pretos* nessas unidades em 1799.

O tempo de serviço nas tropas mudaria pouco durante a estada de D. João VI no Brasil. Somente no decorrer das lutas pela independência, D. Pedro I, precisando de soldados, decretou, em 1822, uma nova lei de recrutamento militar. A lei ainda definia que prestariam serviço nas tropas regulares homens brancos solteiros e os pardos libertos de idade entre 18 a 35 anos, que não estivessem dentro das exceções. A lei não impedia o engajamento de pardos livres. As autoridades queriam apenas enfatizar que os libertos também seriam aceitos na 1ª linha.

Realizado o recrutamento para a 1ª linha, fazia-se o alistamento para a 2ª e 3ª linhas. Os comandantes de distritos faziam duas declarações indicando posses e nomes de todos os dispensados das tropas pagas, colocando separadamente os que deveriam servir nas milícias ou nas ordenanças. Essas listas eram enviadas à Secretaria de Guerra, para serem aprovadas.

Mesmo não estando determinada na lei de recrutamento de 1822, a tropa de 1ª linha de 1823, no Grão-Pará, também estava formada por *pretos* libertos, não permitidos nelas no período antes da guerra de Caiena. Além deles, estavam índios, mulatos, *cafuzos* e mestiços, preteridos anteriormente por brancos e *mamelucos* -

Muitos homens ofereceram seus serviços ao Exército. Havia vantagens em ser

voluntário, já que implicava em um período menor de serviço nessa instituição. Além disso, muitos viam na carreira militar uma forma de atingir status social. Esse foi o caso de *pretos* livres e libertos, de índios e alguns homens pobres que esperavam atingir postos elevados, chegando até postos de coronel. Além disso, tinham direito a foro especial e não podiam ter seus soldos trocados nem por dívidas e nem por determinação dos comandantes (SILVA, 2005, p. 150).

De acordo com Paula Cidade, os voluntários eram geralmente de origem pobre e, a maioria deles, de cor. Muitos *pretos* também viam o trabalho nas tropas como uma forma de ascensão social (CIDADE, 1927, p. 20). Todavia, Kraay aponta as dificuldades de promoção de *homens de cor* para oficiais superiores, uma vez que a brancura era atributo da oficialidade (KRAAY, 2002, p.126). A lei de recrutamento continuava a vedar a entrada de escravos na 1ª linha. Para que isso não ocorresse, os *homens de cor* deveriam apresentar testemunhas de sua liberdade, de acordo com Paula Cidade. Assim, evitava-se que a propriedade escrava fosse ameaçada e que o soldado fosse confundido com escravo. José Honório Rodrigues lembra das considerações de José Clemente Ledo a respeito do serviço nas tropas: “Se Ledo achava que havia horror ao serviço militar, ao ódio da escravidão e aos pequenos vencimentos que não contrabalançavam com as oportunidades de fortuna que o país oferecia; afirmava também que havia um grande amor as fardas [...] (grifo meu)” (RODRIGUES, 1975, p. 88).

Para Kraay, o soldado identificava-se como homem livre durante o período colonial, apesar do recrutamento à força, da falta de liberdade e dos castigos corporais. De acordo com Kraay, talvez a semelhança do desertor com o escravo justificasse as constantes associações de cativos e soldados fugidos, como se viu. Além disso, o perdão dado a desertores se assemelhava muito com a disposição dos senhores de escravos em conceder indulto aos que fugiam e voltassem voluntariamente. Contudo, ele afirma que as diferenças de cor e condição separavam os militares dos escravos. Aliás, “os soldados, na verdade, defendiam importantes partes da sua identidade, distinguindo-os dos escravos” (KRAAY, 2002, p.76). De fato, as fileiras da 1ª linha, no século XVIII, eram formadas por homens brancos principalmente por não haver *pretos* libertos e escravos nas tropas pagas, contribuindo para a identificação do soldado com o homem livre. No entanto, no século XIX, essa identidade sofreu alterações com a entrada de *pretos* libertos durante a Guerra de Caiena. Kraay também aponta essa mudança a partir das lutas pela independência na Bahia, onde até mesmo escravos foram recrutados.

Em artigo sobre a participação dos escravos na guerra de independência, na Bahia, Kraay (2002, p. 109-126) discute sobre a preocupação da elite dominante branca com o recrutamento de escravos para o Exército, uma vez que o alistamento mudava a condição desses homens, tornando-os soldados. Esse recrutamento feria o princípio da propriedade e provocava medo nos grupos hegemônicos quanto à possibilidade de perda do poder frente à ascensão social de escravos. A participação das tropas formadas por ex-cativos no Levante de Periquitos, em 1824, na Bahia, deu a oportunidade às autoridades de restaurarem a diferença entre escravos e soldados. As tropas de ex-cativos foram enviadas para fora da

Bahia, garantindo a manutenção das diferenças sociais estabelecidas na colônia e reforçadas no Império.

Não há muitas informações sobre escravos nas tropas do Grão-Pará, mas, em 1813, a Junta Provisória pedia a devolução do escravo Bernardinho de Senna, que era cativo do reverendo Romualdo Lopes da Cunha. Ele *sentou praça* como voluntário no 2º regimento de linha estacionado em Chaves, usando o nome de Pedro Celestino (APEP, 1813, CÓDICE, 623). Esse caso nos ajuda a pensar nos membros da tropa de 1ª linha do Pará, em 1814, que não deveriam ser mais constituídos de uma maioria branca. *Pretos* livres e libertos e escravos fugidos, talvez, fossem aceitos costumeiramente. Se assim não fosse, não teriam permitido o ingresso de Pedro Celestino nela. Além disso, a presença de *homens de cor* nessas tropas desde 1808, deve ter contribuído para uma possível auto-identificação do soldado como escravo, bem antes das lutas de independência.

Nas milícias, a *qualidade* dos praças não era diferente. Em 02 de maio de 1808, mandava-se elevar corpos de milícias artilheiras, constituídas de pardos e *pretos* libertos. Até essa ordem real não havia milícias pardas e de *pretos* libertos. Estes estavam alistados nas tropas ligeiras ou de ordenanças juntamente com os índios.

Como já foi visto, Capitão-General D. José Narciso de Magalhães e Menezes ordenou a formação de duas companhias uma de pardo outra de preto em 1808. Esta ordem devia ser distribuída a todos os capitães de companhia e ao inspetor comandante da artilharia. Nela pedia-se que se colocassem em “estado de defesa mais respeitável esta capitania a fim de poder, com a segura, vantagem e esperança de sucesso, repelir qualquer ataque hostil contra o território” (BN-DM, Códice 7,3,26). Para formar esse corpo, apresentou-se um número de pardos “incomparavelmente” maior do que de *pretos* libertos, impossibilitando a formação de “dois corpos de [uma] e outra cor”. Assim, formaram-se duas companhias misturadas de *pretos* libertos e pardos, divididas em companhia da cidade e campina ((BN-DM, Códice 7,3,26). No documento, há informação de que os dois grupos foram consultados sobre a “perfeita fraternidade” entre eles, comprometendo-se em se submeter a qualquer das “autoridades que pelo [acaso], ou pela minha escolha, entrassem em direito de [comandá-los]” (BN-DM, Códice 7,3,26).

A exigência do comprometimento de pardos e *pretos* livres de servirem juntamente de maneira fraternal fazia-se necessária para as autoridades, uma vez que historicamente estas tropas estavam separadas e geralmente eram desunidas. As autoridades portuguesas viram as rivalidades desses grupos em Salvador, quando, no final do século XVIII, o 3º Regimento de Milícias de *Pretos* Libertos protestou contra a nomeação de um pardo para comandá-los. Normalmente, tanto pardos quanto *pretos* libertos preferiam ter oficiais de mesma *qualidade*, possibilitando a ascensão de seus pares que podiam ser parentes, amigos ou conhecidos. Situações como estas podem ter ocorrido várias vezes ao longo da colônia. Assim, com a exigência de um compromisso de boa convivência entre esses dois grupos, os administradores procuravam evitar problemas semelhantes ao caso da Bahia.

Infelizmente, há informações esparsas sobre pardos e *pretos* libertos no Pará. A única informação mais precisa sobre os libertos vem de Vicente Salles, que arguiu sobre a

dificuldade de trabalho, na cidade para eles, visto que os serviços eram realizados por escravos e brancos pobres. Todavia, não necessariamente isso significava que esses grupos tenham se rivalizado. Em Belém, pardos e pretos residiam no bairro de Santana da Campanha. Nas memórias de Ane Mari, ela relembra da grande presença de *homens pobres de cor* nessa freguesia, onde foi montada a companhia de *pretos* libertos e pardos em 1808.²¹ Nesse bairro, deviam conviver com *cafuzos*, índios e *mamelucos* que poderiam exercer profissões parecidas e, talvez, enfrentassem a mesma dificuldade de sobrevivência, possibilitando a criação de relações de solidariedade entre eles. Provavelmente resolveram se apresentar às tropas de milícias como uma possibilidade de ascensão social.

Conclusão

A literatura coloca os pardos como um grupo intermediário entre brancos e *pretos*, mas na sociedade paraense esses homens estavam iguais a *pretos*, *cafuzos* e índios. Assim, pode-se pensar em uma possível solidariedade entre *pretos*, *cafuzos*, índios, pardos e brancos pobres. Viviam no mesmo bairro e, talvez, possuíssem atividades semelhantes, como os trabalhos nas mesmas unidades. Nas tropas de 1ª linha, pardos e *pretos* foram admitidos nas fileiras, mas, dificilmente, passavam de postos de inferiores na 1ª linha. Entre as reivindicações dos militares regulares envolvidos na Revolta dos Alfaiates, em 1798, estava a igualdade de acesso aos postos do governo e dentro das fileiras do Exército para brancos, pardos e *pretos*.

A despeito das rivalidades entre pardos e *pretos* serem reais, elas também faziam parte das construções ideológicas das autoridades, que reforçavam essas rivalidades dentro das tropas. A exemplo do que ocorria na Bahia, onde as milícias eram organizadas de acordo com critérios raciais numa tentativa de classificar os indivíduos e manter hierarquias. Assim, procurava-se conservar a separação deles. Todavia, as identidades são construídas historicamente e variam de tempo e lugar. Assim, a união de *pretos* e pardos nas tropas de milícia, no Pará, possivelmente contribuiu ainda mais para uma solidariedade entre eles, que provavelmente se desenvolveu tanto dentro das fileiras das 2ª linha quanto da 1ª linha. Essa união talvez já existisse, posto que eles já trabalhassem juntos nos corpos de infantaria da terceira reserva, para onde estavam destinados desde 1799. As barreiras de cor devem ter sido desobstruídas pela condição social desses homens, que na maioria não possuía nenhum tipo de propriedade. Essa solidariedade pode ter sido estendida aos indígenas, que não estavam distantes de pardos e *pretos* libertos na hierarquia social. Essa ajuda mútua entre *homens de cor* com a mesma condição provavelmente alcançou os brancos pobres e, quase sempre, os escravos.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, *Preconceito Racial: Portugal e Brasil-Colônia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CIDADE, Paula. *O soldado de 1827*. Rio de Janeiro: Imprensa Militar, 1927.

²¹ Sobre as memórias de Ane Mari Presle ver: SOUZA, Marcio. *Desordem*. Rio de Janeiro: Record, 2001.p.105

- KELLY, Hebert S. “Os homens livres de cor na sociedade escravista”. *Dados*, n.12, (1978).
- KRAAY, Hendrik. “Entre outras coisas não falavam os pardos, cabras e crioulos: o recrutamento de escravos na guerra de Independência na Bahia”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 43, (2002), pp. 109-126.
- _____. *Race, State, And Armed Forces. In Independence Era Brazil: Bahia, 1790-1840*, Stanford/California: Stanford University, 2002.
- MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- SILVA, Luiz Geraldo da. “Negros Patriotas, Raça e Identidade Social na Formação do Estado Nação (Pernambuco, 1770-1830)”. In JANCSÓ, István (org.). *Brasil: Formação do Estado e da Nação*. São Paulo: Hucitec; Ed. Unij, Fapesp, 2003. pp. 915-934.
- SOUZA, Adriana Barreto. *O Exército na consolidação do Império: um estudo histórico sobre política militar conservadora*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.]
- SOUZA, Marcio. *Desordem*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- VIANA, Larissa. *O idioma da mestiçagem: as irmandades de pardos na América Portuguesa*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

Documentação Arquivística

- APEP, EC, Códice 663. Correspondência da Junta com Diversos. Ofício de 4 de junho de 1813.
- APEP, EC, Códice 625. Ofício de 01 de Janeiro de 1799 apud Anaíza Vergolino-Henry; Arthur Napoleão Figueredo. *A presença africana na Amazônia Colonial: uma notícia histórica*. Belém: Arquivo Público do Pará, 1990. p. 193.
- BN-DM, Códice 7,3,26
- PORTUGAL, Decreto de 18 de maio de 1797, facilitando a admissão de Cadetes. In: *Coleção da Legislação Portuguesa*, Lisboa: Maygrense. 1829. Tomo III, p. 400.

I FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL CEF/ESMAC: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Gabriel Paes Neto²²
Ilana Silva
Marcos Pereira²³
Natalia Evangelista²⁴

RESUMO: O artigo apresenta alguns tópicos transformadores no curso de licenciatura em Educação Física da Escola Superior Madre Celeste campus Ananindeua-Pará com ênfase nas incidências do I FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL DEF/ESMAC. Os educadores dessa instituição vêm levando a cabo um crescente projeto de qualificação da formação de professores tendo como base a cultura corporal e a perspectiva de uma formação para atuação em diferentes campos de trabalho como escolas, clubes, academia, espaços de lazer, programas de saúde e desportos. Fazemos uma aproximação com o debate epistemológico da educação física e por fim apresentaremos as intenções e materializações do festival, com isso pensamos estar contribuído com o debate da formação dos professores em Educação Física.

PALAVRAS CHAVE: Educação Física. Formação. Cultura Corporal.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo apresenta alguns tópicos transformadores no curso de licenciatura em Educação Física da Escola Superior Madre Celeste campus Ananindeua-Pará com ênfase nas incidências do I FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL DEF/ESMAC. A pesquisa foi construída por professores e acadêmicos da instituição. Tivemos como problema de pesquisa: qual a possível relevância do I FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL DEF/ESMAC?. Assim, nosso objetivo foi diagnosticar essa possível relevância, assim como ampliar esse debate para a formação dos acadêmicos e relacionar com as questões candentes da nossa área.

Primeiro, ao propor um projeto de formação humana devemos estar cientes do contexto em nossa volta. Evidentemente nos situarmos em um período histórico em que há uma ampla apropriação e difusão do conhecimento. Em se tratando da formação de professores de Educação Física, temos que ter em mente, vários condicionantes históricos e sociais da nossa atualidade que encontram suas raízes em disputas de projetos históricos de décadas anteriores, assim a apropriação da cultura corporal ao longo de nossa história passou pelos interesses do império com caráter higienista e com a república um caráter militarista com Getúlio Vargas, e esportivista durante a ditadura das décadas de 1960, 1970, 1980, até um momento de intenso debate e de proposta para nossa área.

No Pará temos um rompimento com a lógica esportivista em 1990 com a mudança do currículo do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará CEF/UEPA, um sintomático desse fato é o fim do TAF- teste de aptidão física como requisito eliminatório

²² Mestre, professor da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC.

²³ Mestre, professor da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC.

²⁴ Especialista, professora da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC.

para adentrar-se na formação superior em Educação Física.

Esse elemento, o fim do TAF no currículo de 1990 é a ponta de lança para o fim no estado do Pará de uma formação destinada a semialertas, a atletas ou a indivíduos prontos a agir em qualquer circunstâncias com todas as qualidades físicas em sua excelência, esse fato, essa mudança de currículo é importante à medida que balizou todos os cursos superiores que viriam depois em nosso estado. E suas transformações posteriores continuaram balizando a criação de outros cursos, assim situamos o currículo e as intenções de formação da ESMAC como legatária e contribuinte da proposta de formação unificada em nosso estado e em nosso país.

Hoje estamos em uma encruzilhada e em uma disputa de duas perspectivas de formação de professores em Educação Física no Brasil de um lado a proposta de uma licenciatura, voltada a amplitude epistemológica e de inserção no mundo do trabalho, de outro lado temos a proposta de fragmentação da formação e da atuação. Acerca disso podemos fazer mais alguns resgates históricos

Essa história (buscando aspectos mais recentes) começa com a 1ª COESP em 1997 a comissão de especialistas do Ministério da Educação - MEC, formada para discutir as diretrizes curriculares, fazem então o convite as Instituições de ensino superior - IES, a fim de iniciar um grande debate em para diferentes áreas de formação.

No mesmo ano cria-se a comissão de especialista da Educação Física que ficaria responsável por receber as propostas e sistematiza-las para discussão. Em 2001 temos a 2ª COESP-EF que encaminha as discussões e as propostas para uma licenciatura de caráter pleno, neste momento das discussões o sistema CREF/CONFEEF- Conselho federal de educação física\conselhos regionais de educação física, passam a agir tencionando para que as discussões e medidas levassem a divisão da formação em licenciatura e bacharelado. Segundo Frizzo (2010), essa tensão foi necessária para forçar uma disputa para construção de um campo de intervenção a ser garantido pelo sistema CREF/CONFEEF uma vez que não os cabe intervir no campo do licenciado que é regido pela LDB e CNE, o bacharel\graduado é assim a “presa a ser perseguida” e o licenciado pleno de longe seu inimigo “genético”.

Assim, encontramos os motivos do maior interessado na proposta de fragmentação da nossa formação, um conselho que busca sua reserva de mercado, que busca se sustentar “parasitando” o professor que já atua em meio incerto, sem concursos, sem estabilidade. Com uma lógica predominante em que a estética é quesito para o trabalho, por vezes em detrimento do conteúdo humano, um campo em que pouco se fala de direitos trabalhistas, como férias, aposentadoria. Flexibilização, novos postos, adaptações, em outras palavras o trabalhador sem proteção, “jogado ao sabor das marés” dos modismos e do trabalho desregulamentado, temporário, precarizado, instável.

A partir desse ponto a correlação de forças favorece ao CREF/CONFEEF em detrimento de uma formação sólida, crítica de caráter pleno voltada a amplos campos de atuação defendida pelos grupos avançados de estudos e pesquisas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e da executiva dos estudantes de educação física (EXNEEF), Frizzo (2010) apresenta o desenrolar da 3ª COESP da seguinte forma:

No Final de 2003, a terceira COESP-EF apresentou, em uma audiência pública, a proposta de substitutivo ao Parecer 138/02. Fizeram parte dessa audiência, presidida por Éfren Maranhão (CNE), Helder Guerra Rezende(COESP-EF), Lino Castellani Filho (Ministério dos Esportes), Silvana Göellner (CBCE), Jorge Steinhiber (CONFEEF), Mario Pedemeiras(SESu/MEC), Pablo Grego (CONDIESEF-BR. Marcel (EXNEEF). O próprio CONFEEF, apesar de manter representante na COESP-EF, criticou os substitutivo em defesa do parecer 0138/2. justamente porque este Parecer anterior era mais enfático ao afirmar duas possibilidades de formação em Educação Física: Graduação (como chamariam o bacharelado) e licenciatura, também esta proposta de DCN enfatiza duas áreas distintas para a formação: área da Saúde e da Educação Básica, estabelecendo a diferenciação do Professor e do Profissional de Educação Física(como nas orientações do CONFEEF). (p.170)

Com as discussões na 4ª COESP-EF retiram-se do falso consenso o CBCE e a EXNEEF apresentando um fato político de desacordo e enfrentamento ao que já estava dado nos bastidores. Entra em vigor em 31\07\2004 a resolução número 7 do MEC, DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais dividindo a formação em licenciatura e bacharelado. Assim entrava em vigor concomitantemente a luta árdua contra a fragmentação e apresentação de propostas superadoras e qualificadoras da formação do Professor de Educação Física.

Os educadores dessa instituição vêm levando a cabo um crescente projeto de qualificação da formação de professores tendo como base a cultura corporal e a perspectiva de uma formação para atuação em diferentes campos de trabalho como escolas, clubes, academia, espaços de lazer, programas de saúde e desportos.

Contudo, fazemos uma aproximação com o debate epistemológico da educação física e por fim apresentaremos as intenções e materializações do festival, com isso pensamos estar contribuindo com o debate da formação dos professores em Educação Física.

O DEBATE EPISTEMOLÓGICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse tópico, buscaremos analisar a relevância do Festival da Cultura Corporal no debate epistemológico da Educação Física. De acordo com Gamboa (2010), a epistemologia no campo da educação física se refere “aos pressupostos teóricos filosóficos presentes nos diferentes projetos de delimitação da educação física como um possível campo acadêmico científico”. O autor continua, “aos fundamentos teóricos balizadores dos distintos discursos da educação física”, além de “interrogação constante dos saberes constituídos” (p. 19). O autor ainda ressalta que a epistemologia geral “se refere ao estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e seus limites”, ainda “focaliza a controvérsia acerca da possibilidade, das fontes, da essência, e dos critérios de validade dos conhecimentos” (p. 20).

Nesse contexto, de acordo Gamboa (2010), optamos por uma epistemologia dialética, entendida como o estudo sistemático que encontra na filosofia materialista seus princípios e na produção científica seu objeto.

Na reflexão crítica sobre o conhecimento científico, a dialética materialista, (...) apresenta uma perspectiva de unidade na análise da ciência em seus aspectos internos (lógicos, gnosiológicos e metodológicos) e externos (históricos, sociais). Nesse sentido a dialética materialista desenvolve a ideia de unidade entre

epistemologia e a teoria do conhecimento nas condições materiais e histórica da produção do conhecimento (GAMBOA, 2010, p. 21).

Silvio Gamboa ainda ressalta o fato da educação física encontra-se num patamar de desenvolvimento próximo ao da pedagogia, política, ética, educação artística. O autor ressalta que estas estão próximo da definição de seus campos epistemológicos no quadro geral das ciências. Contudo, os campos de conhecimentos se desenvolvem no seio da formação e transformação da sociedade.

Nesse sentido, sabe-se que a Educação Física é desenvolvida e pensada de várias formas e tal diversidade, acaba de certa forma, não caracterizando ou homogeneizando a mesma, que tende a desenvolver críticas por parte de estudiosos, entretanto, essa peculiaridade contribui para uma discussão que ainda está em andamento e auxilia no desenvolvimento deste campo de estudo.

Nesse sentido, de acordo com Gamboa (2010), é preciso abordar a problemática da pesquisa específica da educação física, suas possíveis articulações no campo de forças que se encontram as novas áreas de conhecimento e as condições específicas, e bem como as orientações das pesquisas (p.29). Lembrando que sobre a identidade epistemológica da área:

Os novos campos epistemológicos – as questões relacionadas às flutuações do predomínio das subáreas, ora das disciplinas fundadas nas ciências naturais, ora nas ciências sociais e humanas, que orientam o crescente crescimento da pesquisa; em segundo lugar, as questões relacionadas à classificação das ciências e a localização nesse quadro dos novos campos epistemológicos; e em terceiro lugar, as questões sobre a natureza da educação física.

Em um primeiro momento, de acordo com Gamboa (2010), a superação desse quadro está na reversão do circuito do conhecimento, ou seja, é necessário tomar a educação física como o ponto de partida e de chegada. O que toma a experiência do festival da cultura corporal da CEF/ESMAC relevante também do ponto de vista epistemológico.

O POSICIONAMENTO DO CEF/ESMAC

Em nosso projeto pedagógico apresentamos nossa proposta para uma formação unificada, primeiro enfatizando o meio escolar:

[...] oferecer ao professor, formação inicial e continuada de modo a dotá-lo de condições adequadas para na atuação na escola, de acordo com os padrões de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação (PP\ESMAC, 2011, p. 14).

No segundo momento alarga o campo de atuação apresentando os elementos da cultura corporal a serem apropriados, bem como suas formas de expressão na sociedade em geral:

[...] foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades

físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (PP/ESMAC 2011, p.16).

Por fim, faz a síntese da proposta objetivando formar um professor, intelectual crítico e sensível a seu tempo, apto tecnicamente a trabalhar nos amplos campos do mundo do trabalho em que deve atuar o professor de educação Física:

O objetivo do curso proposto pela Escola Superior Madre Celeste é formar o licenciado em Educação Física com significativa base de formação humanística, sócio-cultural e técnico-pedagógica, capaz de contribuir para a formação de docentes críticos, reflexivos, participativos e solidários nos espaços escolares e não escolares (PP/ESMAC 2011, p.18).

