

Debates Contemporâneos: *Temas interdisciplinares*

Volume 7



**Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer**
Organização

ARCO
EDITORES ● ● ●

Debates

Contemporâneos:

Temas interdisciplinares

Volume 7



Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Organização

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Graziele Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

Designed by canva

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prod. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza -Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Marcela Mary José - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Debates contemporâneos [livro eletrônico] :
temas interdisciplinares : volume 7 /
organização Gabriella Eldereti Machado,
Ivanio Folmer. -- 7. ed. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2023.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-5417-105-2

1. Educação I. Machado, Gabriella Eldereti.
II. Folmer, Ivanio.

23-150955

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-105-2

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Apresentação

Outono de 2023.

A obra **Debates Contemporâneos: Temas interdisciplinares - Volume 07**, é um espaço tempo de contribuição coletiva de pesquisadoras e pesquisadores engajadas/os com a pesquisa científica e social. Ao longo da produção da obra *Debates Interdisciplinares*, organizadores/as e autores/as se esforçam para a produção de um material qualificado e que contemple diversas áreas do conhecimento.

O volume 07 contribuirá com reflexões no cotidiano de pesquisadores nas mais diversas áreas do conhecimento, o qual busca reduzir os distanciamentos entre pesquisas e leitores. Nossa intenção é contribuir para a conectividade de temas, ampliação de importantes debates e circulação de publicações.

Desse modo, a obra é uma ponte que (inter)liga territórios, temas em debates, autores, instituições, culturas e reflexões, que se dão principalmente, pela criticidade e pela dinamicidade dos assuntos.

Para nós organizadores, é uma honra ligarmos nossos nomes aos autores que contribuíram com a efetivação desta obra.

Existe uma coisa que uma longa existência me ensinou: toda a nossa ciência, comparada a realidade, é primitiva e inocente; e, portanto, é o que temos de mais valioso.

Albert Einstein

Boa leitura a todos e todas.

Ivanio e Gabriella.

Sumário

CAPITULO 1

OS PRONOMES PESSOAIS EU, TU E ELE(A) NA ENUNCIÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....10

Letícia Gantizias Abreu

Arielson Tavares

doi: 10.48209/978-65-5417-105-1

CAPITULO 2

A LEITURA LITERÁRIA EM ESCOLAS DO SISTEMA PRISIONAL CAPIXABA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À LITERATURA.....24

Letícia Queiroz de Carvalho

Tatiana da Lus Santos Farias

doi: 10.48209/978-65-5417-105-0

CAPITULO 3

INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E ARTE: 1º DE MAIO – DIA DA LITERATURA BRASILEIRA.....40

Ana Carolina Moreira da Silva Pereira

Ângela Maria Alves Miranda

Clélia do Nascimento

Iriany Augusto Rodrigues Gomes

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

Rosimeire Sousa Morais Prestes

doi: 10.48209/978-65-5417-105-3

CAPITULO 4

CONTAR MEMÓRIA: ASPECTOS ESTRUTURAIS EM O DRIBLE.....52

Camila Concato

Pedro Panhoca da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-105-4

CAPITULO 5

ZYGMUNT BAUMAN E A AMBIVALÊNCIA DA CULTURA: DESAFIOS PARA A VIDA EM SOCIEDADE.....68

Marco Antônio Oliveira Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-105-5

CAPITULO 6

CULTURA DE PAZ E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE PROMOVEM A PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR.....86

José Leonardo Diniz de Melo Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-105-6

CAPITULO 7

O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA BUSCA DAS TEIAS DE SIGNIFICAÇÃO DOS MEMORIAIS ACADÊMICOS DE PROFESSORES TITULARES.....110

Celina Saideles Pires

Adriana Moreira da Rocha Veiga

doi: 10.48209/978-65-5417-105-7

SOBRE OS ORGANIZADORES.....128

SOBRE OS AUTORES.....130

CAPÍTULO 1

OS PRONOMES PESSOAIS EU, TU E ELE(A) NA ENUNCIÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Letícia Gantizias Abreu

Arielson Tavares

Doi: 10.48209/978-65-5417-105-1

Introdução

Este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica com base na Linguística da Enunciação Benvenistiana, em que são elencadas questões fundamentais para compreender como a linguagem é construída a partir da ótica enunciativa. Nessa perspectiva, nosso olhar se volta para os pronomes pessoais na construção dos sentidos e do discurso, pois eles, na ótica de Benveniste (1995), são responsáveis por produzirem um problema de linguagem. De acordo com Flores (2011), os pronomes pessoais estão no centro das reflexões no que tange o processo discursivo, pois faz refletir de que é natural da linguagem possuir indivíduos que colocam a língua em funcionamento e em uso e nos permite entender que “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o ve-

mos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro” (BENVENISTE, 1995, p. 285). Assim, no mundo da linguagem, “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 1995, p. 285).

Nessa perspectiva, nossa metodologia segue os caminhos da abordagem qualitativa em consonância com a pesquisa bibliográfica. Como instrumento de coleta de dados, pesquisamos teóricos e bibliografias que têm discutido significativamente sobre a temática proposta. Logo, selecionamos e revisamos as teorias expressas nas obras *Enunciação e Gramática* (FLORES, 2011), *Problemas de linguística geral I e II* (BENVENISTE, 1995-1989) e nas gramáticas *Port-Royal* (ARNAULD, 2001) e *Gramática normativa da língua portuguesa* (ROCHA LIMA, 2008). Dessa forma, este artigo está estruturado em três partes, a primeira discorre sobre a metodologia, a segunda (revisão bibliográfica) trata sobre como a enunciação está atrelada aos pronomes pessoais, uma vez que estes são essenciais para a construção de enunciados e sobre como essas formas pronominais constroem os sentidos e os usos na língua. Por fim, nas considerações finais, traçamos um panorama sobre os pronomes pessoais nas obras revisadas.

Metodologia

A Metodologia consiste em uma revisão bibliográfica com tom qualitativo, ou seja, contando, sobretudo, com a interpretação dos pesquisadores. A pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revista, trabalhos de congressos, teses etc.) (PAIVA, 2019, p.60)”. Conforme o pensamento de Gil

(2008), a pesquisa tem o objetivo de ir ao encontro de novas perspectivas no campo da realidade social, obtendo, dessa forma, meios eficazes para a obtenção de respostas para o objeto investigado. Assim, esta pesquisa “tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (PAIVA, 2019, p.59-60) mas realizando também apontamentos próprios.