Embora não esteja citado em nosso Projeto Pedagógico corroboramos com o coletivo da comunidade acadêmica do curso de licenciatura ampliada CEDF\UEPA quando citam a autonomia universitária para balizar sua proposta, A lei de diretrizes e bases da educação aponta art.53:

Art. 53º. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (LDBEN, 2014, p. 32).

Assim acreditamos que embora haja uma problemática diretriz curricular para o curso de educação física há espaço para a formação crítica, há espaço para que a um curso de formação superior possa se valer da sua autonomia e direito\dever de propor a sociedade elementos superadores das imersões cotidianas, acrescentamos ainda que o caráter de crítica e inovação é inerente a academia e qualquer ação impossibilitando isso é um grave ataque com “lesões graves” a ponto de fazer definhar as forças do que imaginamos ser o ensino superior, espaço antes de tudo de fomento a crítica, debate aberto assim como proposições inovadoras e transformadoras

Após nosso posicionamento político acerca da nossa área apresentamos três momentos que deixam claro nossa práxis por um curso de caráter pleno, a saber o “Festival da cultura corporal”.

O FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL

A 11ª Semana acadêmica da Escola Superior Madre Celeste foi realizada entre os dias 12 e 16 de Maio de 2014, os dois primeiros dias foram voltados para todos os cursos e os três últimos, para as atividades específicas de cada curso, assim as atividades mais específicas do curso de Educação Física aglutinaram-se no “**I FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL: é ano de copa Educação Física e agora?**” ocorrido nos dias 14, 15 e 16. Programação desenvolvida nas dependências do campus da ESMAC na cidade de Ananindeua-Pa.

A temática em referência a copa do mundo buscou fomentar a discussão do esporte e

do lazer no Brasil, direito não estendido à maioria do povo e em favor da abertura dos cofres públicos aos interesses do capital internacional.

A programação específica do curso contou com oficinas, palestras, mesas, mostra de esportes e mostra de banner. O evento foi construído por acadêmicos e professores da ESMAC, que teve como público a comunidade acadêmica e os convidados externos. Assim, a atividade acadêmica e científica é pautada na construção de valores como criticidade, criatividade e autonomia apresentamos:

Assim optamos pela feitura de um festival no curso de Educação Física, **objetivando construir um festejo**, uma festa com um caráter acadêmico, político científico contendo as características de comemoração, confraternização entre docentes, discente e toda comunidade acadêmica, superando o individualismo tão presente em nosso cotidiano social, **Um Festival da Cultura Corporal**, cultura corporal por entendermos este ser o objeto de estudos de nossa área, a educação Física como área de conhecimento que se vale das ciências sociais, políticas, humanas, econômicas, biológicas, da saúde, das artes, das exatas, afim de entender a **cultura corporal e seu amplo manifestar** nas escolas, nas ruas, nas academias de ginásticas, nos parques, praças, hospitais, clínicas e outras materializações como nos desportos, no lazer, saúde, qualidade de vida e educação, assim também enfatizamos as características de uma **licenciatura ampla**, na busca da formação de um profissional capaz de atuar de maneira crítica, política, criativa com a característica de entender a realidade social concreta contraditória em que vivemos afim de nos amplos campos de manifestação possa agir como sujeito transformador do quadro social, assim também para a formatação desse festival buscamos fazer reflexões emquanto importante área do conhecimento humano sobre os grandes eventos desportivos que irão acontecer no Brasil, refletir por exemplo sobre a abertura dos cofres públicos para a copa do mundo e as olimpíadas e o míngua investimento em saúde, educação, lazer e outros direitos sociais que se cumpridos garantem uma maior intervenção e uma intervenção qualificada dos professores de Educação Física na sociedade (I Festival da Cultura Corporal, 2014, p.2)

Acrescentamos ainda o para análise o quadro de atividades ocorridas nos 3 dias.

Programação dos três dias do festival da cultura corporal:

PROGRAMAÇÃO DO I FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL\ESMAC 2014			
É ano de copa Educação Física e agora?			
	14.05- Quinta	15.05- Quinta	16.05- Sexta
T A R D E	14:30 Mesa de Abertura , Auditorio maior (Org.EF3T2), 16:00	16:00 Mostra de Banner , Hall Esmac Profº Gabriel, Barradas, Marcos e Robson (EF1T1 e EF1T2)(Org.EF3T2) 14:00 às 19:00	16:00 Mostra de Banner , Hall Esmac Profº Gabriel, Barradas, Marcos e Robson(Org. EF3T2) Mostra de Banner, Hall Esmac Profº José Miranda (EF2T1) (Org. EF3T2)
	Mostra de Ginástica, Hall Esmac (Org. EF3T1) Mostra de Banner, Hall Esmac Profº Gabriel (EF1T1 e EF1T2), (Org. EF3T1)	Torneio de Futsal , Profº Robson Fernandes (Ginásio, bolas de futsal, coletes) (Org.EF3T2) Banner e Jogos poeticos , profª Regina e Candida (caixa amplificadora) (Org. EF3T2)	Mostra de danças Folclóricas , Hall Esmac, Profª Natalia EF3T1) Coreografia Libras , Profª Neusilene (Aparelho de som, microfone e caixa amplificadora) EF5T1 (Org.EF3T1)
Cine documentario copa 18:30 às 19:30 (Org. EF3T1)			

N O I T E	Noite 19:30 as 20:30 Mesa de abertura - Licenciatura e bacharelado. Prof. Me Osvaldo Galdino	19:00 as 20:30 Mostra de Banner , Hall Esmac Prof ^o	19:00 as 20:30 Mostra de Banner , Hall Esmac Prof ^o Gabriel, Barradas, Marcos e Robson (EF1N1 e EF1N2) Mostra de Banner, Prof ^a Erica (EF7T1, EF7N1, EF7N2)
	Mostra de Banner , Hall Esmac Prof ^o Gabriel (EF1T1 e EF1T2)	Gabriel, Barradas, Marcos, Robson (EF1N1 e EF1N2)	Coreografia Libras , Prof ^a Neusilene EFN1, EF2N1 19:00 e 20:00
	Mostra de danças Folclóricas , Hall Esmac, Prof ^a Natalia (Aparelho de	Mostra de Banner e Jogos poéticos , prof ^a Regina e Candida (Mostra de Banner, Prof ^a Erica (EF5N1, EF5N2)	Oficinas de Esportes Alternativos , Prof ^o Marcos Oficinas de: Tiro esportivo, Slackline, Peteca, Futebol gaélico (Ginásio e entorno)
	Seminário de TCC , com unicatão Oral prof. Ney (EF5n1 e EF5n2)		

Tabela adaptada a partir da programação do I festival da cultura corporal ESMAC\2014

A tabela conta com os dias e horários das atividades, os professores responsáveis, as turmas que apresentaram e a equipe de organização com isso expomos nossos objetivos e a materialização destes nos 3 dias de atividades que representam a coerência de nossa práxis por uma licenciatura de caráter pleno a medida que ao longo do semestre trabalhando numa perspectiva de uma atividade integrada e visando os amplos campos de intervenção profissional culminamos no festival com uma ampla gama de atividades, temática e apontamento para a nossa área.

Tivemos nesses três dias mostras de esportes alternativos dentre eles slack line, futebol gaélico, biribol, apneia, peteca. Outro campo foi a produção do conhecimento indo do primeiro ao último semestre, no primeiro semestre os acadêmicos apresentaram banners com suas considerações sobre a história da educação física, fenômenos esportivos, tendências pedagógicas na educação física.

As turmas dos últimos semestres apresentaram suas pesquisas para o trabalho de conclusão de curso em andamento no espaço intitulado “Seminário de TCC”, ainda contamos com mostra de lutas, dança e ginástica, foldore, apresentação de coreografias com libras, avançando na ligação do jogo com a poesia.

Uma das questões centrais foi oferecer meios para que os acadêmicos tomem-se protagonistas, a exemplo também da organização do evento que ficou a cargo dos acadêmicos da disciplina “organização de eventos”, essa síntese de atividades representa um esforço coletivo de consolidar uma licenciatura com objetivos de preparar o acadêmico para vida profissional, afim que ele possa pensar criticamente, planejar, gerir e executar atividades, programas eventos acadêmicos, científicos, festivos, artísticos, desportivos na sociedade, seja em escolas, clubes, academias, atividades ao ar livre valendo-se dos elementos do seu objeto de estudo a cultura corporal.

Nosso festival dialoga com outra experiência em nosso país, o I Seminário do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Esporte e Lazer (LEPEL-PE) / II Festival de Cultura Corporal de Pernambuco/UFRPE - universidade Federal Rural de Pernambuco, que ocorreu nos dias 26 e 25 de julho de 2014, a cerca desse momento os organizadores

configuram-se como espaço de socialização e culminância dos trabalhos realizados pelo Grupo de Pesquisa (LEPEL-PE) e o PIBID-Educação Física /UFRPE com a Cultura Corporal nas escolas e nas universidades públicas no nordeste do Brasil. O evento visa, ainda, contribuir para aproximar escola-universidade-comunidade, estimular a troca de experiência entre as instituições participantes e contribuir com a formação inicial e continuada dos professores de educação física. O Festival contará com a apresentação de séries/coreografias elaboradas por diversos grupos formados pelos próprios alunos das escolas/instituições de ensino superior, de modo a valorizar o trato com o conhecimento da Cultura Corporal na escola/universidade.

Como podemos observar o festival em Pernambuco cujo tema foi “Educação Física e Cultura Corporal: Fundamentos Teóricos- Metodológico esteve um grau mais avançado de organização, aglutinado IES e escolas do ensino básico, influenciando na formação inicial e continuada de professores, assim como fomento a autonomia, criticidade e produção de conhecimento em nossa área que também contou com oficinas, palestras, apresentações de trabalhos acadêmicos e manifestações artísticas no campo da cultura corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos possibilidades transformadoras no curso de licenciatura em Educação Física da Escola Superior Madre Celeste campus Ananindeua-Pará com ênfase nas incidências do I FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL DEF/ESMAC. Nesse sentido, propomos um projeto de formação humana devemos estar cientes do contexto em nossa volta. Evidentemente nos situarmos em um período histórico em que há uma ampla apropriação e difusão do conhecimento.

Caracterizamos brevemente elementos da educação física no Brasil e no Pará, com ênfase na questão da formação de professores. Trouxemos ao debate contradições que assolam nossa área, do ponto de vista epistemológico e também do mercado de trabalho, chegando até mesmo na contradição da possibilidade da divisão do curso em licenciatura e bacharelado.

Reiteramos que os educadores da CEF/ESMAC vêm levando a cabo um crescente projeto de qualificação da formação de professores tendo como base a cultura corporal e a perspectiva de uma formação para atuação em diferentes campos de trabalho como escolas, clubes, academia, espaços de lazer, programas de saúde e desportos.

Contudo, conduímos que nossa experiência é inicial e deve maturar ao longo do tempo, mantendo a certeza de estamos em um caminho certo para a sólida formação de nossos futuros professores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação Nacional**, 10ª ed. Brasília, 2014.
- ESMAC. **Projeto Pedagógico\curso de graduação em educação física**, 2011.
- ESMAC. **I Festival da Cultura Corporal: É ano de copa Educação Física e agora?**2014.
- FRIZZO, Giovanni. **Divisão da formação em educação física: crônicas de uma morte anunciada**. I Germinal: marxismo e educação em debate, Londrina, v.2, n.2, p.163-173; ago.2010.

GAMBOA, Sílvio Ancízar Sanchez. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. 2.ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2010.

I seminário LEPEL, II Festival da Cultura Corporal, disponível em <https://seminariolepelpe.wordpress.com/oseventos>. Acesso em 29/ 03/ 2015.

A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Jaime Barra das DA SILVA²⁵

Vanderney Oliveira DE PAULA²⁶

RESUMO: Neste texto o foco de análise é para a compreensão das aulas de educação física como campo de resistência por meio da socialização do conhecimento. Em se problematiza se as aulas de educação física podem contribuir para a socialização do conhecimento crítico inerente à cultura corporal? Tem-se como objetivo enunciar a socialização do conhecimento crítico e reflexivo como campo de resistência para além da massificação do esporte pela indústria cultural. Adotou-se como método de análise a indução e a crítica de modo que os resultados resultam de uma compreensão não generalizáveis a outros contextos, em que se percebe a necessidade de uma educação física transformadora, emancipando os alunos como sujeitos históricos capazes de perceber sua condição de classe e a superação de conceitos impostos pela classe burguesa no esporte.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento. Educação Física Escolar. Esporte. Cultura Corporal.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Este texto segue a linha dos que procuram questionar “a quem os currículos servem?” Em que se reconhece que historicamente há uma recorrência em compreender a educação física como atividade ou prática eminentemente seja nas políticas educacionais, nos processos avaliativos e na prática pedagógica como um currículo voltado para o conteúdo esporte espetáculo-rendimento em detrimento do esporte-educacional.

No que tange a educação física a compreensão da sua especificidade constituída por objeto próprio, metodologias e objetivos peculiares conforme Gamboa (2007), portanto, um conhecimento inerente que se compreende por cultura corporal e sua historicidade. E que ainda pode servir efetivamente às classes populares como possibilidade de resposta à massificação e alienação dos conteúdos furtados pela classe dominante através de um currículo condicionado a inalteração das condições entre classes e seus lugares nesse sistema de produção em que a relação educação-capital-trabalho se consolida.

Neste sentido, propõe-se à resistência ao fazer uso do conteúdo esporte na escola secularizado no currículo escolar da educação física ao lhe compreender o conhecimento constitutivo e possibilidade de mudanças no caráter didático-pedagógico, pautada na concepção da cultura corporal. Buscando assim possibilitar uma maior autonomia dos alunos nas práticas escolares nas aulas de educação física para emancipação e socialização do conhecimento crítico para além do mecanismo imposto pelas classes dominantes através da dominação e alienação do currículo na escola.

A abordagem que fundamenta este diálogo é a crítica superadora que compreende que cabe à escola socializar os indivíduos com o patrimônio científico e cultural produzido

²⁵ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2005) e História Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal do Pará (2009); Especialista em Arte-Educação pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Especialista em Estudos Contemporâneos do Corpo, pelo Instituto de Ciências da Arte – UFPA (2012). Mestre em Artes pelo Instituto de Ciências da Arte/UFPA. Trabalha atualmente como professor do Instituto Superior de Educação da Escola Superior Madre Celeste. Email: jaime.barradas@yahoo.com.br

²⁶ Possui graduação em Licenciatura em Educação Física (2014) pela Escola Superior Madre Celeste; Especialista em Educação Física Escola pela Facibra (2014). Trabalha atualmente como professor na Educação Básica pela Fundação Bosque – Pará. Email: vander.ney@hotmail.com

historicamente pela humanidade, de modo que os homens possam adquirir autonomia necessária para sua sociabilidade social.

A compreensão dialógica entre o conteúdo esporte no currículo escolar e a dimensão abrangente da cultura corporal como objeto da educação física e constituída por saberes e fazeres plurais. Contudo, historicamente o currículo tem servido ao capital para a camarotização social. Cabe-nos à resistência tomando o currículo da educação física como campo fértil para a práxis visando à compreensão da totalidade, contradição e mediação que demarcam o homem em sua concretude em que as lutas de classes que são escamoteadas no discurso de igualdade social e o acesso democrático aos bens culturais como o esporte.

2. O Conhecimento: A relação entre o pensamento e as coisas

Quando se fala de conhecimento, compreende-se por ir além do conformismo, das aparências, do implícito ao se analisar, refletir sobre o objeto o qual se deseja apreender. Pode-se observar que o conhecimento é o resultado do diálogo entre o sujeito com o objeto de estudo, ambos contextualizados no tempo e no espaço.

Neste sentido, o conhecimento é produto da junção da atividade do sujeito com a manifestação de um objeto que de alguma forma se mostra atraente/interessante, surgindo da reação do organismo a um estímulo conveniente. Portanto, é o mediador entre a ideia e o mundo objetivo do qual lhe proporcionou uma problematização e a necessidade de saber e poder.

O ponto de partida, [...], está no fato de que, entre as ideias e o mundo objetivo, externo à consciência, se desdobra uma intensa mediação que tem no trabalho a sua categoria fundante. Tipicamente, é pelo trabalho que os projetos ideias são convertidos em produtos objetivos, isto é, que passam a existir fora da consciência. E, do mesmo modo, tipicamente, é reconhecendo as novas possibilidades e necessidades objetivas abertas pelo desenvolvimento material que a consciência pode formular projetos ideais que orientam os atos de trabalhos. Realidade objetiva e realidade subjetiva são, assim, dois momentos distintos, mas sempre necessariamente articulados, dos mundos dos homens (LESSA; TONET, 2011, p. 45).

É nessa relação que leva a ação do homem, externo à consciência, a materializar seu saber no mundo objetivo. Dessa forma, que a sociedade tem a necessidade de proporcionar ao aluno a aproximação maior com a produção do conhecimento por meio do conteúdo escolar possibilitando o desenvolvimento de dois aspectos: os valores culturais e as forças produtivas.

E esta dinâmica de articulação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo deve levar o homem à reflexão da prática social compreendida naqueles dois aspectos que conformam sua concretude e lhe permite sair do senso comum ao conhecer algo além da aparência de crença e doutrina inquestionável (CHAUÍ, 2001, cf. p.247).

2. Educação Física: Campo de resistência pela práxis

A educação física no Brasil percorreu vários caminhos para sua formulação atual, seus conceitos, suas estruturas e seus pressupostos vieram se modificando ao passar dos tempos, não obstante sua relação entre prática-teoria-prática. E inegavelmente, todo este movimento de mudanças conforme Castellani (2002) ainda influencia o entendimento da educação física enquanto disciplina pedagógica e de sua normatização e sistematização no

espaço escolar. E problematiza que a raiz do não reconhecimento da educação física pela sociedade que não lhe atribui importância reside na não contextualização que por sua vez reflete a falta de consenso em torno do seu significado.

O autor aponta que a partir da década de 80, há o entendimento de que os professores que não a percebe contextualizadamente, bem como sua legitimação social estava intimamente ligada aos papéis por ela representada no cenário educacional que mudava conforme o campo sócio-político-econômico.

Para Carmem Lúcia Soares, (1994, p. 6) “[...] há raízes na educação física brasileira que vem da Europa, em que os interesses e pluralidade atingiram os vários campos dos saberes sobre tudo interesses econômicos e sociais”.

Para manter sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma Nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mental, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 1994, p. 5).

Tais aspectos levaram essa construção desse homem, para suportar as excessivas cargas de trabalho para a consolidação do sistema capitalista em expansão, advindo dos interesses e pluralidade que a classe burguesa tinha em relação às classes operárias, onde verificou-se que por volta do século XIX, tinha-se a ginástica como principal forma de educação física.

Acerca deste movimento de mudanças do entendimento da educação física, GhiraldeLLi Junior (1996) apresenta cinco fases pelas quais a educação física viveu no Brasil: higienista; militarista; pedagógica; competitiva e a educação física popular.

A fase higienista esteve ligada ao discurso advindo da Europa no século XIX que propalava a higienização do corpo com a justificativa de que as classes populares possuíam uma vida de maus hábitos, uma vida imoral, liberadas de regras onde cabia ao Estado como “agente especialista em higiene” a educação e os bons hábitos a serem transmitidas às classes populares. Nesse período, as práticas de educação física no Brasil estão voltadas para a criação de homens fortes, saudáveis, disciplinados, livres de mazelas da sociedade da época, para padrões e práticas disseminadas para a conduta dos indivíduos (GHIRALDELLI, 1996, cf. p.17).

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, esse faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico, familiar (SOARES, 1994, p.6).

Este período foi um período que cooperou para maior discriminação e preconceito de exploração escravista conforme Carmem Soares (1994, p.73) “esta opção reforçou e incentivou o racismo e os preconceitos a ele ligados, contribuindo para a manutenção dos pólos de exploração de uma formação social escravista”.

Lino Castellani Filho (1996, p.42) se coaduna a este entendimento ao considerar que

“[...] os higienistas lançaram mão da educação física definindo-lhe um papel de substancial importância qual seja, o de criar corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente”.

Portanto percebe-se que a educação física tomou um papel essencial para o capital, que necessitava de corpos fortes, sadios e obedientes para trabalharem mais, subsidiando a elite.

Na educação física militarista, os padrões estabelecidos no Brasil surgem fortemente para estereotipar condutas, disciplina raos jovens para a nacionalidade brasileira.

É a obtenção da juventude capaz de suporta o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção a educação física deve ser suficientemente rígida para “e levar a nação” á condição de “servidora e defensora da Pátria” (GHIDALDELLI, 1996, p.18).

Esta é uma das fases enraizadas nas práticas educacionais de educação física, pois a centralização de atividades de caráter reprodutivistas sem observância das particularidades individuais, biológicas dos indivíduos toma-se um massacre a quem as praticas, muitas das vezes acarretando sérios problemas traumáticos para quem as pratica.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 36), observava-se nesse período o seguinte:

As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar.

Sendo assim, constroem-se homens disciplinados calcados em nomas e valores, submissos, obedientes e profundos respeitadores da hierarquia social por meio das bases do patriotismo em que o professor figura como agente motivador para a criação de indivíduos patriotas.

Na fase pedagógica, a educação física tem como mola propulsora a preocupação com os jovens e as regras de convívio e ordenação social.

A educação física pedagógica esta preocupada com os jovens que frequentam as escolas. A ginástica, a dança e o desporto e etc. são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais (GHIDALDELLI, 1996, p. 21).

Como se pode observar nessa fase, as práticas recreativas foram inseridas e utilizadas em uma forma de criar “hábitos” para convívios de regras pela juventude do país, uma vez que na fase anterior essas atividades recreativas estavam apenas voltadas para o caráter do condicionamento físico, pelo qual podemos conduir que a educação física em suas práticas sempre esteve ligada a interesses de classes dominantes.

Ghiraldelli Junior (1996) considera que o período compreendido por educação física competitivista, não fugiu das demais ao estar voltada para uma classe de elitização do indivíduo. Durante esse período, as práticas de educação física ficaram voltadas não mais para atividades recreativas que “incentiva a juventude a um convívio social de regras” mais as atividades de alto rendimento, onde nesse período a exclusão dos indivíduos praticantes

de atividades desportivas ganha seu auge, com frequente exclusão dos menos hábeis em relação as mais aptos.

Castellani (1996, p.115) reitera que “no que diz respeito ao Esporte, sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperança e frustrações dos brasileiros, foi imensamente explorada”.

Esse período, ainda é utilizado pelos meios de comunicação o qual internaliza o sentimento de competição, pois este é algo ligado ao sistema capitalista contribuindo para o consumismo, tampouco a exclusão.

Já na fase educação física popular seu discurso volta-se para mobilização social, antes de tudo a ludicidade e cooperação. Assume o papel de promoção e organização dos trabalhadores, conforme Ghiraldelli (1996) aponta:

A educação física popular não se pretende “educativa” no sentido em que tal palavra é usada pelas demais concepções. Ela entende que a educação dos trabalhadores está intimamente ligadas ao movimento de organização social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta entre classes (GHIRALDELLI, 1996, p. 21).

Em seu sentido é a mola impulsora para o desdobramento das lutas de classes, onde as práticas de educação física escolar poderão assim, assumir um caráter relevante nesse âmbito, dado que isso envolverá mais argumentos, porém é onde se inicia os debates dessa mudança para um caráter mais abrangente dessa disciplina, como caráter pedagógico.

3. Esporte na escola: Do mecanicismo ao conhecimento crítico

Diante disso, podemos entender que a escola, serviu como mecanismo de dominação para uma classe burguesa, em que a manutenção da ordem também era alvo. E o professor de educação física como agente dessa ideologia reproduzia uma educação totalmente mecanicista contribuindo para uma sociedade camarotizada.

Com proposta ideológica, a burguesia, que subsidia o esporte espetáculo institucionalizado, traz um desejo na conjuntura dessa prática: o de ampliação e manutenção de seus bens, *do status quo*. Nesse sentido, baseia-se na posição de um consumidor.

O esporte de rendimento baseado em habilidades, no aperfeiçoamento das técnicas, no qual os mais velozes parecem ser o centro das atenções. Tudo isso por uma expressão corporal, fundamentada em uma cultura corporal mecanizada, organizada e planejada por uma ciência e uma educação física alinhada com interesses do capital-trabalho.

Neste contexto, podemos verificar que os jogos populares, depois institucionalizados, tiveram grande importância na manifestação social, onde a burguesia usou-o como ferramenta para consolidar a sua ideologia no capital. Por outro lado, não se pode negar que o jogo carrega enormes valores no estágio de desenvolvimento daquele que a pratica, pois à medida que se apropria do jogo adquire e amplia conhecimento com as relações sociais o qual se inseri o praticante.

Dessa forma, de acordo com Bracht (2005, p.15), “este fenômeno esportivo, com estas características, tomou como de assalto o mundo da cultura movimento, tornando-se

sua expressão hegemônica, ou seja, a cultura corporal de movimento esportivizou-se”. Até a prática no contexto do lazer, onde se materializa no tempo livre, é usada para o momento de consumo cujo produto encontra-se no ambiente de mercado. O autor reitera que há um reforço quanto à função social do lazer, pois, “por um lado enquanto produção e consumo de um produto no tempo livre, por outro, a prática no período de tempo livre” (BRACHT, 2005, p.19).

Isto se acentua quando a indústria cultural por meio das tecnologias e mídias se apropria do fato do homem ser constituído pelo desejo, e de acordo com a sua necessidade, cria mecanismos para satisfazer à sua vontade e fazer uso do tempo livre conforme aponta Kunz (2004, p.26).

Por isso falei [...] dos interesses, dos desejos e, pode-se dizer das convicções individuais que, nas sociedades atuais, pela excessiva influência da indústria cultural, dos meios de comunicação e dos “especialistas” de todas as áreas, são “formados” para os ideológicos do mercado consumidor.

Vê-se que há uma grande preocupação pela fase de desenvolvimento de conscientização do desejo do homem em relação ao consumo causado pelo esporte, pois se torna um campo de exploração nessa circunstância. De forma muito ampla socialmente, esse esporte exerce efeitos importantes na sociedade. Por desejar uma organização imensa de investimento, o esporte rendimento, dinamicamente, passa a ser subsidiado pela iniciativa privada. Traz consigo o propósito de novos êxitos esportivos, pois a vitória sobre os adversários é o principal foco. O que impede de ser considerada uma ação democrática, é que ele tem uma tendência cultural para que seja praticado principalmente pelos chamados talentos esportivo.

É nessa prática que se encontra a crítica ao esporte, principalmente pelos autores que criticam o capitalismo, que consideram a competição e suas vinculações como negócios financeiros, com sintomas evidentes de um capitalismo exacerbado, o qual usa a cultura corporal como objeto de sua prática.

O capital se encarna em coisas: instrumentos de produção criados pelo homem. Contudo, no processo de produção capitalista, não é o trabalhador que usa os instrumentos de produção. Ao contrário: os instrumentos de produção - convertidos em capital pela relação social da propriedade privada - é que usam o trabalhador (KARL MARX, 2010, p. 34).

Dessa forma, toma-se notório que a cultura corporal, impulsionado pelo esporte de rendimento, impõe ao corpo do homem características que lhe toma, de acordo com as relações sociais ao esporte de rendimento, um trabalhador. Em que os programas do governo federal emergente na escola: programa segundo tempo, atleta na escola e outros reitera o pensamento de que o papel da escola é de formar atletas, em detrimento a formação humana. Assim, nega-se uma formação crítica ao aluno vinculado à prática social.

A escola, em relação ao conteúdo esporte, tem que pensar em um cidadão futuro, ativo e participativo, e então, rever sua prática.

[...] cabe ao professor, e aos processos didáticos desmistificar esse saber e o desvendamento desse conhecimento falseado pelo sistema de produção. Porem

como fazer isso? Como socializar o conhecimento para construção de um projeto de cultura, de uma nova sociedade? É preciso que o professor estude mais, adquira competência técnica sobre o **saber-fazer** para que, após o domínio do conhecimento dado, possa de forma dialética, supera-lo, propondo o **como deverá ser** á luz de uma consciência política do **para que fazer** (APOLÔNIO ABADIO, 1997, p. 49).

Pode-se perceber que o autor diz que cabe ao professor competente fazer relação entre a escola e um “projeto de cultura”, que seja a trelado à educação, à cultura corporal e, por consequência, à luta de classe e à emancipação humana. É nesse sentido que deveria seguir o processo de formação humana.

Sendo assim o professor de educação física, que busca na cultura corporal a emancipação dos alunos deverá assumir a historicidade dos sujeitos inseridos na realidade concreta em que vive.

A Educação Física tem no movimento tanto um meio quanto um fim para atingir seu objetivo educacional dentro do contexto escolar. O movimento pode ser entendido como uma atividade, no caso corporal, que se manifesta através do jogo, do esporte. A escola assumiu o ensino do esporte, praticamente como única estratégia. E esta é uma constatação fácil de ser percebida em toda instituição escolar, tenha ela ou não estrutura para tal.

A vida concreta dos indivíduos tem se revelado, em grandes proporções, de forma exageradamente determinada, condicionada e alienada do mundo à sua volta, com poucas chances de superação dessa situação a partir da qual os homens poderiam se realizar (MEDINA, 2007, p. 24).

Portanto, caso fosse observada a “caixa preta” na memória dos que impõe o esporte de rendimento na escola muito coisa viria à tona, onde o pensamento da sociedade sobre essa prática seria totalmente diferente. Porém, não estamos aqui nos posicionando contra o esporte, pois ele é uma manifestação histórica e cultural, que proporciona à sociedade a interação entre seus membros e, também, alguns elementos importantes e benéficos, não obstante, cabe à prática uma reflexão sobre qual o valor e sentimento que traz quanto a sua inserção na escola onde a educação transformadora se faz presente, Segundo Saviani (2008, p. 9)

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica.

Dessa forma, é fundamental discutir a importância da educação física, pois utiliza como objeto de sua prática o esporte, elegendo a cultura corporal como referência para as suas aulas, e se a educação garante o acesso a gênese dessa cultura, propiciando ao aluno condições de conhecê-la, reproduzi-la, reconstruí-la e transformá-la.

Nesta perspectiva, o esporte como manifestação da cultura corporal

[...] deve ser tratado pedagogicamente de forma crítico superadora, de modo a

evidenciar “o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro do contexto sócio-histórico”, considerando também o domínio dos elementos técnicos e táticos, mas “não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem”, pois, assim, o erro, judicativamente, deixaria de fortalecer o sentimento de fracasso para se tornar um ato educativo e o acerto não teria a sua conotação exclusiva de vitória, disputa, dominação sobre o adversário (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Sendo assim temos na cultura corporal a busca para esse novo parâmetro de sociedade, pois o conhecimento é imprescindível na luta contra o capital, e a escola tem esse papel fundamental de resistência pelo conhecimento histórico social para a transformação social fundando-se na perspectiva de formação humana e crítica foi adotada com a finalidade de ampliar a discussão fundamentada na cultura corporal e focando nos limites e possibilidades do conteúdo Esporte nas aulas de educação física posto que a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola e sim, o esporte na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Partindo dessa análise, entendemos que os conteúdos e objetivo da educação física escolar deve estabelecer uma relação com a prática social do alunado, possibilitando-lhe uma formação humanizada ao se integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura corporal e formar cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações da cultura corporal como jogo, o esporte, a dança, a luta, a ginástica.

Diante disso pode-se afirmar que “não basta os alunos só correrem ao redor da quadra, é preciso que eles saibam por que está correndo e como correr, quais os benefícios da corrida, qual intensidade, qual frequência. Não basta somente aprender as habilidades motoras específicas, é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que irá tomar o jogo possível, aprender a respeitar o adversário como um companheiro” entender que a organização entre eles (os alunos) é uma das formas de superar as mazelas vivenciadas pelas classes menos favorecidas em detrimento das que detém o poder econômico.

Então assim pode-se dizer que a escola e extensível à educação física escolar devem convergir para um papel estratégico de desenvolver a capacidade de organização, tanto para ações de caráter individuais, como para as de questões sociais e culturais que a sociedade lhe impõe criando os mecanismos necessários para superação do pensamento não crítico, pois se a escola burguesa é essencial para reforçar a dominação de uma classe sobre as outras, a escola proletária, por outro lado, reflete uma sociedade participativa, igualitária, tornando-se igualmente essencial para mudar a estrutura do poder.

A partir do momento em que começa o processo de mudança, todos os instrumentos pedagógicos, com a escola em primeiro plano, atacam o aparelho ideológico burguês com uma contra ideologia e/ou uma resistência. Pode-se afirmar que na Educação Física o professor surge como mediador do conhecimento da sua própria natureza e do histórico cultural de seus alunos, para fazer de sua aula um momento de reflexão, de conscientização e de criticidade da cultura corporal do movimento.

Considerações Finais

A síntese que se chega carrega em seu diálogo uma possibilidade de resistência pela reflexão sobre a prática da educação física na escola contribuindo para o conhecimento inerente à cultura corporal. Delimitou-se a análise ao conteúdo esporte, pois há predominância dessa modalidade nessa disciplina. Neste contexto, partiu-se da compreensão de alguns caminhos percorridos pela educação física e de como vem sendo organizada a dialética do conteúdo esporte na escola e o conhecimento como instrumento de resistência social ao se retomar ao objeto de estudo como concreto, pensado e discutido.

Por isso, afirma-se a posição em apresentar uma aula de educação física que esteja aliada a uma educação para além do conhecimento abstrato e reprodutivista, mas que aporte no horizonte de uma possível transformação do trato esporte na escola como práxis para uma formação humana e emancipada dentro do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3ª edição. Coleção Educação física. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Educação Física, competência técnica e consciência política: em busca de um movimento simétrico**. Uberlândia: Editora da UFU, 1985.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 4ª ed. Campinas: Papius, 1994.

_____. **Política Educacional e Educação Física**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 1ª edição. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3ªed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MARX, Karl. **O Capital**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2010.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e ...“Mente”**. 22ª edição. Campinas, SP: editora Papius, 2007.

SANCHES GAMBOA, Silvio Ancisar. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SOARES, Camem Lúcia. **Educação Física; raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994 (Coleção educação contemporânea)

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. v. 01. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

ANUNCIÇÃO DO TEXTO-IMAGEM COMO ATO DE ESCREVER-PINTAR

Ilton Ribeiro dos SANTOS

RESUMO: O presente artigo elabora um breve panorama histórico da escrita, desde seu nascimento até seus complexos desdobramentos. A protagonização do ato de escrever-produzir no mundo ocidental. Para tanto foi escolhido o evento da Anunciação de Cristo como comparação do ofício de escrever-produzir em três etapas, anunciação de uma ideia por meio da oralidade, a escrita como processo mnemônico e a pintura como solidificação de uma leitura. O objetivo do texto é metaforizar o evento cristão da anunciação realizando uma comparação com o desenvolvimento de um texto ou de uma obra visual. Os teóricos que dão sustentação a nosso estudo serão Paz (1977) que entende a experiência do ato criador de Duchamp como um ato da vida e Nunes (2000) que auxiliará na análise da cultura da escrita no ocidente.

PALAVRAS-CHAVE: Anunciação. Oralidade. Texto. Imagem.

Considerações iniciais

O nascimento da escrita se dá na Mesopotâmia, por volta do ano 4000 a.C. e surgiu entre os sumérios como uma escrita pictográfica (o traçado de seus caracteres mantinha semelhança com o referente que designava). Deve-se considerar também a escrita ideográfica, pois semelhantemente é uma escrita que se liga à imagem, com significado diretamente associado ao significado (BAJARD, 1994). O ato de escrever já nos anuncia uma batalha entre imagem e significado.

Na medida em que o homem foi desenvolvendo suas relações, constituindo-se em sociedades, sua comunicação foi tornando-se cada vez mais complexa. As primeiras escritas estão voltadas para um controle de mercadorias, salários e impostos, se desenvolvendo mais tarde para o registro e envio de mensagens.

Acredita-se que antes da forma escrita o corpo tenha participado efetivamente da comunicação. Como exemplo disso, temos o hábito da memorização de poemas, rituais e narrativas mitológicas pelos antigos povos, onde no ato de recitar os textos tomava-se irrefutável uma composição de gestos e expressões faciais de quem se propunha a tal ato (os rapsodos) (NUNES, 2000). Na cultura grega, os poemas homéricos. (a Ilíada e a Odisséia) foram elaborados e mantidos oralmente, muito antes da passagem para a forma escrita. Isso não significa dizer que Homero não tenha existido com seus inúmeros colaboradores (co-autores), também poetas chamados aedos, a serviço dos quais os rapsodos recitavam de cor, por toda Grécia os versos de Ilíada e da Odisséia, aprendidos de memória (HAVELOCK, 1994). A permanência desse texto era mantida pela recitação memorizada pelos rapsodos, e é claro que o corpo participava dessa performance com gestos, expressões faciais, tom da voz e outros. A rima era um recurso importante para a memorização.

O século IX a.C. marca para a cultura grega a transição da oralidade para a escrita,

trazendo para o texto, não uma nova carga de sentido²⁷, mas, uma face material perceptível, que os tornava legível como todo. Gravado em signos escritos, passou a ser inscritos no pergaminho, na pedra, no papiro, prescindindo do auxílio da memória humana²⁸ (NUNES, 2000).

O texto escrito passou a ser uma novidade, tanto que Heráclito, Parmênides e Empédocles, em seus fragmentos, reconhecerão as tensões provocadas pelo dito oral e a frase escrita.

A partir do século IV a.C. começa a se registrar, como confirmam os fragmentos pré-socráticos, um processo multifacetado, ou seja, não era percebido apenas nas anotações filosóficas, mas principalmente na própria questão socioeconômica, com a invenção da moeda, coisa de valor abstrato, ao surgimento de leis públicas que passaram a atender um conhecimento de todos, dando condições de instituir algo que chamarão de cidadania, surgindo dessa forma a polis – estado cidade. O domínio do público por meio da palavra asseguraria permanência aos atos humanos, portanto a passagem do estado ágrafo ao gráfico é garantida pela transação da filosofia e da polis (NUNES, 2000).

O professor Benedito Nunes trabalhou duas palavras significativas para a oralidade e escrita, transação e transição. É bem verdade que essa transação da escrita com a imagem reiterar-se-á com os artistas do século XX, exemplo disso é a obra de Duchamp, dissecada eloquentemente pelo poeta Otávio Paz no ensaio *O castelo da Pureza*. Uma das questões que incomoda Duchamp é a arte para os olhos, que ele chama de arte retiniana, que fará com que o artista desenvolva silenciosos e longos estudos para mais tarde afirmar a existência filosófica da *zona invisível*, o lugar, que segundo o artista, nasce e termina a arte: a zona invisível, essa zona vivencia uma lucidez do instinto, opondo-se ao instinto de lucidez, invisível não é obscuro, nem misterioso é transparente. Duchamp desenvolve então uma substituição de uma pintura – pintura pela pintura – por uma pintura idéia. É a negação da pintura que ele chama de olfativa (por seu odor terenbentina) e retiniana (puramente visual). Na verdade é uma longa obra que começa a partir do contato de textos escritos (poemas) e seus escritores (poetas). Um fascínio pela literatura que começará a provocar o artista, “Nu descendo a escada” é uma resposta a essa relação ou transação, com os textos de Laforge, afastando da falácia de conceber uma pintura como arte puramente manual e visual – é a partir dessas inquietações que se começa a delinear o pintor das idéias. Não se pode deixar de falar que Giotto apresentará seu conjunto de afrescos para a cidade de Assis partindo dos estudos que fará da biografia de São Francisco realizada por São Boaventura em 1266 (PAZ, 1977).

Na cultura semita as primeiras narrativas sagradas (BÍBLIA) mantêm-se numa transmissão oral. Começando seu registro por volta de 1850 a.C. (Do patriarca Abraão ao Apocalipse 100 d.C.), firmando-se em 73 livros (Bíblia Católica considerando que a Bíblia

²⁷ No ensaio O fazer filosófico ou oralidade e escrita em filosofia, (publicado no livro Dois ensaios e duas lembranças) o filósofo Benedito Nunes disserta sobre essa transição da oralidade para escrita na Grécia (NUNES, 2000).

²⁸ A ideia de autoria é muito nova, e portando não compartilha a época dos textos bíblicos. Sabe-se de rituais rigorosos que o escriba teria que se submeter: num primeiro momento orava, jejuava, buscando inspiração divina. Além disso, o manuscrito não poderia conter qualquer erro, se o fizesse o manuscrito teria que ser enterrado.

Protestante contam com 66 livros). Já a Bíblia Hebraica (TENAK, com 24 livros: Torah, Nebim²⁹ e Ketubim) não considera o Novo Testamento, visto que ainda esperam o messias.

Os textos da Bíblia são apresentados em diversos contextos e gêneros literários, e divididos em Antigo e Novo Testamento. Compreende-se que o termo testemunha está relacionado à ideia de comprovar uma aliança, um pacto. Antigo, pacto perante Moisés e a Novo, perante Jesus de Nazaré, o Cristo (ungido em grego, ou “messias” em hebraico). Estudiosos já confirmaram que a Bíblia é uma autoria coletiva. Esse período compreende desde o segundo milênio antes de Cristo até nossos dias, já que os textos bíblicos não param de ser lidos e interpretados.

Os textos que dariam origem a Bíblia foram selecionados, escritos, copiados e modificados, durante séculos, como também muitos manuscritos ficaram de fora – localizar autores é uma tarefa impossível. A partir do século VII a.C. é que se começa a compilar em forma de textos. Sabe-se que os escribas copiavam manualmente e ficavam a vontade para fazer correções, de acordo com indignação religiosa de sua comunidade. Havia uma tradição cultural que tratava o texto, ou tudo que fosse texto, como algo divino, portanto sagrado, não podia haver erros no ato da escrita, caso houvesse, o pergaminho teria que ser enterrado.

Esses confrontos culturais podem ser observados principalmente quando se tenta compreender o cristianismo sendo aceito e interpretado por outras culturas absolutamente diferentes, como é o caso da grega, no século IV - a parte oriental do Império Romano era o centro principal de discussão teológica. Os gregos haviam adotado a nova religião, trazendo consigo o amor pela disputa e pela definição lógica das coisas. Num ensaio escrito por Harold Bloom ele afirma que frequentemente se esquece um dos motivos pelos quais a Bíblia hebraica é tão difícil, o único modo de pensar vem dos antigos gregos, não dos hebreus (BLOOM,1993).

Para metaforizar a imagem-texto recorre-se às três anúncios relatadas na Bíblia, em que anjos têm a incumbência de levar a palavra à um escolhido (uma escolhida) que desempenhará uma missão especial para Deus - esses anúncios eram sempre acompanhados de um espanto milagroso. Três anúncios podem resultar numa simbologia interessante para se pensar o ato de criar mediante a três etapas distintas. Pensar-falar, escrever-pensar e conceber-pensar (interpretar).

A primeira anúncio está registrada no livro de Juízes³⁰ que trata da concepção de Sansão. O anjo em forma antropomórfica vem anunciar à mulher de Manoac, que ela geraria o libertador do povo hebreu das mãos dos filisteus. O sinal milagroso nesse caso era o fato de fazer gerar num ventre estéril, já que a mulher de Manoac tinha consciência dessa impossibilidade de reprodução. A segunda Anúncio já se localiza no Novo Testamento (Lc I, 34); é o anúncio do nascimento do profeta João Batista, tendo como sinal milagroso também o fato de Isabel ser estéril. A terceira anúncio, também é narrada no Novo

²⁹ Existe uma variação linguística de Neviim e Ketuvim para uma possível tradução para o português. A língua hebraica acrescentar-se-á vogais somente no início da Idade Média (V d.C.) com os massoretas (massorah = tradição) conhecidos como textos massoréticos.

³⁰ Juízes 13, 5-8: Anúncio de Sansão.

Testamento, no livro de Lucas³¹ e tem como sinal milagroso a passagem de um recém nascido sem danos ao hímem virginal, além da ausência do ato sexual humano. É, portanto um texto de caráter místico, ou seja, é a base que fundou uma das maiores manifestações religiosas, que é o cristianismo³². Escrita provavelmente nos anos 80 d.C., ou seja, a Bíblia apresenta um esboço arqueológico que localiza o espaço tempo de alguns livros. Esta cena se compõe de um anjo recebendo determinação divina para ir até uma jovem de nome Maria, e confirmá-la como parte de uma tão esperada profecia. Ela havia sido escolhida entre milhares de jovens hebréias para a execução do plano divino, a vinda do messias, escrita no Antigo Testamento, no livro de Isaias a pelo menos VII séculos a.C (sobre Maria, Isaias VII, 14. “Portanto o Senhor mesmo vos dará um sinal; eis que uma virgem conceberá, e dará à luz um filho, e será o seu nome Emanuel”. E sobre Jesus, Isaias IX, 6 “Porque um menino nos nasceu, um filho se nos deu; e o governo estará sobre seus ombros; e o seu nome será: Maravilhoso Conselheiro, Deus Forte, Pai da Eternidade, Príncipe da Paz”).

A Anunciação (alguma coisa que se anuncia no pensamento), como texto é o evento que fundamentará o Cristianismo, primeira pela voz do anjo Gabriel, e vozes das pessoas que guardaram a história antes de ser escrita; Depois como texto escrito; e finalmente como texto pintado. A partir dessas três etapas distintas relaciona-se ao ato criador. A oralidade (palavra trazida pelo anjo e falada para os homens e mulheres da época) que manterá na imagem-falada durante algum tempo, até esse fato toma-se escrito - imagem-escrita (a notada nos pergaminhos, a atitude de escrever desafiando o tempo das coisas), para finalmente se converter em imagem-pintada, realizada pelos povos (artistas e escritores) ao longo de da nossa civilização. Comparando com o ofício de escrever (produzir) vivencia essas etapas, talvez não necessariamente na ordem em que se encontram. O pensar sobre algo que nos anuncia pode estar relacionado a gravidez, o engravidar-se, os cuidados com sua gestação e o nascimento do texto-imagem. De modo que estar grávido (a) é também um estado ligado ao ato de se escrever e pintar.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, Elie. **Ler e Dizer**, compreensão e comunicação do texto escrito, São Paulo, Cortez, 1994 – (coleção questões da nossa época).
- BÍBLIA de Referência Thompson, com versículos em cadeias temáticas, Frank Charles Thompson D.D., Ph. D. Editora Vida, 1995.
- BLOOM, Harold, **Abaixo as verdades sagradas**: poesia e crença desde a Bíblia até nossos dias, Trad. Alípio Corra de Franca Neto, Heitor Ferreira da Costa, São Paulo, Companhia das letras, 1993.
- HAVELOCK, Eric. **A revolução escrita na Grécia e suas conseqüências culturais**, São Paulo: UNESP/ Paz e terra, 1994.
- NUNES, Benedito, **Dois ensaios e duas lembranças**, Belém: Secult, 2000.
- PAZ, Octavio. **Marcel Duchamp ou o Castelo da Pureza**. Tradutor Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Editora Perspectiva. 1977.

³¹ Evangelho de São Lucas cap. 01, 26 a 32

³² Deve-se esclarecer que o judaísmo não acata Cristo como Messias, portanto nega todo o Novo Testamento como o livro que narra a chegada do prometido. Outro ponto importante é que segundo a tradição judaica nenhum livro sagrado pode ser representado por imagens.

A HISTÓRIA LITERÁRIA: ASPECTOS TEÓRICOS

Ana Lilia Carvalho Rocha³³
Lourdes Nazaré Sousa Ferreira³⁴
Veridiana Valente Pinheiro³⁵

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar os pontos de discussões presentes nos textos “Na rede do tempo: História da Literatura e fontes primárias – a contribuição de Joaquim Norberto”, de Maria Eunice Moreira (2004) e o texto “O gosto dos leitores – a recepção de romances como problema para a história literária” de Márcia Abreu (2013), tendo em vista as aproximações e distanciamentos, assim como as contribuições dessas autoras para a crítica literária brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: História literária. Contribuições. Aspectos teóricos.

Introdução.