Para o desenvolvimento deste artigo, escolhemos dois autores que versem sobre a Linguística da Enunciação e dois gramáticos, uma vez que todo este arsenal teórico tem discutido significativamente sobre a temática proposta e consideramos extremamente relevantes para a área. Desse modo, selecionamos e revisamos os seguintes textos: *Enunciação e Gramática* (FLORES, 2011), *Problemas de linguística geral I e II* (BENVENISTE, 1995-1989) e as gramáticas *Port-Royal* (ARNAULD, 2001) e *Gramática normativa da língua portuguesa* (ROCHA LIMA, 2008) com o intuito de refletir sobre as concepções do lugar do pronome (seja de primeira, segunda ou terceira pessoa) na enunciação.

Revisão Bibliográfica

Sobre a teoria da enunciação, é necessário considerá-la como um processo que vem se desenvolvendo historicamente, em que pode ser considerada “herdeira, numa ordem decrescente de importância, da Retórica, da Gramática e, mesmo que em pequena parcela, da Lógica” (FLORES, 2011, p.13). Sobre a Retórica, Flores (2011) salienta que ela se sustenta, enquanto princípio, na perspectiva daquilo que chamamos hoje, ou seja, o processo de enunciação, porque ela apresenta três partes: a elocução, as provas e a disposição, colocando-se a esta diferença: aquele que fala, a quem se fala e sobre o que/quem se fala. Assim, Flores destaca que:

Sustentar, portanto, que o campo da enunciação esteja integralmente contido na ideia de “Linguística da Fala” ou na de “Linguística Externa”, tangencialmente formuladas por Saussure, é relativamente difícil. Há na fala, tal como é apresentada no *Curso*, um componente de irregularidades, às vezes nomeado “individual”, que não se coaduna com a enunciação. Quando o *Curso* considera que “a língua é [...] a linguagem menos a fala”, tendo antes considerado que “a linguagem tem um lado individual e um lado social” e dito que “a língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente”, isso o afasta de uma perspectiva propriamente enunciativa. (FLORES, 2011, p.17)

Nesse sentido, segundo o pensamento de Flores (2011), a Linguística Enunciativa não está assentada em estudar as irregularidades nem o seu objeto está circunscrito em alguma coisa que possa ser considerada como individual. Segundo Benveniste (1995), para citar um exemplo, fala, em aparelho formal da enunciação, é um mecanismo que as línguas possuem em relação como o sujeito faz uso desse sistema linguístico. Logo, a concepção de aparelho formal da enunciação inclui tanto a língua quanto a fala, uma vez que “os fenômenos estudados nas teorias da enunciação pertencem à língua, mas não se encerram nela, pertencem à fala na medida em que só nela e por ela tem existência” (FLORES, 2011, p.18).

De acordo com Fiorin (2016, p.19), “a enunciação é um estudo que prevê que estrutura e sujeito não são disjuntos, mas que estão imbricados e implicados”. Assim, tratar da Linguística Enunciativa é discorrer sobre estrutura, pois os estudiosos desse campo consideram a estrutura linguística no desenvolvimento dos seus trabalhos. No entanto, a partir dos estudos enunciativos, o conceito de “estrutura” começou a ser percebido de uma outra forma, pois no contexto teórico da enunciação, a “estrutura comporta um sujeito que enuncia, portanto, deixa de ser sinônima de repetição” (FLORES, 2011, p.21).

Para Fiorin (2016), não se pode afirmar que o sujeito seja objeto de estudo de uma teoria linguística, nem mesmo da enunciação, pois o que podemos

observar o que é considerado “é a representação que a enunciação dá do sujeito na língua, ao menos nas duas teorias até aqui lembradas, as marcas da enunciação e do sujeito no enunciado, e não o sujeito propriamente dito” (FLORES, 2011, p.26). Logo, “a hipótese de base de toda teoria enunciativa é a inscrição do sujeito no próprio âmago do sistema linguístico, manifestada em particular pela existência de certas categorias gramaticais específicas, que marcam a relação do sujeito com seu próprio enunciado” (FUCHS, 1985, p.77).

Assim, tudo indica que a Linguística não possui mecanismos suficientes para abordar necessariamente o sujeito em si, mas entender o sujeito como um elemento que transcende os quadros teóricos e estruturais da linguística, “pois a Linguística não comporta o estudo do sujeito como uma entidade, mas estudar as marcas da enunciação do sujeito no enunciado” (FIORIN, 2016, p.27).

Nessa direção, convém estabelecermos a diferença entre estes dois termos: Enunciado e Enunciação. Esta pode ser compreendida como o processo, enquanto que o primeiro caracteriza-se como o produto do ato discursivo. De acordo com Benveniste (1989, p. 87), “o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo”. Isso determina a estrutura do quadro figurativo da enunciação, o do diálogo, que tem obrigatoriamente um *Eu* e um *Tu*. Logo:

O processo somente pode ser analisado a partir das marcas que deixa no produto. Em outras palavras, a enunciação – ou melhor dizendo, a estrutura enunciativa – é uma instância pressuposta que está na origem de todo e qualquer enunciado. Ela não é um observável em si, ela é, por natureza, efêmera. O observável são as marcas da enunciação no enunciado. (FLORES, 2011, p.36)

Portanto, podemos entender como enunciação um acontecimento que não se pode repetir, pois as condições de tempo, de pessoa e de espaço são irrepe-

tíveis. Dessa forma, a Linguística da Enunciação é colocar a língua em funcionamento por meio de um ato individual de uso, como enfatiza Fiorin (2016, p. 26), “a enunciação será para nós a atividade linguageira exercida por aquele que fala no momento em que se fala.”