Desde o século XVII, a história literária, no Brasil tem sido objeto de estudo e especulação de estudiosos que se propõem a reconhecer em registros literários que configurem um caráter literário nacional. Assim, as histórias literárias chamam a atenção em diversos âmbitos: a cultura literária, as formas diversas das palavras, o discurso literário histórico, etc. Esses aspectos presentes nas histórias literárias compõem uma necessidade de articulação para se afirmar uma literatura nacional com caráter literário.

Diante desse panorama pretendemos com este trabalho, mediante uma abordagem comparada, apresentar de que forma a história literária contribui para a formação da crítica e do gosto de leitores. Nesse processo tomamos como ponto de discussão os elementos que contribuem para as aproximações e distanciamentos presentes nos textos das autoras Márcia Abreu (2013) e Maria Eunice Moreira (2004), respectivamente.

Destarte a literatura comparada ser um fundamento metodológico para o que pretendemos desenvolver, tomamos o conceito desta, segundo os estudiosos Claude Pichois & André M. Rousseau (1994) que dizem em primeira análise, ser a Literatura Comparada: Objeto e Método. Esses autores revelam que por conta da ambiguidade e pelo processo como se encaminha a sua dialética, a Literatura Comparada não pode ser fechada, ela está sempre em movimento, sempre em metamorfose. E apresentam-nos um conceito mais preciso de Literatura Comparada, nos ajudando a entender melhor esta arte que é o comparatismo na literatura, sendo ela uma:

expressão ou do conhecimento, ou então os fatos e os textos literários entre si, distantes ou não no tempo e no espaço, deste que pertençam a várias línguas ou culturas, que façam parte de uma mesma tradição, para melhor descrevê-los, compreendê-los e saboreá-los (PICHOS & ROUSSEAU, 1994, p. 216).

³³ Possui Graduação em Letras, Mestre em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará.

³⁴ Possui Graduação em Letras, Mestre em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará.

³⁵ Possui Graduação em Letras, Mestre em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará.

Antonio Candido (1996) no ensaio “Literatura Comparada” presente em seu livro intitulado Recortes, inicia seus escritos refletindo que estudar Literatura Brasileira é estudar Literatura Comparada, uma vez que as obras construídas literariamente no Brasil sofreram influências de autores de países estrangeiros, principalmente da França. Donos de literaturas mundialmente conhecidas eram considerados por muitos de nossos escritores antigos, bem como pelos críticos-escritores, uma força contribuidora para a produção nacional. Assim, os “críticos” brasileiros não pouparam análises e juízos de valores ao compararem nossa produção com as do extemo.

Diante do que foi exposto sobre Literatura Comparada, iremos utilizar este método com vistas a uma abordagem comparativa. Nosso trabalho é dividido em três partes. A primeira é o levantamento dos pontos de discussão presentes nos textos citados anteriormente. O segundo diz respeito às aproximações e distanciamentos dos pontos de discussão referentes aos textos e o terceiro é a nossa contribuição enquanto leitor e estudante para a história literária e a formação de gosto dos leitores.

2 – Pontos de discussões nos textos de Márcia Abreu e Maria Moreira.

Verificamos que Márcia Abreu inicia seu texto com duas perguntas indagatórias a respeito de qual foi a obra literária mais importante e qual o autor mais influente. Vale salientar que essas perguntas têm aproximações com o texto de Maria Moreira, pois, toda crítica do texto de Moreira aponta para Joaquim Norberto como autor mais importante na história da literatura brasileira. Assim, Moreira destaca o aspecto relevante que irá tratar em seu texto.

De outro lado, com um levantamento documental, Abreu visa responder as perguntas que ela indaga inicialmente no seu texto. Assim, essas provocações ao leitor são decorrentes do objetivo pretendido pela autora, de trazer à luz as obras ficcionais mais lidas no Brasil, entre os séculos XVIII e XIX. Em sincronia com as leituras realizadas em Paris, sinalizando alguns pontos divergentes desse período.

Outro ponto apontado por Moreira que eleva Joaquim Norberto como autor mais importante fato já mencionado antes; é justamente mais importante porque Norberto comprova mediante um levantamento de documentos dentro da história literária sua relevância. Assim, essas aproximações entre os textos dizem respeito ao levantamento das principais obras do século XIX, que “revela” o gosto dos leitores e a influência na escrita da história literária nacional; assim como o levantamento documental de Joaquim Norberto influência a escrita literária nacional.

Averiguamos que assim como há pontos que se aproximam no texto, também existem os que se distanciam, pois os principais afastamentos tem relação com o que Abreu mostra sobre o interesse dos leitores no momento do interesse pela ficção, impressão e censura nos livros. Para Abreu, a listagem de livros entre os séculos XVIII e XIX foram de suma importância, pois apesar de apontar para essas obras, as mesmas não aparecem na historiografia nacional de Joaquim Norberto, entretanto, vale ressaltar que as fontes usadas

pela autora são os registros de empréstimos de livros por leitores na Biblioteca Nacional. Ao passo que para Moreira (2004, p. 131) Joaquim Norberto ao fazer seu levantamento historiográfico utiliza textos da História do Brasil que fazem referência a literatura portuguesa e brasileira; além de outras histórias da literatura. Assim, apesar das mudanças políticas ocorridas no Brasil independente, da instalação de tipografias e da disseminação de bibliotecas, o leitor continuava com as velhas escolhas literárias.

Abreu ao citar Débora Rocha (2011), constata que entre os anos de 1833 e 1856, a Biblioteca Nacional apesar de não possuir um acervo de cunho literário, recebeu relevante número de leitores em busca de obras ficcionais. E cita ainda que a obra, mais divulgada pelo Jornal do Comércio e procurada pelos leitores, no Rio de Janeiro, entre 1818 e 1843, foi *Mil e Uma Noites*, de Galland. Com a explosão dos romances-folhetins nos periódicos cariocas, nos anos 1841 a 1848.

Abreu destaca que em 1848, um romance nacional publicado nos rodapés do jornal *Correio Mercantil* chega ao patamar dos mais procurados. A obra *Os dois amores*, de Joaquim Manuel de Macedo, não citada nos estudos da história literária atraiu o interesse do público leitor. Germana Sales, em sua Tese, diz que mesmo com o número de publicações nacionais consideráveis, “os romances nacionais não parecem ter despertado grande interesse nos frequentadores da Biblioteca” (SALES, 2003, apud ABREU, 2013, p.175). Um exemplo é *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo recebeu entre os anos de 1849 a 1856 apenas duas consultas enquanto que nos anos de 1849 a 1856, a poesia brasileira atraiu mais atenção dos leitores do que o romance, pois a obra *Segundos Cantos*, de Gonçalves Dias ocupou o segundo lugar entre as Belas Artes, chegando a 75 consultas.

Logo, o leitor brasileiro, ao contrário dos escritores, não se preocupava com a “constituição de uma literatura nacional” (ABREU, 2013, p.176). Assim, ele estava mais preocupado na aquisição de obras francesas o que representava no Brasil 40% das narrativas ficcionais originárias da França. Portanto, os leitores europeus e brasileiros apresentavam interesses nas mesmas obras, de uma mesma época.

As coincidências não se limitam aos chamados “sucessos de longa duração”. Quando se consideram os “sucessos de média duração” também há semelhanças entre o que se verifica na França e o que ocorre no Rio de Janeiro, em meado do século XIX, quando Eugène Sue e Alexandre Dumas obtêm destacadas tiragens na França – muito embora se mantenha atrás da tiragem obtida pelas *Aventuras de Telêmaco* (entre 1841 – 45) e por *As mil e uma noites* (entre 1846 – 50) (ABREU, 2013, p.178).

Essa aproximação mostra a multinacionalização dentro do mercado editorial, assinalado por obras de referência clássica, ao mesmo tempo em que Abreu assinala alguns aspectos consideráveis; um deles é a falta de tradução de obras importantes, para o português, como por exemplo: os livros de Walter Scott e Victor Hugo.

Para Abreu todas as divulgações de obras dos autores citados acima, nos jomais cariocas, eram em inglês ou francês. A falta de tradução era um dos aspectos limitantes na propagação de romances. Diante dessa realidade, houve um estreito conhecimento dos escritos de Victor Hugo, nos primeiros anos do século XIX, com objetivo de revelar a

importância da tradução, bem como, afeição do público pelos folhetins. Para enfatizar a importância da tradução para o conhecimento de obras mundiais, Abreu cita a obra *As Mil e Uma Noites*, que se tomou uma das grandes obras procuradas e lidas na Biblioteca Nacional, após a sua tradução em português. Com essas declarações, Abreu responde às questões acentuadas no início de seu estudo ao leitor, em apenas uma resposta. A obra literária mais importante no Brasil na primeira metade do século XIX foi *Aventuras de Telêmaco* escrita pelo francês François de Salignac de La Mothe-Fénelon e, narra a história de Telêmaco, filho de Ulisses, ou seja, é uma narrativa sem nenhum caráter nacional.

Diante dessa perspectiva relacionada à história literária nacional verificamos que Márcia Moreira, mediante a proposta de rastrear na história da literatura, possibilita com base em vestígios presentes em documentos, manuscritos, rascunhos deixados por historiadores e demais envolvidos no campo literário, olharmos a literatura como fonte primeira, no intuito de recuperá-la e construí-la em um lugar diante da cadeia de um tempo baseado em registros memorialísticos. Para Moreira a história da literatura brasileira revela que nos anos iniciais do século XIX, as produções literárias de autores brasileiros que estavam sendo catalogadas por estudiosos estrangeiros, com objetivo de conhecer os poetas do Brasil - Colônia. Com isso, vem ao conhecimento da sociedade letrada em 1826, a obra *O Resumo da História Literária de Portugal e Resumo da História Literária no Brasil*, do autor francês Ferdinand Denis, bem como, a obra do autor português Almeida Garret intitulada *Parnaso Lusitano*. Essas obras marcaram a história literária da nova nação independente.

Assim, a autora verifica que com a produção dos poetas, Domingos José Gonçalves de Magalhães, Manuel de Araújo Porto Alegre e Francisco de Sales Torres Homem, a literatura passou a ser estudada. Chamada de comunicado e posteriormente de "Ensaio sobre a História da Literatura no Brasil" na revista *Niterói*, em 1836, este ensaio tornou-se referência para os nacionalistas.

Desse modo percebemos que duas provocações foram fundamentais neste texto. Uma é a afirmativa de que ainda não havia literatura brasileira, pois os autores se preocupavam em imitar os estrangeiros, não assumindo singularidades da nação e a outra são as produções feitas no Brasil que poderiam vir revestidas de civismo. Embora Moreira afirme que Gonçalves de Magalhães procurou nas suas produções, imprimir as peculiaridades da pátria, a ideia de Magalhães pode parecer inovadora para o século XIX, mas na verdade tal ideia se configura como favorecedora de uma unidade nacional, apesar da noção de pátria precisar renovar seu conceito. Assim, a obra de Magalhães não apresentava características requeridas pelos nacionalistas. Em um contexto histórico a obra de Magalhães ainda pedia para manter a identidade entre a Europa e a América.

Por outro lado, Norberto é descrito pela autora como o fundador da historiografia nacional uma vez que suas "páginas [são] pioneiras sobre a história e a literatura brasileiras" (MOREIRA, 2004, p. 127). A contribuição de Norberto é de suma importância por apresentar fundamentos e teorias comprovadoras. Norberto procura equilibrar a ideia europeia e as reflexões recentes vistas na realidade brasileira do momento. Em relação à perspectiva histórica nos estudos de Norberto, passado e futuro apresentam-se interligados. Visto que,

ao assumir o papel de narrador de um fato, este autor altera a história da literatura no Brasil e apresenta as bases que as narrativas abordadas por ele, exercessem o seu valor.

Na obra *Bosquejo*, Norberto revela por meio de referências históricas, literárias e culturais o tempo passado, mas presente na literatura; medida em que o próprio narrador dialoga na tentativa de recuperar um tempo. Assim, Norberto assegura ser Almeida Garret um dos responsáveis pela renovação de abordagens e reformas exigidas pela sociedade no campo literário. E tomando como base, o autor Garret, Norberto revela seis fases existentes na história da literatura brasileira:

por índices cronológicos (segunda época – começo até meado do século XVIII); índices históricos (primeira época – desde o descobrimento do Brasil até fins do século XVIII); por índices estéticos (sexta época – da reforma da poesia) (MOREIRA, 2004, p.137).

Com isso, Norberto ao basear a sua metodologia de escritura na de Garret resgata também, os recursos de origem externa, enfatizando a divisão dos séculos, a história e seus períodos mais importante. Além disso, no texto de Moreira, verificamos que os capítulos da *Incondusa da História da Literatura Brasileira* são grosso modo um plano ousado composto de três livros, mas inconcluso sobre a história da literatura. Alguns capítulos foram publicados na *Revista Popular*, do Rio de Janeiro, pelo próprio Norberto. No entanto, o trabalho não foi concluído. Destarte que os capítulos publicados na revista davam conta do que seria tratada na obra, pois as fontes pesquisadas para a construção da história literária apontavam para as concepções de Almeida Garret.

Segundo Moreira, Norberto buscava diferenciar a literatura brasileira da portuguesa, mostrando que o Brasil tem uma literatura própria. Mesmo, trazendo fontes buscadas na Europa antiga e na nova América, o historiador refletia sobre o resgate da nação brasileira dentro dos escritos literários. E reflete sobre dois pontos básicos, “a relação entre a arte e a natureza; e o conceito de literatura nacional” (MOREIRA, 2013, p.142), pois o artista olha a natureza e a imita, a partir da sua criatividade, numa tentativa de revelar a sua visão de mundo, como o seu sentimento interior.

E Joaquim Norberto deixa claro, rememorando Garret, que a obra literária de uma nação necessita possuir as peculiaridades da sua pátria, como a natureza, os costumes, a sociedade, as suas peculiares concepções. Moreira, também traz à luz as reflexões que envolvem a história da literatura, enquanto as modificações que afetam o seu conceito ao longo dos tempos. Por exemplo, expressa que nos dias atuais não se pode mais perceber a historiografia literária mais ser movida apenas no espaço das análises, mas faz-se necessário ampliar suas fronteiras, interligando-a a outros sistemas e funções.

Nessas relações, interagem tanto numa estética da recepção quanto a história dos efeitos literários, tanto a sociologia da leitura quanto a história dos meios de comunicação, com o objetivo de abarcar a totalidade da vida literária (MOREIRA, 2004, p.176).

Conclusão

Diante do exposto conduímos que tanto Abreu quanto Moreira, são de fundamental

importância para a crítica da historiografia literária brasileira, pois as leituras de ambas demonstram que toda obra literária produzida no Brasil por autores brasileiros nos séculos XVIII e XIX, serve como referência de fonte documental das principais obras que representam o gosto dos leitores no século XIX. Assim, o que contribui para esta consideração é justamente o levantamento documental que as autoras fazem para apontar a crítica literária no Brasil. Além disso, os estudos de Abreu e Moreira corroboram para a solidificação e permanência dos cursos de graduação em Letras no Brasil, pois para alunos e professores do curso de Letras é de extrema importância que conheçam a história literária do nosso país. A nosso ver são estudos que evidenciam um diálogo aberto dos séculos passados com os atuais, pois estes permitem que pensemos no modo como a relação luso-brasileira tem sido estabelecida nos séculos atuais. Os textos dessas autoras história além de argumentarem sobre a origem e o desenvolvimento da Literatura, também tratam de uma concepção teórica atualizada, que visa mostrar o processo de formação e consolidação da Literatura Nacional.

Referências.

ABREU, Márcia. O gosto dos leitores – a recepção de romances como problema para a história literária. In: DAVID, Sérgio Nazar; FURTADO, Marlí Tereza; SALES, Germana. *Interpretação do texto/leitura do contexto*. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2013, p. 167-186.

CANDIDO, Antonio. Literatura Comparada. In: *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 211-215.

MOREIRA, Maria Eunice. —Na rede do tempo: História da Literatura e fontes primárias – a contribuição de Joaquim Norberto. In: ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice; BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. *As pedras do arco: fontes primárias, teoria e história da literatura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004, p. 119-198.

PICHOIS, Claude; ROUSSEAU, André M. Para uma Definição de Literatura Comparada. In: CARVALHAL, Tania; COUTINHO, Eduardo. *Literatura Comparada – textos fundadores*, 1994, p.215-218.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO NEGRO PARA INSERÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Augusta NEVES³⁶

RESUMO: Este ensaio trata de uma reflexão sobre as práticas docentes referentes ao preconceito racial, visando à sensibilização quanto à aceitação e o respeito à diversidade racial. Nesse sentido, torna-se necessário a valorização da autoestima e o orgulho pertencimento racial de alunos (as). Adotou-se o método descritivo interpretativo para a análise dos dados e pesquisa de campo, a qual foi realizada dentro da abordagem qualitativa, quantitativa e operacionalizada por meio de aplicação de questionários com questões objetivas e subjetivas direcionadas para 10 professores, 10 pais e 10 alunos. Utilizou-se da técnica da escrita para observar o processo de construção e a opinião de cada sujeito entrevistado. Verificou-se que alguns alunos, possuem opinião própria a respeito do preconceito racial, por sua vez os professores com formação completa e continuada que lidam com a realidade diversificada da escola já conseguem fazer uma nova leitura voltada para o aspecto pedagógico voltado para a construção do conhecimento e valorização da identidade do sujeito no que concerne ao preconceito racial, porém, percebeu-se a falta. Conduziu-se Contudo é preciso utilizar ferramentas eficientes e principalmente propiciar momentos de trocas de experiências entre professores para efetivação de projetos de trabalhos, atividades e procedimentos de inserção da questão racial durante todo ano letivo.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito racial. Diversidade. relação étnico-racial e escola

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

1.1 A trajetória histórica do negro e as relações étnico-raciais na Escola

A escola é um espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é onde há circulação de saberes em diferentes contextos. Tanto é que existem escolas em que o conhecimento de mundo é repassado de acordo com sua caracterização histórica e geográfica do lugar, por exemplo, as escolas localizadas nas regiões Quilombolas e Indígenas. Por isso, trabalhar as diferenças é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Logo, a escola se apresenta como um lugar sociocultural em que as diferentes presenças se encontram, dessa forma ela cumpre a sua função social e política não somente na escola da metodologia dos conhecimentos historicamente acumulados ou no preparo das novas gerações para serem inseridas no mercado de trabalho exigido pela sociedade.

Segundo os Parâmetros Curriculares, (1997, p.19-20) ressalta:

Oferece, também, elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação.

Algumas escolas são baseadas numa visão eurocêntrica, refutável ao pluralismo

³⁶ Mestra, Escola Superior Madre Celeste, Ananindeua, Pará. E-mail: augusta.uva@hotmail.com

étnico - cultural e racial da sociedade brasileira. E os educadores e responsáveis pela formação de milhares de jovens na sua grande maioria são vítimas dessa educação preconceituosa, na qual foram formados e socializados. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade humana e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar como um todo.

A pequena quantidade de alunos negros nas escolas é reflexo contido na realidade das desigualdades praticadas pelas instituições escolares e pelos processos de seus desenvolvimentos educacionais. Também as práticas seletivas das escolas silenciadoras sobre as diferenças raciais e sociais, provocando a exclusão de alunos (as) de origem negra e/ou pobre, dos portadores de necessidades especiais e de outros.

Além disso, pode-se observar no nosso cotidiano, flagrantes e atitudes preconceituosas nos atos, gestos e falas. E, como não poderia ser diferente, acontece o mesmo no ambiente escolar. Diante da problemática evidenciada surge o questionamento de como as instituições de ensino vem nesse sentido minimizar o preconceito racial no contexto escolar.

Nessa perspectiva multicultural, a escola poderá elaborar um currículo que permite adequar-se a realidade do indivíduo. Mesmo não sendo o único espaço de integração social, a escola poderá possibilitar a consciência da necessidade dessa integração, desde que todos tenham a oportunidade de acesso a ela e possibilidade de nela permanecer.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, (1997, p.53), está ligado ao:

simples fato de os alunos serem provenientes de diferentes famílias, diferentes origens, assim como cada professor ter, ele próprio, uma origem pessoal, e os outros auxiliares do trabalho escolar terem também, cada qual, diferentes histórias, permite desenvolver uma experiência de interação “entre diferentes”, na qual cada um aprende e cada um ensina. O convívio, aqui, é explicitação de aprendizagem a cada momento: o que um gosta e o outro, talvez, despreze.

Nessa proposta educacional será preciso rever o saber escolar e também investir na formação do educador, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada da eurocêntrica. O currículo que atualmente é elaborado poderá ser revisado pelas escolas para mostrar aos alunos que existem outras culturas no mesmo espaço. No entanto a escola terá o dever de dialogar com tais culturas e reconhecer o pluralismo cultural brasileiro. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética (1997, p.25) reconhece que:

A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mais também como espaço de transformação.

Contudo fica claro, pensar que o multiculturalismo seja um dos caminhos para combater o preconceito e discriminação ligada à raça, ao gênero, às deficiências físicas e mentais, à idade e à cultura, constituindo assim uma nova ideologia para a sociedade

contemporânea que é composta por diversas etnias, nas quais são as marcas identitárias, como cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, fazem a diferença em cada grupo. E essas marcas são definidoras de mobilidade e posição social no meio que o sujeito vive.

Nestas condições, se faz necessário que nós como educadores, tenhamos a responsabilidade não só de conhecer os mecanismos da dominação cultural, econômica, social e política, ampliando os nossos conhecimentos antropológicos, mas também de perceber as diferenças étnico-culturais sobre essa realidade cruel e desumana que são submetidos os afrodescendentes. Por isso, vale ressaltar que segundo Munanga (2000), a identidade é para os indivíduos a fonte de sentidos e de experiência. Toda identidade exige reconhecimento, caso contrário ela poderá sofrer prejuízos se for vista de modo limitado ou depreciativo.

1.2 O professor e a valorização dos afro-descendentes no cotidiano escolar

No que concerne à valorização dos afrodescendentes no processo de ensino-aprendizagem, o professor toma-se o principal agente de troca de conhecimento que provém de sua qualificação profissional e experiência na atuação de docente para a transmissão e apreensão de valores que estejam ligados a qualidade do ensino humanístico e pluricultural.

Sendo assim, é de extrema relevância que o professor aproprie-se de metodologias que abrangem a diversidade cultural dos afrodescendentes nos aspectos religiosos, econômico e social sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Por essas razões a escola se apresentar-se como um espaço privilegiado para crianças, jovens, adultos afrodescendentes terem acesso ao conhecimento científico e artístico do saber sistematizado e elaborado, para reconhecer sua contribuição e sua importância na formação e construção do Brasil.

Todavia, ainda há professores que nem se dão conta de que o país é pluriétnico e que a escola é o lugar ideal para discutir as diferentes culturais e suas contribuições na formação do povo brasileiro. Eles também ignoram que muitas vezes as dificuldades do aluno advêm do processo histórico que está relacionado à sua cultura, tão desrespeitada ou até ignorada pelos próprios professores.

Por essas e entre outras razões é que surgiram questionamentos de “Como os professores abordam situações relacionadas, à diversidade étnico-racial a vida cotidiana nas salas de aula?”.

Sendo assim, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e Orientação Sexual, (1997, p.19) explica:

Por trabalhar com a diversidade humana, comporta uma ampliação de horizontes para o professor e para o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador; na qual o elemento universal subjacente e definidor das relações intersociais e interpessoais deve ser a Ética. Propicia, ainda, a percepção de que essa característica sócio-cultural é expressão de uma pluralidade dinâmica para

além das fronteiras do Brasil, a qual tem sido benéfica e estimuladora na definição de valores universos.

Trabalhar igualmente essas diferenças não é uma tarefa fácil para o professor, bem como lidar com elas é necessário compreender como a diversidade se manifesta e em que contexto se apresenta. Por isso, pensar numa educação escolar que integre as questões étnico-raciais aos conteúdos disciplinares significa progredir na discussão a respeito das desigualdades sociais, das diferenças raciais e outros níveis para que o direito humano de ser diferente possa ampliar as propostas curriculares do país a fim de buscar uma educação democrática paralelamente com seu tempo circunstancial.

Desse modo, acredita-se que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa com intuito de reformular respectiva e adaptar o currículo oficial, para que o mesmo abraça a diversidade na sua realidade existente de uma lógica de igualdade e de direitos sociais. Para assim, garantir o acesso e permanência do negro na escola a partir do respeito mútuo de sua origem étnico-racial.

Desta forma surge o questionamento quanto aos currículos escolares, percebe-se que envolve questões que ficam a par das discussões como a do racismo, porém, porque isso ocorre? Acredita-se que seja pela falta de importância dada a esse debate.

O currículo escolar tem uma grande responsabilidade de contemplar os principais elementos discutidos dentro da escola para transformar em um significado social, por isso faz-se necessária a existência de práticas e conteúdos voltados para a produção intelectual de uma identidade por meio das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira”. (MEC, 2005).

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, (1997, p. 35), ressalta que:

[...] o professor poderá seguir aprofundando e ampliando conforme as necessidades de seu planejamento. Visam, sobretudo, explicitar que tratar do povo brasileiro, em seus desafios e conquista do cotidiano e no processo histórico, exige estudo e preparo cuidadoso que não se confundem, em hipótese alguma, com o senso comum.

Sendo assim, entende-se que o professor como agente social e colaborador para a formação cidadã possa desenvolver ações e práticas afirmativas que auxiliem a autoestima das crianças negras, bem como propor estratégia de intervenção que venham valorizar a cultura negra e a eliminação de práticas racistas.

Porém é necessário que o currículo escolar não pode mais ficar alheio as diferentes formas de representação social, por isso a escola deve abrir espaço para diferentes aprendizagens sem marginalizar ou excluir manifestações culturais, para possibilitar um espaço de representação de grupos antes subjugados.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação do temas transversais e ética, (1997, p.32) afirma que: “Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem”.

Dessa forma os educadores, precisam vencer a política do silêncio, por acharem que a escola é a única dona do conhecimento e que por isso nunca pode ser questionada, como por exemplo, em relação aos livros didáticos que fazem da realidade dos alunos, com consequência a continuidade da dominação de uns sobre outros.

Nesta análise os Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, (1997, p.31) sugere que:

Estudos têm demonstrado alto grau de correlação entre a expectativa dos professores e do desempenho dos alunos. Isto é, a expectativa frequentemente determina a atitude do professor para com o aluno, e deste para com o desenvolvimento de seu processo escolar, apresentando-se, assim, como profecia auto realizadora.

Logo, quem decide ser educador deve se questionar quanto a sua importância na formação dos alunos e compreender que por mais que o professor não tenha o intuito de se envolver emocionalmente com os educandos, não tem como o mesmo ficar alheio aos conflitos por diferenças étnico-raciais por que ocorrem no ambiente escolar, principalmente na sala de aula. Nestas condições os Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética (1997, p.32) reconhece que:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer riqueza representada pela diversidade etnocultural que o compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

Neste caso, não se trata de tomar partido por alguém, mas fazer prevalecer o respeito mútuo entre os agentes que participam das relações sociais na escola, ao invés de, por exemplo, ficar apático diante de xingamentos, apelidos e piadas voltadas do povo negro, em que ocasiona muitas vezes à criança negra um sentimento de não pertença que pode levar a perder o interesse pela escola e logo e pelos estudos.

Por isso considera-se importante que o professor por meio do Currículo Escolar coloque em prática e cumpra a sua função, para vencer desafios de combater o preconceito racial no ambiente escolar, já que o mesmo deve ser um lugar de diálogo, de aprendizagem e convivência de várias culturas, a fim de manifestar o respeito às diferentes formas de expressão cultural, para assim trabalhar a igualdade e oportunidades para os diferentes grupos étnicos que constituem a nossa sociedade.

2 As questões étnico-raciais a luz da lei

A Constituição brasileira na sua magnitude legal, institucionalizou por meio de reivindicações e ações afirmativas direcionadas ao favorecimento quanto a igualdade do ensino voltado para apreensão da diversidade cultural do contexto escolar. Diante da Constituição de (1988) em seu Título IX, das disposições constitucionais gerais; Art. 242. § 1º. Segundo Costa (2002, p.121), ressalta: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferenças culturais e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Sendo-se perfunctório as leis que o Estado Brasileiro (Executivo, Legislativo e

Judiciário) leva a efeito para favorecer ou auxiliar os negros e o afro- descendentes para sua participação educacional. Todavia a Constituição de (1988) no seu capítulo I. Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. Art. 5º. Para Costa (2002, p.107), afirma: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prioridade”.

Logo, diante do processo da Constituição brasileira desde o Império até os dias atuais, todos são iguais nos deveres e direitos sem qualquer distinção, contudo para a efetivação da abolição da escravatura, fez-se necessário a “Lei Áurea”, assinada em 13 de maio de 1888. Ao longo de todos esses anos muitos movimentos negros lutam pela inserção dos direitos igualitários para o povo negro na sociedade desde a alfabetização até o ensino superior.

A partir de muitas discussões e manifesto da população, o Legislativo, aprova a Lei nº. 10. 639/2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Que pretende apontar uma nova versão sobre a participação dos negros na história do país. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnica – Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003, p.11). “Estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas”. Essa medida começa a ser discutida pelos educadores, para que os mesmos possam conscientizar os estudantes de todo o país e comece a tratar os negros não como povo primitivo, mas como uma raça que foi das bases de formação do povo brasileiro.

É assim, o reconhecimento do negro principalmente quanto às políticas públicas possam não somente ficar no papel e sim ser aceita e praticada em todas as escolas, privilegiando o individual e o coletivo do educando. Valorizando-se a produção intelectual de cada sujeito que estar inserido no contexto escolar e também no social, para que na sua formação como cidadão atuante possa ser capaz de aceitar suas próprias origens, étnico com argumentos necessários de quem faz parte de uma nação multirracial. E que ao tempo possam observar o mundo com um olhar diferenciado, o mesmo atribuindo à complexidade da arte, da cultura, dos costumes, das comidas típicas, da religiosidade africana, no qual o homem e a natureza são indissociáveis.

A atuação marcante do próprio negro nos sistemas de ensino deve se fazer presente para poder promover as Leis ao seu próprio benefício de forma parcial e integra sem deixar de esquecer a cruas evidências de como os negros foram tratados ao longo de sua própria vida de acordo com a concepção de outros indivíduos. Mesmo por que, com o ensino da cultura africana induída no currículo escolar, efetivada nas salas de aula, os negros podem ter acesso e permanência a um Estado que reconheça que o Brasil foi edificado pelo sangue, luta e sofrimento do africano aqui trazido para o cultivo, a mineração e o serviço doméstico. Em suma com a Lei nº. 10. 639/2003 o Brasil pode se desenvolver por meio de uma educação de qualidade inserindo nos conteúdos disciplinares as relações étnico-raciais no contexto escolar.

Na realidade, a cidadania não é branca, mas pluricultural, e tem várias cores, deve-se

lamentar a negação por anos da diferença na história brasileira. O assumir negro deve ser uma questão ideológica e de autoconfiança e autocontrole para possíveis questionamentos e injustiças de um povo que não aceita que o negro contribui em todos os setores desse país de forma servil e a troz.

Diante de grandes avanços e práticas organizacionais contra o racismo segundo Arruda, (2006, p.131), surge a Lei 10.172, 9 de janeiro de 2001 (Plano Nacional de Educação) de **Cota** que garante acesso ao negro e afro-descendentes nas faculdades públicas do País, sendo uma política temporária que procura equilibrar desigualdade no sistema educacional formal.

Logo, para garantir resultados, devem-se discutir alternativas de aprendizagem e de capacitação de educadores, como por exemplo, a educação aberta e a distância, por meio de uso de novas tecnologias de fácil aplicação e adaptação aos contextos locais para fortalecer a permanência dos alunos nas instituições de ensino.

As políticas das cotas devem oferecer às pessoas oportunidades de expressar suas ideias e ponto de vista, se encaixar no aprendizado efetivo, participar da comunicação escrita e verbal, que caracteriza as sociedades democráticas, e da troca de conhecimento entre todos que fazem parte da diversidade escolar e social.

PALAVRAS FINAIS

A partir das leituras que fundamentaram a pesquisa e por meio de observação assistemática, constatou-se a falta de práticas constante com relação à questão étnico-racial, já que a mesma específica apenas em datas comemorativas, ou seja, trabalha isoladamente a temática em questão.

Logo, percebe-se que esta desconstrução favorece o preconceito racial dentro do contexto escolar, em que os atores deste cenário acabam por conceituar negativamente e diferenciar diante de outras etnias.

Neste sentido, a Lei 10.639/2003, adiciona como complemento curricular a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de ensino, sendo assim, as escolas públicas e privadas mediante a constituição devem implementar no seu currículo ações afirmativas que buscam trazer igualdade educacional e social com intuito de haver uma circulação da diversidade cultural.

Nesta perspectiva, o estudo objetivou o reconhecimento e a valorização da identidade, histórica e cultural do afro-brasileiro, bem como, garantir o reconhecimento e igualdade das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas e europeias.

No entanto, convém afirmar que para haver eficácia quanto à aplicação desse processo de inserção é necessário adaptar as metodologias no contexto da diversidade dos alunos de maneira produtiva para a construção das relações étnico-raciais democráticas na educação do país, a fim de se prevenir quanto ao preconceito racial voltada para as novas gerações.

Diante deste contexto, vale ressaltar a atuação do profissional da educação, já que os mesmos são formadores de opiniões no que discerne a transmissão do conhecimento

fundamentado no seu planejamento com objetivo de alcançar metas que promovam a ascensão de um cidadão atuante e consciente no seio da sociedade multicultural e pluriétnico.

Porém é notório salientar que ainda são reduzidos os números de Leis que objetiva a preservação da cultura afro-brasileira. A Lei de 10. 639/2003 é uma dessas, em que articula a importância do investimento em educação, divulgação e desenvolvimento social referente à relação étnico-racial, que compõem o grande elo de integração das modalidades de ensino, fortalecendo a estruturação dos projetos educacionais do país.

Dado exposto entende-se que é preciso incentivar debates acerca da legislação atual sobre racismo e as ações afirmativas da atualidade para se refletir a questão racial e assim possibilitar a desconstrução e ressignificação de noções preconceituosas.

Logo, compreende-se que entre a realidade observada e as concepções dos teóricos há um distanciamento por parte dos professores, quanto à necessidade de se pesquisar e apropriar-se com autonomia das ações afirmativas e concepções teóricas, a fim de estabelecer com propriedade a interação e inserção das relações étnico-raciais não só em ambientes escolares como não escolares, para promover a importância de inserir uma postura comprometida na formação de uma sociedade inter-racial e acima de tudo verdadeiramente democrática.

Contudo é preciso fundamentar-se teoricamente para fazer uso dos recursos didáticos, metodologias eficientes e principalmente propiciar momentos de trocas de experiências entre professores para efetivação de projetos de trabalhos, atividades e procedimentos de inserção da questão racial durante todo ano letivo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa. Indisciplina na escola: **Alternativas Teóricas e Práticas / Coordenação**. São Paulo: Sammus, 1996.
- ARRUDA, Jorge. **Educando pela diversidade afrobrasileira e africana: "As ações afirmativas – Ressignificando os temas transversais Lei 10.639/2003 – Comentada"**. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil).
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em Preto e Branco: Discutindo as relações raciais**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas – Raciais e para o Ensino de história e cultura Afro – Brasileiro e Africano**. Brasileira DF. Julho de 2005.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual/-** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FACHINE, Odília. **Fundamentos de metodologias**. 3ª Ed. São Paulo: Saraiva 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda: **mini Aurélio escolar (século XXI)**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2001.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. Afro Descendente: **Identidade em Construção**. São Paulo: EDUC, Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**; o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte Mazza Edições, 1995.
- IBGE – Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – São Paulo. 2007.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**: São Paulo, Atlas 1991.
- MUNANGA e Gomes, **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidade, problemas e caminhos**. – São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004. – (Coleção Viver, Aprender).
- MUGANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”. **IN: Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal de RGS, 2000.
- _____, (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Apresentação dos temas transversais e Ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- QUEVEDO, Júlio; ORDOÑEZ, Marlene. **A escravidão no Brasil**: trabalho e resistência. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1999.
- RIBEIRO, Darcy, **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**/São Paulo: Companhia das Letras, 1995;
- TEXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2ª Ed. Petrópolis, R. J. Vozes: 2005.
- VILAS, Juliana. **Desafio ao racismo**. Folha Universal: 16 de novembro, 2008, São Paulo.

O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luíz Miguel Galvão Queiroz³⁷

RESUMO: O presente artigo descreve o processo de orientação acadêmica a partir da vivência como orientando no programa de pós-graduação do Instituto de Ciências da Educação – ICED-UFPA. Trata-se de um estudo historiográfico de cunho memorialístico, proporcionando inspecionar parte da experiência de vida acadêmica, pontuando situações objetivas e subjetivas que se entrelaçam na relação entre orientador e orientando, cujo foco central da trama é a produção intelectual. Verifica-se que se trata de uma relação humana e de trabalho, intermediada por aspectos subjetivos que interferem nas relações entre os sujeitos e na produção do trabalho acadêmico. Conduziu-se parcialmente que o processo de orientação é complexo, merecendo o aprofundamento de estudos e pesquisas para elucidar as repercussões deste fenômeno no campo educativo.

PALAVRAS - CHAVE: orientação, dissertação, produção de conhecimento.

O início do percurso da produção do conhecimento da dissertação

Este relato de experiência descreve o processo de orientação acadêmica para produção do trabalho científico, delimitado no processo de orientação para produção da dissertação, visando apontar os avanços e limitações surgidos no contexto do percurso da relação construída entre o orientando e o orientador, buscando sinalizar para situações concretas que emergem nas relações de trabalho intelectual, as quais interferem na produção do trabalho científico.

Considerando que o ingresso na pós graduação é complexo, decorrente das exigências e do rigor que os programas estabelecem para manter a qualidade da produção científica, essa condição se reflete no trabalho de orientação da dissertação, o que possibilita levantar alguns questionamentos que podem ser objeto de reflexão e debate acadêmico.

Penso ser relevante apontar os avanços e as limitações decorrentes do processo de orientação do projeto de dissertação, visando sistematizar elementos voltados ao aprimoramento da prática educativa de orientadores, objetivando avançar na elevação do nível do relacionamento e a superação dos limites que se colocam entre o orientador e o orientando.

Vivenciando o processo de orientação da dissertação

Pelo fato do processo de orientação constituir-se como o início do percurso para a construção do conhecimento, é fundamental discuti-lo baseado em situações concretas que em diversos momentos são silenciadas pelo orientando, as quais podem comprometer a eficácia do processo formativo e, conseqüentemente, a qualidade do Programa. Uma breve análise da literatura pertinente à temática constata-se que a fase da elaboração da dissertação ou tese é uma das mais difíceis para os alunos (FREITAS, 2002).

³⁷ Pedagogo, Mestre em educação. Especialista em educação da SEDUC-PA. Docente da Escola Superior Madre Celeste.

No meu caso, o processo de orientação da dissertação deu-se no primeiro encontro com o orientador, momento esse expresso por um formalismo subjetivo decorrente da titulação do primeiro, e também pelo fato de não termos sido apresentados pessoalmente em momentos anteriores ao Processo Seletivo. Esta situação, muitas vezes pode contribuir para que se construa uma relação vertical, cabendo ao orientando à condição de subalterno no pólo passivo da relação de poder, arbitrado pelo conhecimento que ambos possuem. No entanto, é considerável reconhecer que:

Orientador e orientando são pessoas que se encontram para compartilhar uma caminhada, por opção ou por imposição: em alguns Programas, o orientando tem a opção de escolher seu orientador em função da linha de pesquisa ou do eixo temático ao qual pertence o orientador; em outros, o orientador lhe é designado. Entretanto, é sempre bom lembrar que ambos são seres humanos, dotados de sentimentos ambíguos que podem fazer a relação oscilar do amor ao ódio, da aceitação à rejeição, como todas as relações que fazem parte da convivência humana (QUIXADÁ VIANA, 2008, p.8).

Este aparente clima de tensão e contradição é manifesto no processo de orientação, em função do orientador se encontrar num nível qualificacional mais elevado de conhecimento, academicamente representado pela titulação em doutorado ou pós-doutorado, maior experiência na atividade de pesquisa.

As limitações no campo da atividade científica, a falta de experiência na atividade de pesquisa, acúmulo de conhecimentos, insegurança quanto à objetividade e da reza do objeto de estudo, da metodologia, do marco teórico, e da definição do problema, constituíram-se em fatores que impediam um relacionamento mais aberto com o orientador, pois o medo de manifestar posicionamentos diante de situações a serem esdrecidas, interferiram negativamente nos primeiros passos de minha vivência na maturação do projeto da dissertação.

A insegurança e a falta de habilidade no trabalho acadêmico decorreram especialmente da condição de aluno-trabalhador na graduação, as quais restringiram à participação em grupos de estudo e pesquisas, o que limitou o domínio quanto ao uso de métodos e técnicas utilizadas na investigação científica.

No âmbito institucional, os incentivos governamentais através de bolsas de iniciação científica no final de década de 1970 eram restritos nas universidades públicas. Assim, a tríade, ensino-pesquisa-extensão que caracteriza a educação superior, limitou-se ao ensino, visando a formação do capital humano. (FRIGOTTO, 2004).

É verdade que alguns mestrandos passam pela iniciação científica e aí se nota a grande diferença, pois isso os faz seguir mais rápido e, em geral, com um nível de qualidade superior aos que não tiveram a mesma experiência. Mas esse programa abrange ainda um número muito reduzido de alunos, o que torna seu impacto também reduzido (ANDRÉ, 2001, p. 2001).

As disparidades de acúmulo de conhecimento em relação ao orientador, limitaram a espontaneidade quanto às dúvidas que se apresentam no âmbito da sistematização da atividade de pesquisa, e muitas vezes, o diálogo se mostrou comprometido, pois o

orientador, em algumas ocasiões, sem se aperceber da situação, ele eleva o nível de discussão teórico-metodológico, o que muitas vezes não conseguia ser capturado, aumentando minhas dúvidas, permanecendo lacunas, que não conseguiam ser dissipadas.

A vivência no programa de mestrado começou em março de 2008, com encontros quinzenais, estabelecendo-se um cronograma de atividades definido a partir de negociações, agendando-se como primeira etapa do processo a revisão do projeto de pesquisa, e posteriormente sessões de estudos que duravam aproximadamente três horas, momentos esses muitas vezes de angústias e dúvidas sobre o percurso e o desenrolar do projeto.

No meu caso, o impacto da relação com o orientador, surgiu no processo de revisão do projeto de pesquisa, adaptando-o a linha de interesse do programa ao qual o orientador está vinculado. Para Charlot (2006), as adaptações do projeto se revelam com frequência, no entanto, devido à limitação do tempo destinado à produção do trabalho de dissertação, muitas vezes o tempo não é suficiente para dirimir todas as dúvidas que surgem.

Quem orienta pesquisas de mestrado ou doutorado sabe que com frequência os alunos desenvolvem uma pesquisa para mostrar que...”Ou seja, mostrar coisas que eles já sabem de antemão...pessoalmente, eu digo: Bem, vamos esquecer tudo aquilo que é inútil. Vamos esquecer a justificativa, uma vez que a justificativa de uma pesquisa é sempre a construção do conhecimento: vamos esquecer os objetivos, porque o objetivo de uma pesquisa é sempre entender o que não sabemos. Não quero as hipóteses, sobretudo, porque com suas hipóteses vocês já me dão os resultados de suas pesquisas antes mesmo de começá-las. (CHARLOT, 2006, p.10)

O orientando muitas vezes ao ingressar num programa de mestrado, não consegue ainda perceber a dinâmica que envolve a produção do conhecimento, tido como um percurso e a condição de inacabamento, logo, surgem angústias em relação às limitações abrangidas no tratamento do tema/objeto que pretende produzir.

Também, o iniciante à pesquisa não consegue compreender que o mestrado é um momento de formação, logo, o trabalho de produção da dissertação envolve o aprendizado da prática da pesquisa, atividade esta lacunar na formação acadêmica de muitos mestrandos.

Pelo fato de se apresentar uma relação que está em processo de construção, a presença do formalismo nas sessões de orientação é inevitável, e muitas vezes me levaram a silenciar dúvidas, e restringir o avanço na produção acadêmica. Penso ser este dimensão um dos entraves no processo de orientação que dificultou o percurso da produção do projeto nos primeiros meses de meu vínculo com o Programa, onde o medo de errar, de manifestar as opiniões e expor as limitações de acúmulo de conhecimento, foram às situações mais frequentes, e difícil de transgredir.

Experimentamos a orientação por meios virtuais, ocasião em que o orientador me indicou diversos caminhos para proceder a busca de referenciais teóricos e metodológicos, como também, o incentivo para a captura de informações e estabelecer contatos institucionais com outros grupos de pesquisa que discutem a temática investigada.

A orientação ao apontar alguns caminhos onde seria possível obter informações relevantes sobre meu tema de estudo, contribuiu significativamente para o avanço da

pesquisa, em especial, na definição do objeto e sua delimitação, resultando em maior segurança no desenrolar da investigação.

Além disso, as limitações acerca do “fazer a pesquisa” resultante da formação inicial, comprometeram a qualidade do trabalho da revisão do projeto de dissertação de mestrado, de modo que essa categoria deveria ser exercitada com mais intensidade no processo de orientação, contribuindo para o domínio do instrumental necessário ao aprimoramento teórico do pesquisador.

A meu ver, ainda que o Programa disponibilize alocação de carga horária para o exercício da função de orientador, é necessário potencializá-lo melhor, de modo que seja possibilitado ao orientando o “fazer pesquisa” de maneira compartilhada. Isso elevaria o nível de compreensão do orientando sobre a atividade a que se propõe a desenvolver no mestrado, além de subsidiar o trabalho intelectual nas disciplinas obrigatórias constantes da política curricular que orienta o Programa.

Ainda que se exija disponibilidade de tempo integral do orientando ao programa, o cumprimento das atividades acadêmicas das disciplinas constantes do currículo do mestrado é um fator impeditivo para o acompanhamento das pesquisas dos orientadores.

Também, os fatores de ordem pessoal, impedem a constância do mestrando no grupo de pesquisa ao qual o orientador está vinculado. Mesmo que a organização da vida pessoal seja relevante no desenrolar da pesquisa, é impossível que se desvincule os imprevistos neste momento da vivência na atividade científica.

De acordo com Ludke (2001, p. 89), as limitações constantes “no ato de pesquisar” impedem que a produção do conhecimento alcance níveis mais elevados, o que me leva a refletir sobre a intervenção no processo de orientação da dissertação se voltar para proporcionar ao mestrando a vivência na prática da pesquisa.

A mais substancial dificuldade encontrada nesse percurso formativo convergiu para o ajustamento do projeto de pesquisa, visando adaptar e dar maior clareza ao objeto, a formulação do problema, a justificativa, ao marco teórico-metodológico, gerando incerteza, insegurança.

No entanto, após sucessivos encontros de orientação, percebi que o orientador conduzia o processo na busca de construir a autonomia do orientando em relação ao objeto que ele está pesquisando. Logo, ao delimitar o universo de ação da pesquisa, o percurso teórico-metodológico a ser seguido, induz a maiores níveis de segurança quanto ao que pretende alcançar com o estudo a ser empreendido.

Também, é importante considerar o acúmulo de atividades administrativas, acadêmicas, científicas e políticas que o orientador assume na esfera institucional, a qual demanda tempo e energias, comprometendo o processo de orientação, pois muitas vezes ele não está disponível presencialmente ao orientando para dirimir suas dúvidas e construir a devida autonomia na produção do conhecimento, e para superar essa lacuna, optou-se pelo uso da comunicação virtual, por meio de correspondências eletrônicas.

Em diversas ocasiões, surgiam ideias, dúvidas, angústias e incertezas acerca da consistência teórica e metodológica do projeto de pesquisa, como também, a necessidade

de orientação de trabalhos a serem produzidos para cumprir as atividades avaliativas das disciplinas obrigatórias, mas era inviável recorrer ao orientador, em face de seus compromissos com a máquina administrativa e burocrática do Programa, que certamente demanda tempo e desprendimento do pesquisador, comprometendo a atenção a ser dada ao pós-graduando.

Por outro lado, paulatina mente foi possível perceber que o orientador me desafiava para ser autônomo na produção do caminho a ser percorrido no trabalho de dissertação, fazendo-me vislumbrar que a atividade de pesquisa historiográfica é singular, criativa, tecida a partir do entrelaçamento do tempo, espaço, movimento, elementos essenciais para apreensão do meu objeto de pesquisa.