Nessa direção, promover estudos sobre os pronomes¹ é uma tarefa muito significativa para a compreensão do uso da linguagem. Nessa ótica, Benveniste (1995, p.277) destaca que “todas as línguas possuem pronomes e, em todas, eles se definem como referindo-se às mesmas categorias de expressão (pronomes pessoais, demonstrativos, etc.)”. Assim, “os homens foram obrigados a falar muitas vezes das mesmas coisas num mesmo discurso e para não repetir as mesmas palavras, inventaram certos termos para substituir esses nomes, sendo denominados pronomes” (ARNAULD, 2001, p.54).

Dessa forma, os pronomes pessoais têm uma enorme relevância para a língua, pois eles são responsáveis pela construção da referenciação discursiva aos interlocutores que estão envolvidos no processo discursivo. Diante disso, tais pronomes promovem uma problemática de linguagem, uma vez que as línguas possuem formas que o usuário da língua esteja constituído no ato de interlocução. Assim, percebemos que a língua se materializa e é posta em uso por meio dos pronomes pessoais.

Nessa direção, é relevante refletir acerca dos conceitos dos pronomes pessoais. Logo, retomamos o pensamento de Perini (2014, p.243) que se refere ao termo “pessoa como um ser que emite um enunciado, ou que é o destinatário dele, ou que é mencionado nele – trata-se, como se vê, de entidades do mundo extralinguístico.” Dessa forma, é relevante mencionar que “quando uma pessoa fala de si mesma, o sujeito da proposição é o pronome da primeira pessoa:

¹ Os pronomes são palavras que substituem os nomes ou a eles se referem, determinando-lhes a extensão do significado. Na Língua Portuguesa, temos seis tipos de pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos. (BORGES, 2013, p.231)

ego, moi, je (“***Eu***”); quando fala daquele ao qual dirige a palavra, o sujeito da proposição é o pronome da segunda pessoa: *tu, toi, vous* (“***Tu***”, “***Vós***”)” (ARNAULD, 2001, p.88).

Nessa mesma concepção, de acordo com Benveniste (1995, p.278), “o termo pessoa² é o ser que emite o enunciado, ou que é o destinatário dele, ou que é mencionado nele.” No tocante à pessoa discursiva, Lima Rocha (2008) salienta que as pessoas discursivas são definidas como o indivíduo que emite a fala (***Eu***), o indivíduo para quem se fala (***Tu***) ou o (a) indivíduo (coisa) de quem (de que) se fala (***Ele(a)***).

De acordo com Flores (2011, p.51), “com base no discurso, Benveniste opõe a primeira pessoa e a segunda pessoa à terceira – Eu, Tu/Ele -, pois tanto a primeira quanto a segunda pessoa estão implicadas no discurso, e a terceira não participa.” O autor ainda enfatiza que os pronomes “***Eu***” e “***Tu***” constituem a noção de pessoa porque estão atrelados diretamente ao processo discursivo, o que não ocorre efetivamente com o pronome “***Ele***”, sendo este chamado de não-pessoa³.

Diante disso, os pronomes são considerados “vazios de conteúdo semântico” porque têm significação situacional, determinada pelo contexto de uso. Para Flores (2011), existem signos que possibilitam o uso da língua, pois a função deles é de fornecer um mecanismo de conversação, o que se pode chamar a conversação da linguagem nos processos discursivos. Dessa forma, “tais signos, ao serem atualizados, se tornam “plenos”, e assim se caracterizam por-

2 A noção de *pessoa*, nos estudos clássicos, é relativa ao verbo e aos pronomes pessoais. Estas classes de palavras, segundo estes estudos, apresentam três pessoas - a que fala, a com quem se fala, a de quem se fala, a de quem se fala – simetricamente tratadas (FLORES, 2011, p.50).

3 A *não pessoa* é noção apresentada a partir do estudo da pessoa verbal e do pronome. Ao tratar a pessoa verbal, Benveniste descreve a terceira pessoa – *ele* – como a que se caracteriza por: a) poder ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum; b) não designar especificamente nada nem ninguém; c) ser a única pela qual uma *coisa* é predicada verbalmente (FLORES, 2011, p.60).

que, ao serem empregados em uma situação de uso da língua, passam a atribuir referência” (FLORES, 2011, p.62). O autor ainda aponta que:

Por esta consideração a *signos vazios*, compreende-se que *eu*, fora de uma situação de emprego, não indique ninguém. E o fato de não haver esta indicação é garantida de unicidade e de reversibilidade: *eu*, sendo empregado, diz respeito àquele que o emprega e a nenhum outro; no momento em que é utilizado por aquele a quem há pouco a palavra se dirigia, promove uma inversão: o que se dizia *eu*, agora é *tu*; o que era posto como *tu*, agora é *eu* (FLORES, 2011, p.62).

Assim, em relação ao pensamento do autor acerca da ideia do pronome possuir um vazio no conteúdo semântico, observamos, nesse sentido, que a significação está vinculada à situação de uso desses termos, pois percebemos que o “os signos tornam-se plenos ao serem empregados em uma situação de uso de língua, passam a atribuir referência” (FLORES, 2011, p.62). Esta concepção de signos vazios que é plenificada na enunciação coloca em destaque as noções de *pessoa* e de *não pessoa*.

É importante observarmos a distinção entre os pronomes “**Eu/Nós**” e “**Tu/Vós**” em relação a “**Ele/Ela**”, em que estes admitem variação morfológica de número e de gênero, já o pronome “**Nós**” não apresenta marca de gênero e possui um plural que, dependendo do contexto de uso, não significa que represente vários “**Eus**”, porém, insere o “**Eu**” com o(s) interlocutor(es) ou com outros membros exterior ao processo de interlocução (“**Eles(as)**”). Assim, podemos perceber que:

Está claro, de fato, que a unicidade e a subjetividade inerente a “eu” contradizem a possibilidade de uma pluralização. Se não pode haver vários “eus” concebidos pelo próprio “eu” que fala, é porque “nós” não é uma multiplicação de objetos idênticos, mas uma junção entre o “eu” e o “não eu”, seja qual for o conteúdo desse “não-eu”. Essa junção forma uma totalidade nova e um tipo totalmente particular, no qual os componentes não se equivalem: em “nós” é sempre “eu” que predomina, uma vez que só há nós a partir de “eu” e esse “eu” sujeita o elemento “não-eu” pela sua qualidade transcendente. A presença de “eu” é constitutiva de “nós” (BENVENISTE, 1995, p.256).