A relevância do orientador no processo de produção da dissertação

O processo de orientação em determinados momentos sofre as interferências da autocracia existente nas relações no interior dos programas de pós-graduação, a qual obstrui o relacionamento orientador-orientando, resultando em atitudes e comportamentos diametralmente opostos, tanto do primeiro quanto do segundo.

A superação deste quadro foi possível a partir da postura de democrática assumida pelo orientador, sem abrir mão dos aspectos legais que orientam o programa, tornando educativos os momentos de encontro e apontando a disciplina em relação ao cumprimento dos prazos e o regimento como elementos centrais do percurso da produção da dissertação.

A orientação em relação ao cumprimento regimental é relevante no percurso do orientando na pós-graduação, em especial, pelo fato de ter que cumprir as atividades avaliativas das disciplinas para atender aos créditos estabelecidos no programa. Assim, o orientador desempenha um papel considerável, informando ao orientando a necessidade de cumprir os prazos estabelecidos, como também destacando a qualidade da produção do conhecimento, articulando estas atividades à dissertação.

Quando a orientação do processo de produção da dissertação ocorre regulamente, é possível ao orientando obter desempenho satisfatório nos programas de mestrado. Para alcançar esse nível foi essencial a efetivação de um cronograma de encontros presenciais e virtuais, os quais possibilitaram o diálogo frequente entre o orientador e os orientandos.

Por de tratar de uma relação humana e de trabalho intelectual, os momentos de orientação da dissertação de mestrado constituem-se em espaços destinados a exposição de ideias, sugestões, e até mesmo de colocar ao orientador as dúvidas e angústias relativas à pesquisa. No meu caso, muitas vezes, o que queria ouvir do orientador era uma crítica que proporcionasse avançar na produção do conhecimento re-elaborando pelas ideias ou argumentos apresentados no texto dissertativo.

A orientação deveria ser um processo que efetivasse uma relação essencialmente educativa, que pressupõe necessariamente um trabalho conjunto em que ambas as partes possam ter enriquecimento recíproco numa interação dialética, na qual esteja ausente qualquer forma de opressão ou submissão (LEITE FILHO e MARTINS, 2006, p.102).

O relacionamento interpessoal com o orientador possibilitou avançar o processo de orientação da dissertação, com a elevação da motivação e maior segurança em relação aos limites abrangidos na pesquisa, tomando mais produtivo o trabalho intelectual.

Concebido como um momento de ensino-aprendizagem, o processo de orientação da dissertação é conduzido pelo orientador como um espaço de troca, com a explanação detalhada de situações ou de possibilidades que podem ser manifestas na pesquisa, e como estas podem ser encaminhadas em vista dos objetivos que se pretendem alcançar.

De acordo com Leite Filho e Martins (2006), a conduta do orientador no processo de orientação não pode ser transposta a dimensão do trabalho docente, e, sendo um educador, é possível que considere este momento como parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Compreendido como um trabalho compartilhado, a produção da dissertação é uma construção onde se expressam ideias conjuntas, extraídas da experiência do orientador e da criatividade do orientando.

O clima destinado ao processo de orientação da dissertação é um aspecto que necessita ser discutido por orientadores de programas de pós-graduação, em vista da necessidade de se criar uma nova cultura de relacionamento orientador-orientado. Um dos aspectos que pode contribuir para a melhoria deste quadro é a maior proximidade do orientador com o orientando, visando a criação de um relacionamento mais informal, capaz de proporcionar maior segurança e abertura na exposição das ideias, dúvidas, angústias, limites em relação ao conhecimento, oportunizando aos orientandos discutir em nível de igualdade com os orientadores, tornando possível a estes identificar as lacunas em níveis mais precisos e esdarecer com maior precisão o percurso do processo.

Pelo fato de compartilhar o processo de orientação da dissertação com mais dois orientandos, este momento foi rico em discussões intermediadas pelo orientador, tornando possível a construção de um clima de trabalho motivador e seguro, pois as trocas de conhecimento originárias das reflexões possibilitaram avançar no processo, tomando os momentos de encontro significativos para o avanço na pesquisa, a partir da delimitação do objeto e o percurso metodológico.

Para não conduir

O processo de orientação da dissertação de mestrado assume níveis de complexidade no instante em que entrelaçam relações sociais, técnicas e humanas entre o orientador e o orientando, as quais constroem valores que se manifestam no percurso da produção do conhecimento.

Por se tratar de uma atividade devotada à produção intelectual, intermediada por desníveis de conhecimento entre orientador e orientando, é essencial que ambos estejam abertos ao diálogo para superação desse quadro, que subjetivamente interfere na relação.

A experiência do orientador no âmbito da pesquisa, é fundamental na gestão do tempo que o mestrando dispõe quanto ao cumprimento das atividades acadêmicas exigidas, visando conduzir o processo de produção da dissertação dentro do prazo hábil determinado pelas instâncias superiores.

No inventivo e enigmático processo de orientação, é admissível que o orientador

avaliar o aprendiz durante o percurso da pesquisa, visando assegurar a autonomia em relação à delimitação do objeto e a clareza na definição do marco teórico-metodológico que conduz o estudo.

Penso que as reflexões aqui expostas fazem parte de um início de percurso vivenciado no processo de orientação da dissertação de mestrado, mas não se esgotam por aqui, uma vez que à medida que o tempo destinado à conclusão da pesquisa se comprime, certamente surgem novos fatos, pistas e indícios decorrentes da relação humana que este momento de vivência permite registrar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Mari. Pesquisa em educação. Buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n 113, p.51-64, julho, 2001

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, v.11 n.31, jan/abr, 2006.

FREITAS, M. E. de. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre aventuras e desventuras da vida acadêmica. Revista de Administração de Empresas, v.42, n. 1, p. 88-93, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho. Novas perspectivas na sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2004.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro e MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação Orientador-Orientando e Suas Influências na Elaboração de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://www.rae.com.br/artigo4120.pdf>

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, ano XXII, n 74, abril, 2001.

MACHADO, Ana Maria Netto. Obstáculos no Processo de Orientação de Teses e Dissertações: Análise das Manifestações de Orientadores Experientes. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/27/gt11/t112.pdf>

QUIXADA VIANA, Cleide Maria Quevedo. Orientação Acadêmica: Uma relação de solidão ou de solidariedade. <http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/gt04-3345-int.pdf>

O PEDAGOGO NA EMPRESA: caminho e descaminhos

Haroldo Luiz Costa Lopes dos Anjos³⁸

Thiago Paulo Pereira dos Prazeres³⁹

Nas Organizações que Aprendem as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que elas realmente desejam, e maneiras novas e expansivas de pensar são encorajadas, onde aspiração coletiva é livre, e onde as pessoas estão constantemente aprendendo a aprender coletivamente” (PETER SENGE).

RESUMO: O campo de atuação do pedagogo vem se diversificando nos últimos anos e a escola, ainda que seja seu espaço privilegiado, cede lugar para outros que podem ser espaços da aprendizagem. Nesse sentido, a empresa passa a se destacar como um ambiente importante de atuação do pedagogo, sobretudo no que se refere à sensibilização das pessoas que compõe a mesma, a compreender as transformações técnicas e relacionais do mundo atual e como o desenvolvimento da aprendizagem constante e estimulante em tal ambiente pode contribuir para o avanço não apenas do processo produtivo, mas da qualidade de vida dos trabalhadores dentro e fora dela. Entretanto, a sensibilização neste ambiente não pode se dar de forma descontextualizada das necessidades do mesmo e dos múltiplos interesses, muitas vezes conflituosos, que se organizam e organizam a empresa. Logo, é fundamental para o pedagogo estar ancorado por uma teoria e uma prática clara e tendo como objetivo principal estimular as inteligências humanas em diversos níveis e dentro da coletividade da empresa.

PALAVRAS CHAVES: Pedagogia Empresarial. Colaboradores. Educação. Prática pedagógica. Relação interpessoal.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente muito se tem discutido, em Seminários, Congressos, Fóruns, Encontros, sobre o curso de Pedagogia, sua natureza, currículo, funções, do ponto de vista legal e institucional, a formação deste educador e as suas diversas áreas de atuação. Assim, o Ministério da Educação estabelece através da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, resultantes dos Pareceres CNE/CP N° 5 de 13/12/2005; e N° 3 de 21/02/2006, além de considerar o Parecer CNE/CP N° 3 de 17/4/2007. As Diretrizes definem princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, à formação inicial para o exercício da docência, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, a fim de identificar problemas socioculturais e educacionais

³⁸ Pedagogo, especialista em Psicologia da Educação com ênfase na psicopedagogia/PUC/MG. MSc e Dr. em Ciência da Educação – UAA – Assunção/ Paraguai. Coordenador do Curso de Pedagogia da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC.

³⁹ Acadêmico do curso de Administração e Negócios da Escola Superior Madre Celeste - ESMAC

com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de excludões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

Convivemos com a versão, a partir da data da publicação da mencionada Resolução, de uma pedagogia voltada exclusivamente, para espaços escolares onde o pedagogo desenvolveria seu trabalho por meio de uma educação formal. Entretanto, estudos realizados têm mostrado a versatilidade do pedagogo e suas condições para atuar em diversas áreas onde se promova a educação (LIBÂNEO, 1998).

Um novo cenário da educação se abre no século XXI, com novas perspectivas para o profissional que se insere no mercado/mundo de trabalho, sob diversas abrangências, como nos mostra a própria sociedade, que vive um momento particular onde discussões sobre globalização/mundialização, neoliberalismo, ONG's - terceiro setor, educação on-line, Novas Tecnologias, etc., contribuem para uma nova estrutura social na qual se exigem profissionais cada vez mais qualificados e preparados para atuar neste cenário competitivo. Frente aos novos paradigmas no mercado de trabalho, muitos empresários percebem a importância de pedagogo para o crescimento organizacional. Repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Nota-se que a educação é um conjunto de ações de influências e de sugestões, exercidas sobre indivíduos, no sentido de aproveitar metódicas e progressivamente a todas as possibilidades físico-psíquicas, não só no interesse individual, mas também no coletivo para que se tornem aptos a viverem no ambiente físico e social de que fazem parte, contribuindo, na medida do possível, para o bem-estar e progresso da sociedade. A educação capacita de tal forma, que não só prepara a pessoa humana para cumprir seus deveres gerais de cidadãos, mas também, para o desempenho de uma atividade ou profissão, tomando por base diversas circunstâncias como conhecimentos, aptidões, vocações, interesse, classe social e situação econômica. Neste contexto a educação deve, no geral, atender aos interesses espirituais, morais e materiais. Sabemos que a educação atual deve procurar desenvolver e utilizar todas as potencialidades da pessoa humana, uma vez que o homem, numa linguagem universal, é um único ser vivo pensante, criativo que produz, elabora, questiona, inventa, planeja para realizar ações.

Vejam primeiro como se deu historicamente a aproximação desse profissional com organizações. Assim, O pedagogo empresarial chegou de forma meio introvertida, entretanto apresentando conhecimentos significativos e fundamentais para confirmar sua importância no mundo empresarial, ele, começou a ser chamado para atuar na empresa no final da década de 60, início dos anos 70. Esse período foi muito influenciado pela tecnocracia, pois se acreditava que o papel da educação era contribuir para a aceleração do

desenvolvimento econômico e do progresso social.

Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade foram transportados da economia para a educação, de modo conciliatório com a política desenvolvimentista fundamentada nos princípios da Teoria do Capital Humano (CATTANI, 2006, p. 1), muito presente no cenário nacional e atual, respaldando políticas e ações que visam o aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista.

Na década de 70, o mercado de trabalho passou, então, a redamar a profissionalização dos trabalhadores para acompanhar as mudanças que estavam ocorrendo no mercado do trabalho, decorrentes de transformações tecnológicas que por sua vez “permite e disponibiliza conhecimentos de forma mais ágil”, provocando assim o afastamento do ser humano do sistema de trabalho direto. Este fato aponta para as transformações no contexto de atividades técnicas.

Nesse período, o governo oferecia um apoio financeiro às empresas, fundamentado na Lei nº 6.297/75, para custear a formação profissional no local de trabalho, já que não havia esse tipo de formação nas escolas formais de educação, uma vez que encontram-se despreparadas para oferecer contribuições

Assim, na profissionalização dos trabalhadores para que atendessem as perspectivas de desenvolvimento industrial. Sendo assim, houve uma busca de outros mecanismos, situados fora da escola formal, para formar o trabalhador viável àquele momento. A formação profissional passou a ter seu âmbito cada vez mais definido no local de trabalho ou por meio de treinamento intensivos, visando crescimento profissional para a melhoria do desenvolvimento do trabalho e da efetividade individual dos mesmos e da própria organização que era coordenado por instituições ou pela própria empresa. Entretanto, essa Lei foi vetada em 12 de abril de 1990, onde é cessada a liberação de verba às empresas.

Neste contexto, chega o pedagogo na empresa com características tayloristas-fordistas, formas de organização da produção industrial que revolucionaram o trabalho fabril durante o século XX, que tinham em seu quadro funcional trabalhadores pouco escolarizados, seu papel então se volta quase exclusivamente para a área de treinamento. Tanto o taylorismo quanto o fordismo tinham como objetivos a ampliação da produção em um menor espaço de tempo e dos lucros dos detentores dos meios de produção através da exploração da força de trabalho dos operários. O Pedagogo era a pessoa que fazia o levantamento das necessidades, planejava, ministrava os treinamentos, avaliava, e ainda conduzia alguns processos de escolarização que ocorriam dentro da organização, como viabilização de programas de ensino normal que proporcionassem a escolaridade básica aos empregados; além disso, ministrava cursos de relações humanas, motivação, liderança etc.

O pedagogo empresarial também deve saber que o homem é um microcosmo, um ser complexo e tem consciência de que o seu desenvolvimento integral amplia a faculdade de produzir, portanto, deve demonstrar com o seu trabalho os efeitos benéficos da adoção das atividades educativas mais variadas.

Um país jamais se desenvolverá se não tiver entre suas prioridades a educação de seu povo. Boa parte dos autores leva a crer que as mudanças ocorridas na sociedade, como, por

exemplo, o advento de Novas Tecnologias e, que as mudanças ocorridas na sociedade advêm de políticas públicas voltadas à educação da população, portanto às empresas se vêm obrigadas a investirem na educação de seus funcionários, na busca da elevação da qualificação dos trabalhadores.

A preocupação da empresa naquele momento era a de ter um trabalhador que tivesse uma escolaridade básica, o conhecimento técnico da atividade que iria desenvolver e que não promovesse conflitos. Por isso, dentro da área de treinamento, existia a preocupação com a adaptação pacífica do empregado ao posto de trabalho. A partir da Lei Nº. 659/75, o pedagogo ganha espaço nas empresas, atuando na área de Desenvolvimento de Recursos Humanos especificamente em treinamento de pessoal, a fim de desenvolver ações na área de Recursos Humanos empresarial. Dessa forma, dentro do processo de treinamento estavam os cursos de relações humanas, que na maioria das vezes eram ministrados pelo pedagogo. Percebe-se então que o pedagogo torna-se responsável pela preparação e formação de mão de obra para atender as especificidades das organizações, a fim de elevar a qualidade e produtividade.

A ênfase da sua prática estava no pedagógico, no sentido de trabalhar com o processo de aprendizagem dentro dos programas de ensino formal e dos treinamentos, para atender as necessidades que a empresa tinha que possuir um trabalhador que soubesse ler, escrever, contar e ser especialista em determinada função. Essa forma de atuação atendia aos interesses do modelo produtivo com características taylorista/fordista que centrava as ações de formação na construção de um saber técnico, no saber fazer. De acordo com Taylor, o funcionário deve apenas exercer sua função/tarefa em um menor tempo possível durante o processo produtivo, não havendo necessidade de conhecimento da forma como se chegava ao resultado final. Já para Ford o funcionário se especializava em apenas uma etapa do processo produtivo e repetia a mesma atividade durante toda a jornada de trabalho.

Na década de 70, em função de uma crescente automação do processo de trabalho, e do fato da escola formal não atender às expectativas imediatistas do mercado, a formação profissional no local de trabalho passou a ter grande ênfase, proporcionando uma grande demanda de treinamento, porém, nesse mesmo período, mas em espaços diferentes do planeta e especialmente nos países ditos desenvolvidos, observou-se um aprofundamento da automação no processo de trabalho e de novas tecnologias não apenas no interior da empresa, mas em diversos campos da sociedade, um conjunto de transformações técnicas agrupadas genericamente no conceito de Revolução Técnico-Científica, impôs uma drástica rediscussão sobre o papel do trabalhador operário e nas atividades repetitivas e alienantes, cada vez mais ocupada por máquinas e robôs, bem como pela informatização. Soma-se a isto, uma substancial valorização de características especificamente humanas na elaboração e processo de produção das mercadorias a serem oferecidas: materiais ou simbólicas.

As metamorfoses do mercado, as inovações tecnológicas, os novos perfis de trabalhador repercutiram muito na prática do pedagogo na empresa. Um fator significativo foi a suspensão da Lei nº 3297/75, em 12 de abril de 1990, eliminando o apoio financeiro do

governo às empresas, o que enfraqueceu o processo de treinamentos nas organizações, e como consequência muitos centros de treinamento foram desativados. A empresa que tinham um número grande de pedagogos passou a ficar somente com o psicólogo e um pedagogo. O pedagogo, que antes se envolvia em todo o processo de treinamento, passa a ser o articulador, o que contrata e avalia o processo de treinamento, mas seriam as mudanças na forma de organização do trabalho, que exigiram desse profissional mudança no seu perfil e prática.

O pedagogo nas Organizações deve ser um profissional criativo que possua diversas habilidades, entre elas: saber trabalhar em equipe, ter espírito de liderança, saber se comunicar de forma clara e objetiva, capacidade de assumir riscos, maturidade emocional, senso ético e estético, compromisso social e, principalmente, ter sensibilidade como afirma Ribeiro, quando diz:

O Pedagogo que atua na Empresa precisa ter sensibilidade suficiente para perceber quais estratégias podem ser usadas, em que circunstâncias para que não se desperdice tempo demais aplicando numerosos métodos e com isso perca de vista os propósitos, tanto da formação quando da empresa. Ao planejar um programa de formação/treinamento a seleção de métodos obedece ao princípio do desenvolvimento concomitante de competências técnicas e de relacionamentos social (2003, P. 20).

Dessa forma, percebe-se o quanto é relevante que o profissional possua sensibilidade, pois sendo assim a empresa poderá investir com mais segurança na formação/treinamento de seu funcionário para uma melhor produtividade. Juntamente com a sensibilização e a conquista da adesão dos empregados, não apenas aos ideais da empresa, mas também aos seus ideais – e um bom pedagogo deve questionar isso aos trabalhadores individual e coletivamente – esta difícil função de potencializar todas as capacidades do indivíduo e enquadrá-las no atual modelo exigido do capital, o que não é uma tarefa muito fácil. Trabalhar a subjetividade do indivíduo, o conhecimento, as experiências que esse indivíduo tem, para que este venha a ter as competências requeridas no momento atual.

O Profissional pedagogo pode ser um bom administrador empresarial, um bom supervisor de ensino, desde que tenha o domínio de conhecimento especializados nesta área, tanto à administração empresarial como a supervisão e outros campos de trabalho contenha peculiaridades teóricas e práticas que requerem conhecimentos e habilidades às teorias de conhecimento e do desenvolvimento humano, do currículo, do processo de conhecimento, da linguagem, da didática que implicam níveis de aprofundamento teórico que o currículo de uma licenciatura não comporta. Todavia, mesmo admitindo-se que a formação do pedagogo deva induzir conhecimentos mais amplos de Sociologia, Psicologia, Organização empresarial é impossível um curso abarcar toda essa gama de conhecimentos especializados aplicados à educação empresária.

A pedagogia na empresa apresenta-se como umas das possibilidades de diversificar e/ou ampliar o leque de atuação/formação para o pedagogo. Quem é este profissional?. O Pedagogo Empresarial.

O Pedagogo empresarial é aquele que ultrapassa os muros da escola na perspectiva de

levar a educação a outros ambientes como a empresa. Atualmente, as empresas buscam mudanças nas suas culturas e dinâmicas organizacionais, nos seus departamentos e serviços e no bem estar das pessoas que fazem parte da mesma.

O pedagogo empresarial foca seus conhecimentos em duas direções: no funcionário e/ou no produto da empresa. No primeiro caso, trata-se da atuação no departamento de Recursos Humanos (RH), realizando atividades relacionadas ao treinamento/capacitação e desenvolvimento do trabalhador. O pedagogo é o responsável pela criação de projetos educacionais que visam facilitar o aprendizado dos funcionários. Já no segundo caso, o pedagogo empresarial irá atuar em empresas que trabalham com educação, como editoras, sites e organizações não-governamentais (ONG's). Os diversos espaços de atuação do pedagogo; a busca de novos horizontes decorre de inúmeros fatores como: a situação econômica que vive a sociedade; a sociedade das mudanças, da informação e do desemprego; a sociedade da desvalorização da educação e da perda da identidade dos pedagogos.

Hoje, as empresas se preocupam não só com treinamento/capacitação, mas também com a educação. Elas perceberam que a pedagogia aumenta a eficiência e a eficácia dos programas de treinamento/capacitação, porque as pessoas aprendem melhor. Sendo assim o pedagogo, como profissional da educação está presente nestes espaços, uma vez que a pedagogia investiga as ações educativas reais e concretas que contribuem para a formação humana, num contexto histórico, social, político e cultural, a fim de criar formas de intervenções organizativas e metodológicas com o objetivo de transformar os processos educativos. Diante deste contexto a educação, que é uma realidade, vai se modificando enquanto o fenômeno de transformação sócio histórico.

Porém, não é a educação básica ou a escolarização mínima a centralidade da preocupação das empresas que se defrontam com este mercado competitivo, veloz e em mutação constante, a educação vem sofrendo transformações também em seus espaços de atuação. Deixa de ser específica de espaços escolares e passa a fazer parte de outros segmentos da sociedade como a empresa.

As empresas precisam saber agregar valores humanos e integrá-los em suas atividades. Segundo, Chia venato, (2004, p.18) "buscar pessoas no mercado de trabalho que tenham condições de ajudar a empresa a navegar pelas turbulências dessa nossa época". O mesmo autor sugere que

as organizações precisam continuamente adicionar valores ao que fazem para se tornarem produtivas e através de práticas educacionais se agreguem valores à organização, para os funcionários, para os acionistas, para o cliente e à sociedade em geral.

O que se busca é o estímulo à cooperação, à diminuição da fragmentação do processo produtivo, ao menos para viabilizar a fluência da comunicação entre os mesmos, bem como a busca do aprimoramento constante dos serviços e produtos que oferecem que podem partir do próprio trabalhador, devidamente estimulado e com condições num ambiente de aprendizagem que a empresa tende a se transformar. Além disso, a melhoria

da imagem da empresa e a satisfação de seus empregados/colaboradores, ainda que vista por um viés mercadológico – são importantes na medida em que aumentam a qualidade, a produtividade e a aceitação do produto ou serviço – já é, em si, uma mudança importante no que se refere ao trato do empregado ou, como virou moda dizer, colaborador.

Os desafios lançados sobre o pedagogo são grandes, a empresa flexível, não o quer somente para coordenar os treinamentos, para elaborar didáticos, avaliar, ministrar cursos de relações humanas. Ela quer muito mais! Ela quer um aliado, um parceiro, um representante, alguém que lhe entenda e ajude a alcançar os seus objetivos. Alguém que forme, que “controle”, mas também que alivie as dores do trabalhador/colaborador.

A empresa “humanizada” que não está mais interessada em robôs humanos, em músculos, mas no coração, nos pensamentos, na vontade, na adesão do trabalhador. Afirma que o trabalhador é importante, que está preocupada com o bem-estar dele; que quer estar próximo de seus familiares, que são parceiros e que todos ganham. Alguém precisa convencer o trabalhador de tudo isso, um desafio difícil, porque os fatos muitas vezes contradizem o discurso. A pressão por resultados, as demissões, a queda dos salários, o controle, contradizem todo o “amor” que o patrão diz ter pelo trabalhador. O trabalhador é chamado de colaborador. Tenta-se iludi-lo afirmando que não é um subalterno, um subserviente e sim colaborador.