Dessa forma, notamos que esses pronomes representam uma rede de relações discursivas e que possuem sentido completo a partir do seu contexto de uso, além disso, não podemos descartar os aspectos semânticos que existem em suas classificações que estão relacionadas à realidade do discurso, porque de acordo com Rocha Lima (2008), os pronomes podem ser “vazios de conteúdo semântico” por possuírem significado subordinado à situação de fala e de uso da língua. Conforme o pensamento de Benveniste (1995):

Assim, pois, é ao mesmo tempo original e fundamental o fato de que essas formas “pronominais” não remetem à “realidade” nem a posições “objetivas” no espaço ou no tempo, **mas à enunciação**, cada vez única que as contém, e reflitam assim o seu próprio emprego. A importância da sua função se comparará à natureza do problema que servem para resolver, e que não é senão o da comunicação intersubjetiva. A linguagem resolveu esse problema criando um conjunto de **signos “vazios”**, não referenciais com relação à “realidade”, sempre disponíveis, e que se tornam **“plenos”** assim que um locutor os assume em cada instância do seu discurso (BENVENISTE, 1995, p.280).

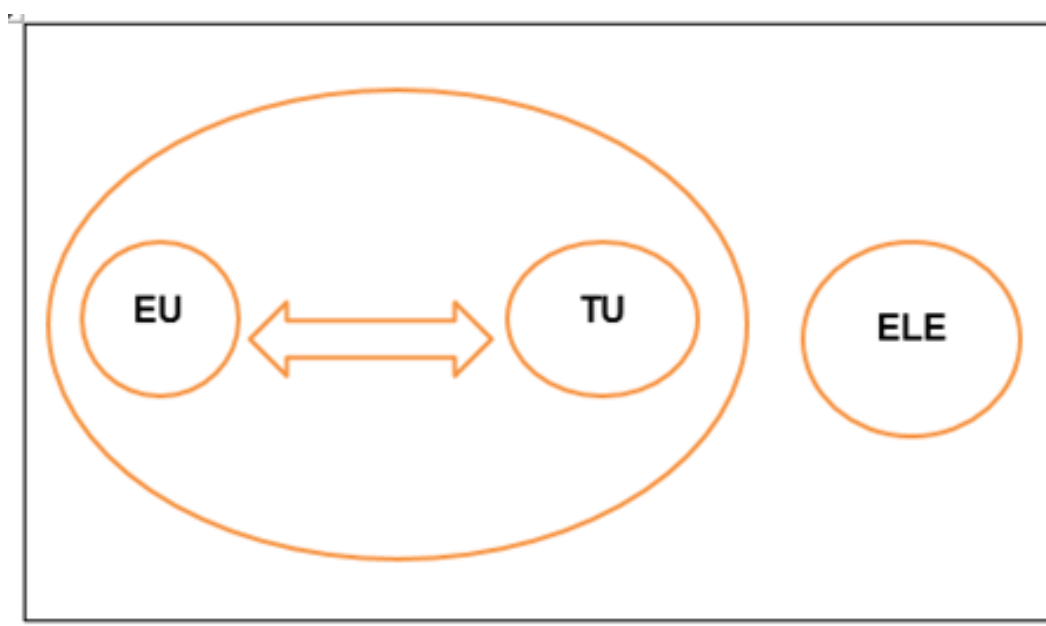
No fragmento acima, ratificamos o que já discutimos ao longo deste trabalho, em que os pronomes “**Eu**” e “**Tu**” representam signos vazios quando não estão atrelados ao processo discurso, ou seja, quando o emissor não faz uso ou não se apropria da língua. Diante disso, é necessário refletirmos como a linguagem está atrelada aos pronomes pessoais, “pois estes são ao mesmo tempo um problema de linguagem é um problema de línguas, ou melhor, que só é um problema de línguas por ser, em primeiro lugar, um problema de linguagem” (BENVENISTE, 1995, p.277).

Nessa reflexão acerca da ausência e da presença da pessoa discursiva, Benveniste (1995) reflete sobre a existência de formas mais aparentes como meio de fundamentar a subjetividade na linguagem. Outra questão que é levantada pelo autor, no texto “A estrutura de relações de pessoa no verbo”, é a discussão e a distinção sobre a *pessoa* e *não-pessoa*, em que ele faz uma forte

crítica da teoria gramatical clássica por colocar em simetria a ideia de pessoa em verbos e em pronomes, como: **(Eu)** a primeira pessoa quem fala, **(Tu)** a segunda pessoa a quem se fala e **(Ele(a))** a terceira pessoa de quem se fala. Para o autor, esta ideia está relacionada aos conceitos advindos de uma herança da gramática grega, assim também, pela conservação desse pensamento pelas gramáticas modernas, o que pode ser confirmado pela gramática de Rocha Lima (2008).

Diante disso, o quadro abaixo exemplifica como ocorre o processo discurso na perspectiva enunciativa de Benveniste.

Figura 1: Os pronomes pessoais e o discurso.



Fonte: construção dos autores.

Assim, Benveniste (1995, p.252) enfatiza que “as duas primeiras pessoas (**Eu/Tu**) não estão no mesmo plano que a terceira (**Ele(a)**), que esta é sempre tratada diferentemente e não como uma verdadeira “pessoa” verbal e que a classificação uniforme dessas três pessoas paralela não convém ao verbo dessas línguas.” Nesta perspectiva, percebemos que o autor promove uma reflexão sobre a terceira pessoa (**Ele(a)**) em relação à primeira (**Eu**) e a segunda (**Tu**),

estas duas últimas, para o autor, há uma pessoa discursiva, diferente da terceira (**Ele(a)**) que não faz essa referência discursiva. Isto pode ser ratificado quando:

Eu designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre “eu”: dizendo eu, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por eu e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir de “eu”; e, ao mesmo tempo, eu enuncia algo como um predicado de “tu” (BENVENISTE, 1995, p.250).

Com base no exposto acima, percebemos que os pronomes “**Eu**” e “**Tu**” são únicos no ato enunciativo, enquanto que o pronome “**Ele(a)**” pode representar uma infinidade de sujeitos ou coisas, sem fazer parte diretamente do processo discursivo. Conforme aponta Barthes:

Toda linguagem, como já mostrou Benveniste, organiza a pessoa em duas oposições: uma correlação de personalidade que opõe a pessoa (eu ou tu) à não-pessoa (ele), signo daquele que está ausente, signo da ausência; e interior a essa primeira grande oposição, uma correlação de subjetividade opõe duas pessoas, o eu e a pessoa não-eu (isto é, o tu) (BARTHES, 1988, p. 34).

Dessa forma, percebemos que existe uma discussão de oposição sobre as duas formas “**Eu**” e “**Tu**” e a não-pessoa “**Ele**”. Assim, Barthes (1988) elenca questões relevantes levantadas por Benveniste (1995). Em que discute sobre a transcendência entre o **Eu** e o **Tu**, de modo que o “**Eu**” é transcendente a “**Tu**” porque é sempre “**Eu**” que enuncia o processo discursivo, implantando, dessa forma, o “**Tu**”. Para o autor, essas posições são temporais, uma vez que esses dois pronomes são intercambiáveis nas trocas verbais, não havendo uma predominância do “**Eu**” sobre o “**Tu**”. Em relação às trocas entre estas duas pessoas pronominais, há uma alternância entre esses pronomes. O linguista Dufour (2000) pontua que entre as formas pronominais “**Eu e Tu**” existe um vazio linguístico que é preenchido pela enunciação, pois falar consiste em preencher essas lacunas discursivas.

Considerações Finais

A partir da revisão bibliográfica apresentada, conseguimos obter uma visão delimitada sobre o assunto e um ponto de partida fundamentado em teorias importantes. Assim, traçamos uma revisão sobre o lugar dos pronomes pessoais eu, tu e ele(a), na perspectiva enunciativa. Inicialmente, os nossos estudos foram desenvolvidos a partir da leitura dos seguintes livros: *Enunciação e Gramática* (FLORES, 2011), *Problemas de linguística geral I e II* (BENVENISTE, 1995-1989) e das gramáticas *Port-Royal* (ARNAULD, 2001) e *Gramática normativa da língua portuguesa* (ROCHA LIMA, 2008). Assim, observamos que os pronomes pessoais (***Eu – Tu***) são fundamentais para que o discurso possa ser colocado em ação e em materialidade.

Dos estudos de Rocha Lima (2008), ratificamos que as pessoas discursivas podem ser classificadas como o indivíduo que emite (***Eu***) a fala, aquele com quem se fala (***Tu***) e sobre aquele ou aquilo (***Ele(a)***) de que(m) fala. Nessa mesma direção, ratificamos o pensamento de Arnauld (2001) que diz que o sujeito da primeira pessoa discursiva refere-se ao pronome “***Eu***” e a segunda proposição refere-se ao pronome “***Tu***”. Diante disso, traçamos reflexões, também, acerca de como as formas pronominais podem representar uma rede de relações discursivas e que possuem sentido completo a partir do seu contexto de uso, além disso, não podemos descartar os aspectos semânticos que existem em suas classificações que estão relacionadas à realidade do discurso, porque de acordo com Rocha Lima (2008), os pronomes podem ser “vazios de conteúdo semântico” por possuírem significado subordinado à situação de fala e de uso da língua.

Com base nessa revisão, podemos considerar que os pronomes ocupam diversos lugares na Enunciação, a partir do momento que são postos em ação

no ato discursivo, exercendo papel de sujeito, predicativo do sujeito, vocativo e agente da passiva, por exemplo. Nesse sentido, os pronomes precisam ser entendidos como uma possibilidade da inserção do homem na linguagem, seja com intuito de inferir sua unicidade ou para fundamentar sua posição no discurso e na prática social.

Portanto, destacamos também que, apesar do processo de mudança social e tecnológico, após a publicação das obras lidas, todas permanecem atuais e pertinentes. Defendemos que as teorias enunciativas de BENVENISTE (1995-1989) e FLORES (2011) ocupam uma posição privilegiada e são adaptáveis a novos contextos, podemos nos apoiar nesses autores para pensar a sociedade moderna, como por exemplo o papel que os pronomes pessoais Eu, Tu e Ele(a) exercem nas diferentes mídias, assim como no discurso digital propiciado pelas tecnologias.

Referências

ARNAULD, Antoine, 1612-1694. **Gramática de Port-Royal / Antoine Arnauld, Claude Lancelot**; tradução Bruno Fregni Basseto, Henrique Graciano Murachco. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARTHES, R. **Escrever, verbo intransitivo?** In: _____. O rumor da língua. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. p. 30-39.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BORGES, Dielen. **Gramática completa**. – São Paulo: Hedra Educação, 2013.

DUFOUR, D. R. **Os mistérios da trindade**. Trad. de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

FLORES, V. N. et al. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Introdução à linguística da enunciação de Benveniste**. -1ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FUCHS, C. **As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica**. Alfa. São Paulo, 1985.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. – 3. Ed. – São Paulo: Editora Contexto, 2016. 288 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

PAIVA, V. L. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.v. 1. 157 p.

CAPÍTULO 2

A LEITURA LITERÁRIA EM ESCOLAS DO SISTEMA PRISIONAL CAPIXABA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À LITERATURA

Leticia Queiroz de Carvalho

Tatiana da Lus Santos Farias

Doi: 10.48209/978-65-5417-105-0

Introdução

A leitura literária tem se constituído importante elemento na formação cultural do ser humano. Candido (2012) já enfatizava em seus escritos a real necessidade da literatura para a educação dos nossos sentimentos e, conseqüentemente, para uma compreensão mais humana da vida social, para além de situações meramente pedagógicas ou escolares, visto que a leitura do mundo preconizada por Freire (1989) é fulcral nos processos de participação em sociedade.

Por representar também um direito do homem (CANDIDO, 2002, 2012), a literatura pode trazer ao universo dos leitores perspectivas plurais

para uma melhor compreensão da realidade em seus desafios na vida social, cuja complexidade tem nos exigido, cada vez mais, uma visão que não seja fragmentada e descolada das questões atinentes à violência, às desigualdades sociais presentes em contextos de emergência, à educação em seu viés inclusivo e libertador, às situações políticas em que os direitos humanos precisam ser reafirmados e mantidos em sua urgência e tantas outras que afetam a nossa cidadania.