O desafio do pedagogo não pode se restringir à atuação nesse campo ideológico, com um discurso que busca convencer o trabalhador dos desígnios do mercado, que o desemprego é uma realidade natural e se não tiver esforço para o enquadramento muitos candidatos estão esperando para substituí-lo, a política salarial é essa, os salários estão diminuindo, todos precisam se adaptar ao perfil caso não queiram ser excludidos do mercado. Isto são obviedades que todos mais ou menos têm consciência, ainda que não possam ou não queiram buscar qualificações mais densas. A ação do pedagogo é mais complexa, precisa centrar-se na relação entre empresa e trabalhador a partir de uma perspectiva de espaço aprendente, ou seja, sensibilizar patrões e empregados da importância de se ter o trabalhador integralmente, totalmente envolvido com a organização da empresa, consciente de seu papel tanto no desenvolvimento da produtividade, quanto no seu próprio desenvolvimento enquanto ser humano, longe de ser uma posição subserviente, deve ser uma posição crítica e cooperativa.

Realmente parece que o encargo do pedagogo em empresa é árduo, pela responsabilidade em “formar” e “desenvolver” o trabalhador dentro das perspectivas do mercado atual, de ser mediador, de minimizar conflitos, em um momento extremamente complexo em que agudas crises atingem o mundo do trabalho.

Um momento em que o trabalhador se vê sendo substituído pela máquina, tendo que mudar sua forma de ser, tendo que flexibilizar a sua vida, correr riscos, tendo que lutar pela sobrevivência de forma solitária, pois como coloca Antunes (1999), as transformações e a crise atingiram diretamente a subjetividade de trabalhador, sua consciência de classe, afetando seus organismos de representação dos quais os sindicatos e os partidos são expressão.

No quadro atual, os trabalhadores, enquanto categoria, estão sem forças, sem voz, os sindicatos recuam cada vez mais do ideário socialista, das lutas por benefícios, por conquistas financeiras e sociais em prol do trabalhador, assumindo, segundo Antunes (1999), uma posição defensiva, lutando para manter o mais elementar e defensivo dos direitos da classe trabalhadora, o direito ao trabalho, ao emprego.

O desafio é muito maior para o pedagogo, consciente, aquele que percebe a contradição, que enxerga as artimanhas do capital, o caráter excludente e, às vezes, até cruel, das exigências lançadas sobre os trabalhadores. E, na maioria das vezes, sua atuação precisa se restringir a reforçar, a comodar e a solidificar as propostas do capital.

Acreditamos que, mais do que nunca, é importante pensar nesse profissional, que de certa forma, foi ignorado, poderíamos até dizer, discriminado. A preocupação com o profissional pedagogo, de uma forma geral, sempre foi remetidas às questões de âmbito escolar, sejam técnicas ou pedagógicas.

Mas a indiferença diante dessa prática, nos dias atuais, é impossível. Na chamada sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1997), da tecnologia da informação, das organizações da aprendizagem (SENGE, 1990), as ações educativas se tornam cada vez mais necessárias e valorizadas. E o pedagogo poderá ser cada vez mais requisitado para atuar em várias esferas do mundo empresarial, ainda que essa requisição vise à conformação às novas exigências do capital. Assim como o Psicólogo e o Assistente Social, enquanto categorias profissionais que vêm buscando outras possibilidades como alternativas de desvencilhamento do determinismo histórico que marca suas profissões, de construção de novas referências e novas práticas na defesa do trabalhador, o pedagogo parece também poder, a partir de dados objetivos sobre a sua prática, discutir os limites e possibilidades de uma ação concreta que esteja voltada não apenas para o atendimento das necessidades do “patrão”, e não dos companheiros de classe.

O pedagogo promove nas empresas ações onde a RH se vê como fio condutor que predomina ao uso criativo da energia humana e ao envolvimento das pessoas na canalização e aproveitamento dessa energia. Assim, pensamos que as alternativas para construção de novas práticas e novas consciências profissionais passam primordialmente por uma boa formação, uma formação que contemple de uma forma criteriosa os fundamentos históricos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos, com discussão crítica sobre as relações de trabalho e esclarecimentos sobre as possibilidades que a profissão do pedagogo representa na sociedade atual.

Vemos como desafio do pedagogo empresarial, o desenvolvimento de ações, no sentido de elaborar, criar, formar e concretizar projetos que atinjam os mais variados ambientes empresariais e os mais variados interesses dentro de tais ambientes, e não apenas um. Nesse sentido, o pedagogo empresarial tem como função desenvolver e coordenar projetos educacionais que serão utilizados em treinamento/capacitação de pessoas além de elaborar programas de avaliação de desempenho profissional, analisar e relacionar cursos e projetos a serem adotados pela empresa, bem como trabalhar a cultura empresarial (filosofia, missão, visão, valores e reconhecimentos) visando alcançar resultados

satisfatórios à empresa.

Logicamente que, a partir destas possibilidades, ele pode auxiliar os que atuam nas empresas, estimulando-os a trabalhar com prazer dentro da instituição a que pertencem. O Pedagogo Empresarial tem a possibilidade de observar tarefas, organizar seus ambientes, perseguir objetivos, planejá-los, e de estimular políticas e programas de RH que respondam às necessidades dos empregados, para que a empresa se mantenha atualizada em procedimentos de capitalização e retenção do capital intelectual, até mesmo reconstruí-los diante das necessidades e adversidades dos demais organizacionais.

Vemos como limitação de um trabalho humanizador em uma empresa, a resistência de adaptação para uma nova postura empresarial mais humana, já que, dependendo da mudança, haverá uma ação, seja ela criativa ou não. Quando existe um problema dentro de algumas empresas, em sua maioria é resolvido com números, existem respostas prontas, para diferentes níveis hierárquicos. Esta hierarquia provoca, muitas vezes, a postura sintetizada na frase: “Não é minha responsabilidade”. Ou seja, explicitamente, podemos entender que não há responsabilidade, nem questionamento de ações e reações que causam à instituição, além de “moldar” ou padronizar ambientes e colaboradores, com resultados planejados, reproduzindo constantemente os mesmos resultados, logo, humanizar um contexto não é tarefa fácil. O pedagogo empresarial vai ter este trabalho pela frente: A visão mecanicista desumaniza o colaborador, logo, o Pedagogo Empresarial tem como desafio reverter esta situação, eliminando a visão fragmentada da empresa, desenvolvendo as potencialidades de cada um, favorecendo a comunicação e a melhoria destes ambientes. As pessoas deixam de ser o problema da organização para ser a solução de seus problemas, deixam de ser o desafio tradicional para tornarem-se a vantagem competitiva da organização que sabe como lidar com eles.

Este sujeito, o Pedagogo Empresarial, não poderá perder de vista, neste processo, sua dimensão enquanto agente político de transformação, só dessa forma também dará condições para que os trabalhadores se pensarem como agentes de transformação – de suas vidas dentro e fora de empresa – mediante mecanismos e concepções que de base para este movimento de transformação, que não será controlada pelo Pedagogo Empresarial, mas viabilizada por seu trabalho conjunto com os outros sujeitos do processo educativo, haja vista que o relacionamento interpessoal é a interação de duas ou mais pessoas e está diretamente ligado a forma como cada uma percebe ou sente a outra e, que no ambiente de trabalho é importante manter contato saudáveis, que gerem sentimentos positivos, facilitando não só a harmonia entre as pessoas, como também a produtividade e a eficácia. Quando duas ou mais pessoas estão unidas, harmonicamente, nasce uma força maior que é o espírito de equipe. É preciso existir o mínimo de afetividade para que exista a amizade que pressupõe se respeito, solidariedade e lealdade. Por isso, é preciso haver um mínimo de amizade para que haja plena integração, respeito e ética profissional, um valorizando o trabalho do outro.

O pedagogo é um agente transformador de realidades truncadas, a partir de uma visão crítica, influenciando para um contexto de demandas da sociedade contemporânea,

marcada pela mundialização (globalização) competitiva e ampliada, que exige cada vez mais, profissionais competentes que primem pela necessidade de uma gestão coerente e racional, porém eficaz para cada empresa.

O pedagogo toma-se responsável pela preparação/formação de mão de obra, para atendimento das especificidades da organização elevando a qualidade e produtividade organizacionais, enquanto agente de transformação, ele, está, induído nesta dinâmica quando utiliza a educação à valorização do ser humano na empresa.

Desenvolver esta prática na empresa exige atores sociais motivados. A motivação empreendedora se consegue através de relações interpessoais extrínsecas e intrínsecas. Sendo assim, entendemos que as empresas precisam urgentemente, possuir no seu Departamento de Recursos Humanos esta profissional que através da educação, contribuirá para mais produtividade na empresa. Partindo de que a educação não acontece somente nas escolas, vê contribuição LBD nº 9.394/96, artigo 1º, mas em lugar onde exista o ser humano.

Nos momentos finais deste estudo, cabe-nos questionar: Estaria esse profissional falado somente ao papel de “servo” do capital? Talvez os pedagogos possam, no espaço da contradição, exercer também as possibilidades. Não sabemos exatamente quais são essas possibilidades que deverão ser construídas.

Através da análise de diversos autores que abordam a temática pesquisada, podemos perceber que é possível o pedagogo desenvolver, na empresa, no hospital, no cárcere, um trabalho produtivo junto aos funcionários, porém há necessidade dos cursos de graduação em Pedagogia redimensionar seu currículo para este novo campo de atuação do Pedagogo, o que já se percebe no Desenho Curricular do Curso de Pedagogia da Escola Superior Madre Celeste - ESMAC.

Nas organizações atuais as palavras de ordem são: mudanças e gestão do conhecimento. Diante desta realidade a participação do pedagogo é de fundamental importância, pois todo processo de mudança requer uma ação educacional e produzir o conhecimento, em espaços não escolares, é uma tarefa, antes de tudo, de mudança de valores, isto é, de cultura organizacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcus Garcia de. *Pedagogia Empresarial: saberes, práticas e referências*, Rio de Janeiro: Brasport: 2006.
- ANTUNES, C. *Inteligências múltiplas de A a Z*. São Paulo: Saleziana, 2003.
- BEIRA, E.J.C. Metodologias vivenciais no ensino da gestão: jogos, casos e empresas simuladas. In: *Mercados e Negócios*. TSI, working papers 29, fev., 2003.
- BONFIN, D.F. *Pedagogia no treinamento*. Correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações. 2 ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 8 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.
- CASTELLS, M. A era da informação. Vol.1. *A sociedade em rede*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- CATTANI, A.D. **Teoria do capital humano**. Disponível em: <http://www.multi.rio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=223&cod_chave=3&letra=c>, Acesso em 19.05.2006.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas; e o novo papel dos recursos humanos nas organizações**, Ed. Rio de Janeiro: Campos. 2004.
- DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. 6 ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- _____, P. **Trabalho qualificado: quando a excelência e a ética se encontram**. Trad. de Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2004.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LIBÂNIO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- MACEDO, N.D. de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. São Paulo: Loyola, 1994.
- MARCHEZAN, I. Educação ganha novos horizontes. In: **Zero Hora**. Porto Alegre, 23 jun. 2002. Empregos & Oportunidades, p. 4.
- PEREIRA, G.R.M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11. mai. 2006.
- _____; ANDRADE, M. C. L. **A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996)**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 mai. 2006. Educ. Soc. vol.26, n°93, Campinas, Sept./Dec., 2005.
- RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial – a atuação do pedagogo na empresa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
- SAVIANE. Demerval. **Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações**, 7ª Ed. São Paulo: Campinas, autores associados, 2000.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2003.
- SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 mai. 2006. Educ. Soc., vol. 20, n° 68, Campinas, 1999.
- SENGE, P. **A quinta disciplina – arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Best Seller, 1990.
- TREVISAN, N.V.; LAMEIRA, L.J.C.R. Formação do pedagogo para a pedagogia nas empresas. **Cadernos Ceesp**, n° 21, 2003. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/01/a6.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2006.
- VEIGA, I.P.A. (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 2 ed. Campinas-SP: Papius, 1993.
- VENTURI, J.J. **Transformemos em sol a estrela que está dentro de nós**. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/articulas/outrosEducao_artigo.asp?artigo=artigo0059>. Acesso em: 04 mai. 2006.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA: Repensando Referenciais Inclusivos

Augusta NEVES⁴⁰ (Orientadora)
Nilvânia Suelly Ribeiro MELO⁴¹

RESUMO: O presente estudo refere-se a busca de novos referenciais e diretrizes que possam nortear a reconstrução de uma educação embasada na diversidade, no respeito aos direitos humanos e na afirmação das diferenças. Nesse sentido surge a cosmovisão africana que aliada ao princípio ecológico da sustentabilidade e da diversidade, possibilita o surgimento de uma nova prática escolar cotidiana, a Pedagogia da Diferença, objetivando a valorização das pluralidades culturais em um contexto mais humanizante.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Cosmovisão africana. Pedagogia. Diversidade. Valores ecológicos.

4. INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade valorativa das especificidades e das singularidades dos sujeitos visando a integração social e embasada em uma unidade na diversidade, nos leva a busca de novos referenciais, mais inclusivos, que possibilitem a desconstrução de uma educação étnico-racial enraizada no eurocentrismo.

A educação é a raiz que deve ser utilizada para o início desse descaminho. Ela é reprodutora da cultura, histórico-social, de uma sociedade. Os princípios da Cosmovisão Africana, juntamente com a diversidade e os valores ecológicos, nos ensinam como ressignificar essa diversidade de maneira efetiva.

Portanto, a inter-relação da base dos ensinamentos africanos com as práticas educativas brasileiras se apresenta como a solução para a implementação de uma Pedagogia da Diferença, objetivando o surgimento de uma sociedade mais inclusiva.

2. A EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA

A Lei 10639/2003, estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, isto significa o reconhecimento da necessidade de se combater todas as formas de preconceito, racismo e à discriminação visando a redução das desigualdades.

Atualmente o Brasil conta com um número significativo de estudantes regularmente matriculados em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados de fato a partir do momento que a escola for um ambiente inclusivo, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantindo o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade.

Falando em linhas gerais, além de um direito social, a educação tem sido entendida como um processo de desenvolvimento humano. Como expresso nos Parâmetros

⁴⁰ Mestra, Escola Superior Madre Celeste, Ananindeua, Pará. E-mail: augusta.uva@hotmail.com

⁴¹ Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia 8º Semestre da Escola Superior Madre Celeste –ESMAC. Email: nil1t@yahoo.com.br

Curriculares Nacionais (PCNs), a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. Entretanto, como bem ressalta Nilma Lino Gomes, em certos momentos “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam se constituindo nas mais excludentes”.

A conscientização atual de que há uma necessidade do ato de refletir sobre a diversidade, a pluralidade e o respeito às diferenças, nos remete a busca de caminhos que nos levam a efetivação desse processo, onde a pesquisa por novos referenciais, inerentes à construção de uma nova ordem social de justiça e equidade sejam permeados por valores embasados no respeito aos direitos humanos e na pluralidade étnico racial brasileira, garantindo assim, o respeito e a afirmação das diferenças socioculturais, enfocando um olhar humanizante e positivo à todas as culturas constituidoras do povo brasileiro.

A educação, entendida no seu sentido mais amplo, é canal produtor e transmissor de usos, costumes e tradições e de todo arcabouço cultural presente na vida em sociedade, tendo papel essencial na formação e no desenvolvimento do sujeito, porque proporciona a oportunidade de ser experienciados o viver coletivo, além de discursos e modos singulares em sua gama de diversidade. Paulo Freire afirma que:

[...] reconhecer que se ela, a educação não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como o costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas como educadoras e educadores é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo [...] em que se prepare a materialização da grande utopia: Unidade na diversidade (FREIRE, 2003, p.35).

Portanto, para que o processo de implementação de novos referenciais sejam incorporados ao Sistema Educacional Brasileiro é necessário a reconstrução de novas práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos históricos, culturais e étnicos dos vários grupos existentes e formadores da nação brasileira, visando a possibilidade de reeducação das relações étnico- raciais e de gênero. Assim sendo,

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico- raciais não são tarefas exclusivas da escola”. (...) As formas de discriminação de qualquer natureza não tem o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel do educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, SEPP/IR, 2004).

3 COSMOVISÃO AFRICANA, DIVERSIDADE E VALORES ECOLÓGICOS: uma análise reflexiva

A possibilidade do diálogo das práticas pedagógicas brasileiras com os valores civilizatórios africanos baseados na Cosmovisão africana (Ancestralidade, integração e circularidade), na diversidade, no princípio ecológico da sustentabilidade e na Educação é de extrema importância para a consolidação do ensinar e do aprender, na perspectiva da Pedagogia da Diferença, fazendo com que os atores desse processo convivam como parte de um todo, sem perder suas singularidades.

Constituir na prática educativa diária os princípios e valores tradicionais africanos

significa saber que a :

Educação refere-se ao processo de “construir a própria vida”, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimento, comunicar experiências. Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade visa não apenas o avançar de cada um individualmente: O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem (GONÇALVES e SILVA, 2004, p.180).

Morin (1996) nos sugere observar através das propostas do paradigma da complexidade a coexistência da diferença sem hegemonia ou preferência. Desse modo, reconhecendo as especificidades e singularidades de cada sujeito, sem esquecer sua interação, vemos uma possibilidade de composição única e embasada na pluralidade.

[...] complexos é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrelaça, tudo se entrecruza para formar a unidade da complexidade; não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1996, P. 188).

Nesse sentido, a educação é a veia comunitária e social que liga entre si os sujeitos envolvidos no processo educativo; o sentido da vida está no viver coletivamente, na vida em relação. Todos aprendem entre si, contribuindo com o que sabe.

Portanto, a base do ensinar - aprender africanos constitui os princípios da circularidade, da integração, da ancestralidade e da corporeidade, elementos estruturantes da cosmovisão africana.

O princípio da circularidade africana compreende uma perspectiva relacional, apresentando a horizontalidade nas relações humanas, onde a hierarquia está a serviço do outro. O princípio da integração africana percebe a vida no universo como um todo integrado, admitindo a interconexão e a interação do sujeito com a natureza, formando uma rede de permanente interação. Nesse sentido, o princípio de ancestralidade africana reconhece a importância dos ancestrais, àqueles que já se foram e aos seus ensinamentos, à educação, valorizando seus ensinamentos como algo sagrado. Além desse, o princípio da corporeidade entende o corpo como um território de cultura de um povo. Ele “significa e é significado, interpreta e é interpretado, representa e é representado” (OLIVEIRA, 2003, p.11).

O encruzilhamento entre os princípios da cosmovisão africana citados acima, a diversidade e os valores ecológicos, possibilita a efetivação de uma educação mais equânime e inclusiva.

Trabalhar a diversidade denota ressignificar o conhecimento baseado no eurocentrismo, permitindo desvelar a pluralidade e a aceitação da diferença, objetivando uma “Unidade na diversidade” (FREIRE, 2009, p.35).

Os valores ecológicos na educação devem ter o objetivo de fazer compreender a interdependência entre natureza e cultura, entre natureza e seres humanos, em uma constante relação de interação e de equilíbrio, onde o ciclo vital, homem e natureza, é interligado continuamente, visando a promoção de melhor qualidade de vida, justiça social e ambiental para a população, além de conscientizar que a sociedade e o ambiente formam

um grande ecossistema, onde se deve manter um equilíbrio, pois todas as formas de vida se interdependem, fazendo parte da mesma teia de vida.

Assim sendo, ao se estabelecer uma relação dialógica entre os elementos da cosmovisão africana, princípios ecológicos básicos e a educação, cria-se a base para a construção de uma Pedagogia da Diferença, sustentada no respeito à identidade pessoal e coletiva; na diversidade; no conhecimento intrínseco do aluno; no reconhecimento dos valores das singularidades dos educandos; no reconhecimento a trajetória de exclusão do povo negro; na relação de troca e partilha, trabalhando em equipe, articulando o individual e o coletivo e na importância da interação comunidade e escola, proporcionando aprendizagens mútuas e na relevância de se expressa esteticamente a formação multirracial e multicultural brasileira em todo o ambiente escolar.

3 Últimas Palavras

Como vimos, a educação é a raiz na qual toda a história social, cultural e histórica de um povo é inserida e fixada para ser replantada no cume de cada sujeito. Através dela, o conhecimento é desvelado, reproduzido, transformando efetivamente ou não, a sociedade na qual o sujeito é participante.

No devir de referendais e de diretrizes que visassem a construção de uma prática escolar mais inclusiva, surge a Cosmovisão Africana que é possuidora de valores éticos e sociais, que entrelaçados, as práticas pedagógicas brasileiras, contribui na resignificação de metodologias pedagógicas, buscando a construção de uma sociedade igualitária, onde o respeito ao meio ambiente, a diversidade e ao coletivo seja princípio para efetivar uma educação antirracista.

Nessa perspectiva, surge a Pedagogia da Diferença, embasada nos princípios e valores tradicionais africanos, objetivando a reeducação das relações étnico-raciais no país e atuando pedagogicamente na reconstrução das interações humanas de forma integral.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GONÇALVES, Luiz A. O. ; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MORIN, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescedente. Fortaleza: LCR, 2003.
- CARVALHO, Rosa Margarida de. Pedagogia da Diferença: A tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- BRASIL, SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SEPPIR, 2004.

RESENHA

Ha roldo Luiz Costa Lopes dos ANJOS⁴²

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

Bastante recente no contexto brasileiro a Pedagogia Empresarial caracteriza-se como uma das possibilidades de atuação/formação do pedagogo, isto porque nem sempre as empresas se preocuparam com o desenvolvimento de seus recursos humanos apesar de serem considerados como um fator principal do êxito empresarial. Essa preocupação surge como uma demanda interna e externa por melhor desempenho e formação profissional.

A partir da Lei 569/75 o pedagogo ganha espaço nas empresas atuando na área de Desenvolvimento de Recursos Humanos especificamente em treinamento de pessoal. O pedagogo torna-se responsável pela preparação/formação de mão de obra para atendimento das especificidades da Organização elevando a qualidade e produtividade organizacionais. Sabemos que o treinamento como instrumento de desenvolvimento, crescimento profissional, melhoria do desempenho e da efetividade individual do trabalhador e da organização sempre foi visto e tido como um luxo para épocas de progresso e estabilidades no mundo dos negócios. Embora muitos esforços e movimentos louváveis estejam sendo colocados em prática para trazer a educação de forma sistematizada e contínua para dentro das organizações. A figura do pedagogo ainda está ausente neste processo. O pedagogo tem como finalidade principal provocar mudanças no comportamento das pessoas de modo que estas melhorem tanto a qualidade de seu desempenho profissional quanto pessoal.

Nesta perspectiva, a Pedagogia Empresarial se ocupa basicamente com os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes diagnosticadas como indispensáveis/necessários à melhoria da produtividade.

Este campo de atuação da pedagogia é um desafio para o pedagogo que até pouco tempo atuava somente em instituições de ensino, onde seu desempenho estava atrelado ao processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que atuar nas empresas significa para o pedagogo um desafio considerado a necessidade de descortinar-se uma postura aberta às riquezas das partes e do todo universal, pronta para as relações, os anelos e os enlaces dos tempos, das dimensões da natureza, das tecnologias e humanidade.

Desafio sim, uma vez que sua formação nas Universidades inclui disciplinas como: Didática, Fundamentos da Educação Infantil, Prática Pedagógicas nas Escolas, que contribuem muito mais para a sua prática nas escolas, de maneira muito técnica.

Segundo Ribeiro é crescente a preocupação com treinamento e desenvolvimento de Recursos Humanos, principalmente nos países em desenvolvimento. Na América Latina a questão da Educação Básica das populações se coloca como entrave à adaptação de técnicas e sistemas mais avançados de treinamento e desenvolvimento; além do analfabetismo e da má qualidade de ensino.

No Brasil, especificadamente na região norte, precisamente no Estado do Pará, o número de empresas de grande porte ainda é muito pequeno. Portanto, não existe política de Recursos

⁴² Pedagogo, Especialista em Psicologia da Educação com ênfase em Psicopedagogia Preventiva Mestre e Doutorando em Ciência da Educação – UAA – Assunção/Paraguai Professor da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC/ Curso de Pedagogia

Humanos, nem uma preocupação com a formação continuada para os trabalhadores. O que ocorre são pequenos treinamentos de forma isolada, dentro da empresa, beneficiando algumas categorias e em intervalos longos.