Sob tal ótica, apresentaremos um cotejo entre concepções teóricas sobre a formação do leitor em uma perspectiva crítica e emancipadora e algumas especificidades presentes na leitura em ambientes prisionais, apoiados em Candido (1972, 2002, 2012), Freire (1987, 1989, 1997), Castrillón (2011), Cosson (2012) e Silva, Passos e Marques (2019), por meio de um recorte teórico da pesquisa “A leitura como prática de liberdade: a formação de mediadores de leitura em escolas do sistema prisional do Espírito Santo”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades – PPGEH, do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Vitória, de modo a destacar a importante relação entre educação literária e formação humana nas práticas de leitura nas prisões.

O Direito à Literatura nas Prisões – Diálogos Possíveis

A leitura nas prisões tem se constituído importante prática social, seja pela possibilidade de remição de pena¹ pelos sujeitos privados de liberdade, seja por seu aspecto socializador, quando provoca em seus leitores novos questionamentos sobre si mesmos e sobre as possíveis transformações que poderão realizar, mobilizados pelas provocações advindas do universo ficcional.

¹ A possibilidade da remição da pena pelo estudo foi instituída pela lei 12.433 de 2011, Sancionada em 29 de junho daquele ano pela então presidente da República Dilma Rousseff, a lei foi publicada no Diário Oficial da União no dia seguinte.

Entendendo a literatura como direito, destacando-se o seu viés humanizador, cabe lembrar que o texto literário pode potencializar aspectos formativos na área intelectual, psíquica e social dos leitores, para além das situações meramente pedagógicas. Sob tal ótica, Silva, Passos e Marques (2019) afirmam:

Muito influenciado pelas experiências de alfabetização em prisões, beneficiado pelos efeitos positivos da universalização da Educação e fortemente estimulados pela possibilidade de diminuição das penas por meio do estudo e da leitura, prosperam no Brasil, de um lado, esforços para dotar as prisões de bibliotecas, para criar projetos de incentivo à leitura, de estudos e pesquisas sobre a Educação e a leitura na prisão, e, de outro lado, de oficinas de criação literária, que têm em vista dar voz aos próprios presos, aos agentes penitenciários, aos seus educadores e aos operadores do próprio sistema prisional (SILVA; PASSOS; MARQUES, 2019, p. 8).

Diante desse quadro descrito anteriormente, favorável a projetos e iniciativas atinentes às práticas de leitura em ambiente prisional, reiteramos a necessidade de investimentos nessas ações que buscam, por meio da cultura, da arte, da literatura e da educação o resgate do humano e de suas potencialidades.

No Espírito Santo temos as escolas penitenciárias, que possuem por finalidade planejar, organizar e controlar os mais diversos programas pedagógicos atinentes às suas necessidades, possuindo a missão de atuar com excelência e responsabilidade na formação e capacitação de todos os servidores da SEJUS, no intuito de proporcionar melhorias na prestação de serviços do sistema prisional capixaba, de modo a ter como objetivo ser referência de excelência das Escolas penitenciárias, tendo a disseminação de ensino como marca, buscando realizar capacitação continuada de seus servidores da Secretaria de Estado da Justiça.

A Secretaria de Estado da Justiça inaugurou em 2014 duas escolas estaduais de ensino fundamental e médio de atendimento exclusivo a internos que cumprem pena em unidades dos complexos penitenciários do Xuri e de Viana, sendo que as mesmas contam com setores administrativos, diretores,

professores, pedagogos e sala multiuso. Neste cenário, tais escolas são um avanço para este sistema, tendo em vista que elas surgem com objetivo de qualificar a oferta de ensino no sistema penitenciário capixaba e tratar as especificidades que um aluno privado de liberdade possui.

Todos os internos que estudam têm direito ao benefício da remição da pena. A lei nº 12.433/11, sancionada em junho de 2011, alterou a Lei de execução penal para permitir a redução de pena dos presos que estudam. O benefício da remição autoriza a redução de um dia da pena a cada 12 horas de estudo, distribuídas em três dias, conforme mencionado a seguir;

Art. 1º Os arts. 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passam a vigorar com a seguinte redação:

“ Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no **caput** será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

Assim, o ensino pode tornar-se inspirador para um cenário de estímulo de liberdade, ainda que existam os desafios, pois os alunos dessa vertente educacional estão em privação de liberdade e possuem questões peculiares deste processo, tendo em vista, que a leitura de mundo é diferente neste cenário que necessita de professores cujas habilidades para trazer o conteúdo dos livros para a produção de conhecimento neste cotidiano, em situações mais adversas às de outros alunos, sejam específicas e acompanhem a situação social desses estudantes.

Pensar elementos teórico-metodológicos para a leitura em escolas no cárcere é um grande desafio para o debate educacional, visto que a privação de liberdade traz consigo a limitação das condições de aprendizagem, tais como: a utilização dos sentidos de forma plena, a questão espacial e a falta de possibilidade de utilizarmos recursos próprios de outros contextos, a ausência de perspectiva profissional decorrente da formação educacional e outras tantas.

Tendo como princípio de que o indivíduo está em constante transformação, e associando suas experiências diariamente e com isso gerando conhecimento e aprendizado, os sentidos auxiliam nesta composição, e assim o ambiente do aprendizado favorece ou desfavorece a construção do aprender.

Sob tal ótica, é desafiador aproximar a realidade das pessoas privadas de liberdade, em locais restritos de condições suficientes para aprendizagem, inserindo os mesmos em exemplos algumas vezes distantes de sua memória visual ou até mesmo afetiva. Conforme Silva (2020) descreve:

Alguns conceitos adotados na Educação de Jovens e Adultos precisam ser ressignificados quando se considera a especificidade da Educação em contexto de privação da liberdade, pois se constituíram como paradigmas sobre os quais há pouca reflexão. Empregados diuturnamente na EJA Regular, estes são algumas das ideias, conceitos e paradigmas que precisam ser revisados na concepção de uma EJA Prisional (SILVA, 2020, p.7).