A empresa coloca que não existem recursos financeiros disponíveis para serem empregados em capacitação de Recursos Humanos e nem para contratar pessoas capacitadas em novas metodologias.

Algumas empresas ainda resistem às mudanças e não percebem ou até não admitem a necessidade de adoção de estratégias que de fato, permitam uma melhoria na formação profissional. Desse modo a busca de novas possibilidades de treinamento não é adotada pela empresa.

Para uma atuação mais efetiva em termos do desenvolvimento de recursos humanos contexto da sociedade atual, é necessário que o pedagogo empresarial tenha acesso aos métodos novos de treinamentos, porém não abandonando ou esquecendo os antigos.

Pode-se dizer que em todas as épocas utilizam-se maneiras diferentes/privilegiadas para organizar espaços e circunstâncias de aprendizagem no contexto de formação profissional.

Vale informar que os métodos novos de treinamentos até agora pouco tem sido aplicados no contexto empresarial do Estado do Pará. O método não garante a qualificação profissional. Eles são adequados apenas à transmissão de conhecimentos e atitudes técnicas.

Mais do que nunca se tornou urgente atentar para o desenvolvimento de competências e habilidades mais amplas, indispensáveis ao desempenho profissional no contexto atual.

Uma empresa, porém não opta somente por um aspecto de treinamento. Tem que haver equilíbrio entre os dois aspectos (técnico e por competências) que permitirá que os empregados – aprendizes entendam que sua atuação limita-se ao alcance das metas organizacionais. É necessário compreender a aprendizagem como uma possibilidade de acesso ao mundo dos contextos sociais dentro do mundo da sociedade concreta.

Os aspectos centrais dos novos métodos didáticos são o pensar e atuar com vistas ao desenvolvimento das capacidades de solucionar problemas e tarefas complexas, com maior independência e responsabilidades.

O pedagogo empresarial precisa ter cuidado ao selecionar métodos e técnicas de treinamento para que eles não se tornem inadequados e os objetivos não sejam desvirtuados.

Segundo a autora, para uma atuação mais efetiva em termos de desenvolvimento de recursos humanos no contexto da sociedade atual, é necessário que o pedagogo empresarial tenha acesso aos métodos de aprendizagem orientados para a experiência e para a ação reflexiva.

No contexto atual, a informática permite disponibilizar conhecimentos de forma mais ágil, provocando afastamento do homem do sistema de trabalho direto. Este fato aponta para transformação no contexto da atividade técnica.

Embora esteja disponibilizada, para as empresas, uma vasta gama de possibilidades didático-metodológicas, são utilizadas ainda pelas grandes empresas, as de pequeno porte ainda oferecem formação chamada método de quatro faces, também chamado de método TWI (Training Within Industry). Configura-se como um método que se baseia no princípio da imitação: preparação, mostrar, imitar, exercitar. Esta modalidade “mostrar/imitar” era, em 1991, a forma principal de formação de recurso humanos. Ressalta-se que grande parte dos programas de formação atuais tem privilegiado a aprendizagem em equipes e, portanto, as técnicas de dinâmicas de grupo têm sido privilegiadas.

Vale informar, ainda, que mesmo as empresas inovadoras que oferecem propostas mais efetivas de aprendizagem, também, modificam a organização dessa aprendizagem na medida em

que novas aprendizagens emergem decorrentes de mudanças.

Neste sentido, a própria formação adquire novas bases conceituais e institucionais. O aprender transforma-se em uma parte integrante do desenvolvimento da empresa, que passa a ter nos processos de aprendizagem uma forma de vínculo com o seu entorno. Esta postura vem acompanhada de uma pedagogização das ações de gestão organizacional: as determinações diretivas precisam estimular e desenvolver cada vez mais a capacidade de auto-organização e desenvolvimento de seus empregados, precisa motivar, admitir e coordenar a todos os seus setores, precisa ultrapassar a ideia de que pode apenas “confiar” no trabalho independente de ações de formação e aperfeiçoamento.

Muitas organizações estão promovendo modificações em sua cultura de modo paulatinamente, introduzindo estratégias com vistas a uma maior autonomia, participação, comprometimento e criatividade das pessoas.

Mais do que em outras épocas, a criatividade passa a ser considerada como elemento fundamental para as pessoas e organizações e o elemento humano não se restringe a um simples colaborador, mas alguém com sentimentos, percepções e opiniões próprias. Atualmente patrão e empregado devem caminhar juntos com o objetivo de crescimento da Empresa, onde todos sejam beneficiados.

A satisfação dos diversos atores que atuam na Empresa é muito importante, pois nenhum trabalho de qualquer indivíduo ou subgrupo, é fundamental, todos decorrem das propriedades das outras partes e do todo e a coerência total de suas inter-relações determina a estrutura da teia empresarial. Pensando assim o pedagogo empresarial ao selecionar métodos e técnicas didático-pedagógicas, em uma empresa deve observar alguns fatores importantes como o tamanho da empresa, tipo de atividade que desenvolve, política de recurso humanos, concepção de treinamento/desenvolvimento de recursos humanos, nível de formação dos profissionais que nela atuam, partindo-se, portanto, do pressuposto de que toda ação a ser executada de um projeto previamente elaborado, torna-se necessário enfatizar que uma ação se destina a uma situação problema ou necessidade e que as relações entre as ações e realidade atendem a quatro momentos distintos: projeção da ação, especificação das etapas da ação, dinamização da ação e elaboração de projetos.

No desenrolar das etapas do Projeto muitas situações-problema serão desencadeadas, como também novas descobertas surgirão – assimilações e acomodações acontecerão – e espera-se que novos esquemas se formem.

É importante destacar que os projetos não serão os salvadores dos problemas nas empresas e que tudo será realizado a partir dele, ou seja, não podemos utilizar concepções dos conceitos de projetos e fazer desta a panaceia da empresa.

Os projetos na realidade são verdadeiras fontes de informação e análise do ambiente de trabalho, as questões econômicas e políticas, as tendências e a concorrência existente.

Para finalizar, ao analisarmos os assuntos dos capítulos abordados pela autora, verifica-se que não existe uma receita pronta, infalível ou uma fórmula mágica que defina com exatidão a função do pedagogo na Empresa. O que a autora mostra é diversas possibilidades e a necessidade de um sólido conhecimento a respeito das questões que envolvem desde a proposição de ações de treinamento com as que envolvem a assessoria ao planejamento do treinamento em si.

O pedagogo dentro da empresa deve ser o pregoeiro da esperança, capaz de despertar potencialidades que estão inibidas pelo medo do fracasso; é aquele que faz o homem acreditar em si mesmo, para ser capaz, então de acreditar e buscar mudanças, pois só o homem que tem fé pode

fazer o jogo da vida: participar, cooperar, doar-se e ser feliz.

Sabemos que não é fácil atuar no mundo da pressa e das atividades descomprometidas e nem preparar o indivíduo a se descobrir como pessoa, mas sabemos que a evocação dos valores humanos, das potencialidades para desenvolver-se e das transcendências do homem é um recurso simples, mas efetivo. É a partir desses apelos constantes aos valores humanos que se cria um autoconceito positivo no liderado, capaz de levá-lo a superar qualquer barreira ao seu desenvolvimento.

Este é um desafio do pedagogo empresarial: ser capaz de “esperar”, de manter expectativas cada vez mais altas em relação ao ser humano e de considerar a transitoriedade das dificuldades e das catástrofes sociais como trampolim para um mundo melhor e renovado.

RUMOR DA ARTE



Arte: Sanchris Santos

Maio/2015
Vernissage: 11/05

Sanchris Santos
Edson Paixão
Sônia Garcia
Jaime Barradas
Veridiana Valente
Tadeu Nunes
Saint'Clair

**CORPO:
entre o
sagrado
e o
profano**

Exposição Coletiva Grupo de Pesquisa Igarahart

Galeria De La Rocque Soares
Curso de Artes Visuais
Instituto Superior de Educação
Escola Superior Madre Celeste

ESMAC - Cidade Nova 8/Ananindeua
Estrada da Providência - Nº 10 www.esmac.com.br



Sou aquilo que desejas que eu seja...Alzira

Artista: **Sanchris Santos**
Técnica: **Fotomontagem/Instalação**

Na obra "Sou aquilo que desejas que eu seja...Alzira" (Instalação com fotomontagens em negativo) remonta o mal estar com as consequências da violência contra mulher, com fotomontagens em planos de detalhes, ora primeiríssimo plano com a foto do rosto, outras em planos médios e plongeão, o escoreço da mulher visto de cima para baixo; frontal, com ênfase na parte inferior e na parte posterior, costas. A presença materializada pelos componentes visuais, forma, cor, textura - além do corpo feminino, o envelhecimento com as rugas, as manchas e corrosões de texturas que remetem a ruínas, cicatrizes na superfície da pele que indiciam o corpo como um lugar de passagem do tempo, de memória/lembança. Tempo, memória/lembança que se inscrevem na matéria e como uma medida micro retrata a deformação/transformação do corpo que se modifica pelas intempéries de seu movimento e relações.

Tomando o conceito de biopolítica, estado de exceção e vida nua, a obra se define pelo espaço despossuído de poder/força, com a água em estado sólido se liquefazendo; ausentando de um estado para se assumir em outro. Mesmo com o silêncio imposto a essas mulheres, creio haver uma cumplicidade entre quem domina e o outro que é dominado, preenchendo o vazio de vestígios simbolizados pelos componentes que materializam a violência, a miséria degradante que se instala, não só no interior de seus corpos, mas de suas casas, nos espaços privados e ou públicos em que vivem.

Se o que está em jogo nas reflexões de Agambem¹ é a estrutura política na cultura ocidental e o uso da linguagem como um dos dispositivos dos sistemas dominantes, na obra "Sou aquilo que desejas que eu seja... Alzira" o jogo se dá com a empatia que o espectador-participante pode assumir como fruidor da obra ao intuí-la por meio da razão-sensível, as possíveis formas-de-vida que a obra faz emergir, seja dos interesses que as relações de poder dimensionam numa sociedade que ainda concebe a mulher como um mero objeto de sedução e prazer e ou da necessidade de como ela se coloca nessa

¹ AGAMBEN, Giorgio. Conferência em Sicília, Sicília, em 06 de agosto de 2012. Transliteração e tradução ao português: Vinicius Nicastro Honesko. <http://lanagena.blogspot.com.br/2012/11/18museologia-da-obra-de-arte.html>

O que é Contemporâneo e outros ensaios. Tradutor: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Cria, 2004.



vida que a obra faz emergir, seja dos interesses que as relações de poder dimensionam numa sociedade que ainda concebe a mulher como um mero objeto de sedução e prazer e ou da necessidade de como ela se coloca nessa condição. É pelo fio condutor que em *homo sacer*, o autor nos faz pensar que essa mulher pode ser uma zona de indeterminação entre vida humana, desqualificação, mas consagrada, na qual a vida é em determinados momentos insuscetível, vida sacra e em outras é matável, sem qualificação. A exceção se daria com a passagem do estado sólido para o líquido, a condição de abertura, devir, com a transformação de exceção vital que ao se metafosear em outras formas-de-vida não estaciona, fixa apenas num ângulo o sentido da vida. Mas vê a vida como um direito necessário de qualquer cidadão, seja homem ou mulher, que pode se recriar, inventar.



Hefestus

Artista: **Edson Paixão**
Técnica: **Instalação-Video**

Dentro da mitologia grega Hefestus é conhecido como deus do fogo, através das chamas se faz forjador e criador de obras de arte que permeiam a nossa história, elementos como a armadura de Aquiles o tridente de Poseidon e as flechas de Apolo. O fogo pode ser definido como uma reação de rápida oxidação de qualquer material que possa virar combustível, e se transformar em energia gerando calor, luz, que são reação liberadas pelas chamas, que emite radiação pela combustão transformando e criando o plasma.

Na época dos romanos, especificamente no período de Pompeia e Herculano o fogo e arte se cruzam surgindo a encaustica tendo como base a utilização da cera de abelha e resinas de árvores. O Fogo um elemento que nos remete aos caos, o indomável, o imprevisível, fora da norma, sem controle, como o próprio caos, sem ordenamento de território, sem nexos, nada o constitui, somente a destruição um efeito de interioridade externa determinada e produzida pela natureza, o ferreiro tempera a lâmina no fogo, não é a tinta que penetra no tecido para a colorir... o fogo do inferno, o fogo do pecado, o fogo da vida eterna, caminhos subjetivos que o artista funde, direciona e traduz seu pensamento pela chama da criação e a partir do fogo o incorpora como expressão.

O artista produz conscientemente o acidente, diante de sua vontade e pensamento de mover não a pena que escreve, desenha ou o pincel diante das tintas, algo incomum o domínio da chama do fogo.

O fogo sob controle, encanta e atrai, acende, apaga, é orientado para arder por certo ponto, marcar, cauterizar, sob a égide o artista produz um caos orientado, estabelecendo e criando a sua comunicação pela expressividade no exato momento do ato criador, desdobrando-se em uma refinada visão da ontogênese da comunicação humana e pode ser projetada nos diversos valores simbólicos produzidos a partir do concreto, linhas, formas geométricas aos mais abstratos elementos compositivos de uma obra, que se firma pela possibilidade da pesquisa e do estudo sobre a arte e sua contemporaneidade, descobrindo conceitos, revelando novos materiais expressivos e o momento que a compõem.



Corpo Profanado: Entre a presença e o vicário

Artista: **Jaime Barradas**
 Técnica: **Performance e Instalação de Objetos**

A proposição artística estabelece uma alusão à relação de proximidade entre dois processos culturais de atitude diante da morte: o corpo presente e o corpo vicário¹. Ambos como dispositivos de perpetuação da presença e memória do sujeito. O primeiro como protelamento paradoxal da permanência da presença na ausência em que se metáforiza na representação do corpo liquefeito do *performer* – coberto com substância viscosa transparente –, sentado sobre uma cadeira antiga. O segundo a invocação da presença na ausência, metaforizado na substituição do corpo pelo copo com água e uma vela acesa que aciona a representação de elementos matriciais constitutivos da concepção de nascimento e morte: água, fogo, vento e terra.

Freire (1991) em *de corpo e alma*² considera que a consciência da finitude da vida e a certeza da morte fez com que o homem construísse inúmeras formas de viver e saber sobre o corpo de modo a assegurar sua perenidade.

Nesta proposição se restitui a aceitação diante da morte, pois se trata de três aspectos fundamentais de nossa contemporaneidade: a banalização da morte do outro; a perpetuação de si por meio de inúmeros dispositivos de negação da finitude da vida e o mascaramento da morte posto que a lógica do capital de sentido da existência é a de ter um corpo produtivo e de consumo. Ao qual Agamben (2007) em *Profanações*³ concebe como sujeito espectral, resultante da sujeição dos indivíduos às diretrizes do poder/capital pelas quais se tem um corpo de consumo e corpo produtivo ao invés de um sujeito real.

A profanação é proposta pelo filósofo como um contradispositivo de saída urgente ante às estratégias sempre inovadoras de objetificação do indivíduo, e que consiste em restituição ao uso comum do que foi separado ou sacralizado, por meio de uma singularização ou “forma-de-vida”⁴ para além do sujeito em que emerge o gesto como

¹ Vem do latim *vicarius* e significa o que faz às vezes de outro ou o que o substitui (Agamben, 2007).

² FREIRE, João Batista. *De corpo e alma*. O discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

³ AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. (Trad. Selvino J. Assmann). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

⁴ AGAMBEN, 2009, p. 21.

materalidade expressiva, comunicável e mediabilidade, por fim o “ser-na-linguagem do homem”.

Entendo que esta relação dual entre corpo presente e corpo vicário se relaciona com o sujeito espectral, posto que não seja mais subjetivado⁵ e nem vivente relacionando-se com os inúmeros dispositivos de poder (AGAMBEN, 2009)⁶. Assim, parto do entendimento de que o corpo profanado é um contra dispositivo de resistência ante às inúmeras políticas paradoxais de contenção, consentimento e adestramento sobre o corpo, inclusive, o “corpo morto” do sujeito espectral sobre o qual incide inúmeros processos de objetificação na lógica do capital.

⁵ AGAMBEN, Giorgio. *Notas sobre o gesto*. (Trad. Vinícius Nicastro Moraes). In: *Arquitextos*, Ouro Preto, n. 4, p. 09-14, jan. 2008, p. 13.

⁶ Agamben (2009, p. 41) tem o sujeito como resultado de processos de sujeição: estes que são um corpo a corpo entre vivente e dispositivo.

⁷ AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. (Trad. Vinícius Nicastro Moraes). Chapecó, SC, Argos, 2009.



Vida Nua

Artista: **Sônia Garcia**
 Técnica: **Instalação com Espelhos**

Quem não sabe o que é a vida, como poderá saber o que é a morte?

Confúcio

A obra instalação **Vida Nua** faz referência ao texto do autor Giorgio Agamben e suas concepções acerca de vida e morte.

“Vida nua” para o autor refere-se, então a sujeição da vida a um poder de morte, a uma forma de vida na qual não se pode incidir nenhuma forma de controle, nenhum poder, nenhum direito, mas também nenhum dever. A “vida nua” pode ser encontrada em pessoas cuja autonomia sobre a própria vida não é mais possível, pessoas, condenados à morte com doenças irreversíveis.

A obra é composta de dez caleidoscópios de dimensão de 30cm x 10cm, que unidos se assemelham a uma colmeia. Nela estão impressos palavras soltas que interligadas formam poemas, na intenção de arrancar algo do espectador, que se lança na tentativa de decifrar a sua construção poética: Que pode ser de uns, a ilusão, de outros, a esperança; destes, um grito, daqueles, uma máscara. Expondo o abismo que cada um leva em si.

A mitologia conta que os antigos deuses cultivavam as colmeias e viviam de néctar, e por isso não precisavam beber e comer como os homens. A colmeia encerra uma mensagem muito mais profunda porque cada alma vivente é uma abelha que viaja pela vida e recolhe o pólen da sabedoria nos distintos ambientes e experiências. Assim como a abelha suga o mel do coração da flor, cada um de nós deve extrair o néctar espiritual de cada acontecimento, de cada gozo, de cada sofrimento antes de ter sua vida expirada, e levá-lo à grande colmeia da experiência: o corpo-alma do homem.



Palavras

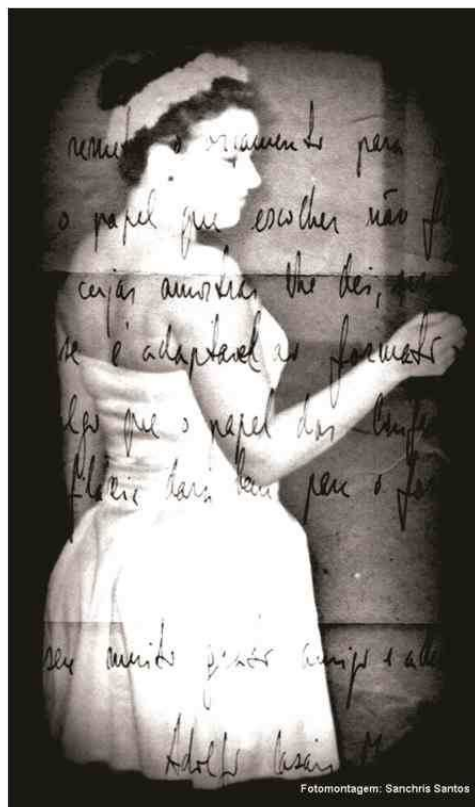
Artista: Veridiana Pinheiro Castro
 Performer: Vanda Sampietri
 Técnica: Performance/Instalação
 Fotomontagem: Sanchris Santos

Palavras é uma obra com o objetivo de estabelecer um aforismo entre as palavras e tudo que as representa. *Palavras* em sentido restrito podem ser substantivos, verbos, adjetivos, advérbios expostas e ao mesmo tempo abstraídas em diferentes realizações espaciais da expressão do pensamento.

Assim, percebo que as palavras assumem no processo de representação um efeito de real, pois o valor simbólico que as representa transcende o tempo e a história daquele que pronuncia, na medida em que o processo de apropriação permite múltiplas abstrações dos sentidos que as palavras indiciam ao indivíduo.

Nesse sentido, o modo de ver, opinar e falar estão ligados a ideia da palavra como munição, pois a "enunciação não tem qualquer espécie de necessidade de ser integrada numa estrutura e que o *ter-estado - ali* das coisas é um princípio suficiente das palavras" (BARTHES, 1984, p. 135).

Portanto, a obra/instalação *Palavras* jorra por todos os lados o direito superficialmente de pensarmos sobre o versar dos sentidos da **sensualidade**, do **corpo**, da **cor**, do **amor**, do **medo**, da **alegria**, da **felicidade**, da **luz do pensamento**, da **busca de liberdade**, da **fidelidade**, do **ressentimento**, da **abstração** entre outras, ou seja, todas essas palavras são formas de inscrições de dimensões coletivas e individuais que as *Palavras* inscritas em uma historiografia de vida do indivíduo que aloja o conhecimento, acontecimento, perturbação e expressão do vestuário simbólico que a obra propõe.



Fotomontagem: Sanchris Santos

Identidade eremita

Artista: Mauricio Pensador
 Técnica: Gravura Digital

As fotomontagens híbridas trazem à fusão de identidades travestidas da genealogia Pensador, e também a concepção de mestiçagem, o pai descendência quilombola e a mãe, europeia e indígena. Esse patrimônio multicultural tem como tema identidade, identidade essa que atravessada pela concepção de fazer-pensar contemporâneo, associando as leituras de Agambem "Só pode dizer-se contemporâneo quem não se deixa cegar pelas luzes do século"; "o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como qualquer coisa que lhe diz respeito e não pára de o interpelar"; "Perceber no escuro do presente esta luz que procura alcançar-nos e não pode fazê-lo, eis o que significa sermos contemporâneos", afirma¹.

Essas Fotomontagens não apenas tornam clarividente essa carga poética cultural, mas como o questionamento sobre essa identidade pós-moderna fragmentada, que não permite, diante de seu dinamismo, que o sujeito reflita sobre suas ações, convergindo assim, numa ruptura de ação, reflexão e ação como indivíduo andrógino que se reinventa no processo contínuo de transformação de saberes, colagens de várias dimensões humanas e situacionais, não regressando a um saber próprio, mas transformando em um eremita ou ermitão, um indivíduo que, usualmente por penitência, religiosidade, misantropia ou simples amor à natureza, vive em lugar deserto, isolado. O local de sua morada é designado eremitério, no meu caso, dentro de mim mesmo.

¹ <http://www.publico.pt/cultural/pilson/noticia/a-nudez-que-nos-trespasa-1656527>



Sutileza

Artista: **Tadeu Nunes**
Técnica: **Instalação** (líquido, tecido, prego)

Neste obra "Sutileza" trago como discussão, as relações construídas em um contexto social, onde os sujeitos envolvidos sofrem mudanças em seus estados, mudanças estas provocadas por diversas conjunturas e influências trocadas, hora estou subordinado e sou alterado pelo outro sofrendo transformações, hora sou agente transformador e conduzo transformações no outro, participando de um movimento cíclico social, dentro de relações que podem ser intencionais provocadas por um desejo, como também casuais.

Estas discussões têm como base, os textos de Agaben, textos estes discutidos em leituras do grupo **igarahart**, neles o autor disserta sobre as relações de poder e subordinações existentes nas sociedades. Nesta obra, materializo elementos que de forma subjetiva, propõem que pensemos sobre estas relações, o **gotejar**, propõe uma sutileza e uma constância por parte do subordinador, onde pela insistência ou mecanismos de controle, conduz sua vontade sobre o subordinado, o **líquido** é a matéria que, por sua aparente fragilidade, se encarrega de transformar a matéria, o subordinado, o líquido representa também a própria vida, provoca metamorfose, transfigurações, uma relação de renascer, onde a morte não se faz presente, os **pregos** na obra são a representação do subordinado, que é transformado, assim como do subordinador que transforma, possuem características distintas de forma e textura, numa analogia com o ser, conduções sociais e atitudes, também na representação dos sujeitos que sofrem as transformações, o **tecido**, transformações percebidas pela **ferrugem** que se fixará em sua superfície acelerada pelo líquido, sendo absorvida como **marca** de um processo de transformação que só acontece pelas relações com o outro.