A EJA no sistema prisional requer um olhar atento para suas especificidades, a partir do diálogo com a Pedagogia Social é necessária uma atenção à forma de construção de conhecimento de forma dialógica e contextualizada à situação concreta das práticas pedagógicas para melhor assimilação por parte das pessoas privadas de liberdade.

Sendo a EJA uma grande oportunidade para pessoas privadas de liberdade, salientamos a importância das suas práticas pedagógicas no processo formativo dos seus educandos. Ferreira; Sirino; Mota enfatizam:

(...) a escola no espaço prisional, como direito garantido constitucionalmente, se revela como espaço de recuperação e suplência da formação educacional, mas também para a remissão de pena e a possibilidade de interagir com outras pessoas, no caso, os professores, uma vez que cotidianamente convivem com outros detentos. No caso de pessoas privadas de liberdade, o acesso à educação escolar se caracteriza como oportunidade de aprendizado e a possibilidade de futuramente melhorar futuras colocações no mercado de trabalho, mediante o avanço da escolaridade e o alcance da certificação do nível finalizado (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2018, p.152).

No plano estadual de educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional do Espírito Santo, com as diretrizes e metas a serem trabalhadas até o ano de 2024², é ressaltado o crescimento da adesão dos detentos a escola do sistema prisional, por meio de iniciativas e ações que reafirmam a necessária prática educativa com viés emancipador, destacando-se o direito à leitura e à literatura como caminhos potenciais para a formação pretendida.

Candido também nos apresenta o aspecto multifacetado das produções literárias, os quais transpõem o viés da erudição ou meramente de formação intelectual que o contato com os livros pode nos proporcionar, visto que a literatura contribui também para a educação dos nossos sentimentos e da nossa capacidade expressiva diante das provocações presentes nos textos. Desse modo, tal autor afirma que:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2012, pg.20).

2 As informações detalhadas sobre o tema encontram-se no documento disponível em: SEDU - Educação de Jovens e Adultos (EJA) . Acesso em 10.12.22.

A literatura no cárcere pode proporcionar este momento, se consideramos que a leitura literária no sistema prisional possui a função de transformar um pouco a opressão que existe no ambiente do cárcere, ampliando a capacidade de compreensão e apreensão da realidade, inclusive por situar o leitor em sua condição social e histórica, afinal

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2012, p.30).

O ato de ler nas escolas do sistema prisional possibilita, de certa forma, uma libertação, vislumbrando a possibilidade que a leitura proporciona aos seus leitores do conhecimento que pode ser adquirido, para além das grades físicas que os cercam, contribuindo também para a sua sensibilização e ampliação cultural, esse fato aproxima de uma realidade física distante dos olhos dos detentos, mas permite uma expressão que gera uma humanização e até mesmo projeta uma realidade que pode ser sustentada e criada fora das celas.

Conforme Candido afirma:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. (CANDIDO, 2012, p.21)

Assim, observando a literatura como expressão, é possível proporcionar à pessoa privada de liberdade uma oportunidade de sedimentar o conhecimento absorvido através dela, transmitindo esse conhecimento e transpondo os limites da cela, pois desse modo é possível ter contato com mundo e as suas questões sociais, provocadoras e desafiadoras e possibilitar identificação com a realidade externa a qual o detento possui limitação de acesso.

É possível perceber a influência da literatura nas funções sociais e psicológicas do indivíduo, pois com a possibilidade da leitura ele transpõe o seu momento atual, conforme descrito por Candido:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto (CANDIDO, 1972, p.80).

Nessa perspectiva, a possibilidade de ultrapassar os limites físicos das prisões, através da literatura, é algo que possibilitará aos leitores privados de liberdade um encontro com o seu imaginário, as suas lembranças e ainda uma possibilidade de acesso à fantasia que os acompanha enquanto indivíduos, permitindo também a aproximação com o seu lado criativo. Por isso, ler sob tal ótica torna-se um caminho formativo importante no sistema prisional, proporcionando uma reflexão com o indivíduo e sobre o indivíduo que em algum momento será reintegrado à sociedade.

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1972, p.82).

Essa influência do texto literário para a educação cultural do indivíduo privado de liberdade acena uma gama de possibilidades para a ampliação do seu universo social, tendo em vista que o mesmo não possui acesso diariamente ao ambiente externo, o que dificulta também a entrada na escola regular neste processo de formação. Por isso, a leitura pode proporcionar este caminho

formativo, possibilitando uma menor alienação com as pessoas e o meio social e, de certa forma, contribuir também como uma possibilidade de emancipação.

Uma política pública de leitura e escrita é o produto de uma inter-relação dinâmica entre sociedade que inquire, compromete-se e propõe, e o estado que trabalha na busca do pleno reconhecimento e na promoção da leitura e da escrita como direitos essenciais das pessoas no mundo contemporâneo. (CASTRILLÓN, 2011, p.28).

Castrillón (2011) comenta sobre uma educação que retome seus princípios humanísticos, que coloque o ser humano no centro das preocupações e que trate como sujeito. E, em tudo isso, a leitura e escrita terão de ser protagonistas. No entanto um olhar atento a essa oportunidade dentro do sistema prisional se torna uma chance de aproximar, mesmo que pouco, o indivíduo privado de liberdade do ambiente externo e até mesmo de processos sociais que o ajudem a se reintegrar na vida pós-prisão.

Sabemos também que a leitura, apenas, não resolverá todas as lacunas na vida social desses indivíduos dentro e fora do ambiente prisional, mas a ausência dela nas práticas educativas do cárcere poderá impedir uma formação mais crítica e alinhada aos desafios contemporâneos que perpassam a vida concreta dos leitores nas prisões. Castrillón afirma que:

Segundo a definição mais comum e superficial, um leitor é alguém que lê livros: muitos, bons e por prazer. Eu lhes proponho outra definição: um leitor é alguém que se apropria da linguagem dos outros para expressar as próprias intenções e para se converter em autor e ator de seu lugar no mundo (...). Aprender a escrever implica apropriar-se das palavras e das ideias de outros, encontrar voz própria e fazer-se escutar em conversações sociais que só ocorrem fora do espaço íntimo do indivíduo e de sua família. (CASTRILLÓN, 2011. P. 90).

Nessa perspectiva, a leitura apresenta-se como um processo de apropriação de linguagem, de ideias, de concepções e de situações análogas às da vida real que instiga os leitores a uma participação ativa, muito além das práticas pedagógicas que podem limitar o contato com os livros às questões

instrumentais ou objetivamente ligadas a resultados quantitativos na cena escolar.

Por isso é que a literatura precisa ser vista também como parte das manifestações artísticas e da cultura, voltada para questões de expressão e fruição estética, configurando-se como direito inalienável, seja como defesa dos direitos humanos, seja como direito à comunicação, ou ainda observamos a literatura como direito à fabulação, como direito de acesso aos bens da cultura, como direito de ser representado e como o direito de ir e vir.

Assim é possível observar que um lugar importante da literatura é no território dos direitos humanos, pois é um lugar que não se esgota, esses direcionamentos citados anteriormente, fazem-nos imaginar como é importante a valorização do ato de ler. A aproximação entre a literatura e os direitos humanos relaciona-se diretamente com a construção do ser e do saber, encaminhando reflexões e novos caminhos para uma prática pedagógica progressista na construção do conhecimento, para uma compreensão do mundo como cenário de luta e do exercício de direitos e opção de mudança, possibilitando que os próprios participantes, através da dialogicidade, se conscientizem do seu papel como agentes transformadores desta realidade e assim multipliquem os saberes e as sugestões práticas para formação de novos leitores, não dependendo exclusivamente de agentes externos de leitura.

Como Freire nos provoca a refletir;

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 53).

O indivíduo em privação de liberdade não possui opção, muitas vezes, de dialogar com as questões sociais que circundam o seu contexto de exclu-

são, mas é possível uma reflexão, um diálogo crítico com todos envolvidos, e o processo do ato ler pode favorecer mecanismos de descoberta, se pensarmos na construção crítico-coletiva advinda das práticas dialógicas que poderão se instaurar nas experiências de leitura vividas em tais práticas de leitura literária.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer (FREIRE, 1997, p.19).

Neste universo cheio de possibilidades e de curiosidade, mas restrito de liberdade, o ato de ler poderá permitir o acesso à literatura como humanização para aproximação de um universo que está além dos muros, já que ler é um ato difícil, exigente, de criticidade, gerando até mesmo uma operação inteligente, lendo o indivíduo se torna o sujeito da leitura, da curiosidade, do processo de conhecer diferentes caminhos e nestes caminhos se conhecer, ler é a possibilidade de criar sentidos entre pontos que nos solicitam maior amplitude de visão no momento atual e até mesmo explicar outros momentos vividos. A leitura possibilita procurar ou buscar compreensão do lido, assim e por isso se faz importante tal prática, ao possibilitar o engajamento em uma experiência criativa em torno da compreensão do outro. Assim conforme afirmado por Freire;

É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escrita é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização? O que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. (FREIRE, 1997, p.20).

Percebendo na leitura a possibilidade de estímulo do raciocínio, melhora constante do vocabulário, e aprimoramento da capacidade interventiva, além de proporcionar ao leitor o conhecimento amplo e diversificado de assuntos e temas diversos, defendemos que ler desenvolve a criatividade, a imaginação, a comunicação, aumenta o senso crítico e amplia a facilidade de organização da escrita, mas isso não pode ser somente de maneira técnica, uma vez que esse processo necessita de envolvimento na palavra do mundo a que cada indivíduo pertence e da qual se apropria para efetivar a aproximação com a realidade vivida e experimentada. Freire reforça a *palavramundo* e seus impactos;

Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que me venho referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete, agora, à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezado como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível. (FREIRE, 1992, p.20).

Assim, aproximando a *palavramundo* de cada leitor e as situações ficcionais recriadas por meio da realidade, é possível potencializar a construção do saber no ambiente prisional em meio às suas e particularidades, verificando na leitura a possibilidade de ampliar a visão social que circunda o universo em que o detento encontra-se inserido.

Resultados e Discussão

O cotejo teórico realizado nos aponta que a perspectiva humanizadora alinhada aos direitos humanos e sociais, defendida por Candido (1972, 2002, 2012) e Castrillón (2011), bem como o viés emancipador da leitura destacado por

Freire (1989, 1997), alinhados às especificidades do ambiente prisional devem ser considerados pelo poder público e pelas esferas políticas responsáveis pelo acesso à leitura e à cultura em espaços potencialmente educativos.

O contato com algumas concepções teóricas em nosso diálogo permitiu que destacássemos alguns eixos teóricos para pensarmos na leitura em ambiente prisional: a) *dialogicidade freiriana*: caminho teórico-epistemológico que anuncia uma postura mais participativa e reflexiva dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas, sobretudo no que tange ao reconhecimento da leitura como ato dialógico, em que não há um receptor de textos ou ideias sem visão crítica do que lê e das provocações presentes no universo ficcional; b) *direito à literatura e à leitura*: a partir de uma concepção de educação literária em que as produções ficcionais não são vistas como artigos de luxo e sim como bens culturais de primeira necessidade para a nossa formação intelectual e psíquica; c) *educação nas prisões e emancipação*: compreendemos, por meio de algumas leituras sobre o contexto do cárcere, que o processo educativo nesses espaços torna-se ainda mais desafiador, em razão das limitações próprias dos sujeitos privados de liberdade e da pouca valorização dos profissionais que trabalham em escolas do ambiente prisional, destacando-se as condições objetivas de trabalho ainda precárias, seja no que concerne à leitura e ao seu acesso, seja pela dificuldade de atuar em prisões como educadores.

Diante desse contexto, ressaltamos a literatura e a leitura como direitos essenciais para a formação e os processos ressocializadores dos sujeitos privados de liberdade em sua reinserção na vida social, sem nos esquecermos, porém, de que vontade e ação política são primordiais para a legitimação de espaços culturais, acesso a bibliotecas e a práticas educacionais alinhadas à complexidade das prisões e dos sujeitos que nelas vivem.

Conclusão

Sem a menor pretensão de esgotar o tema, por si só tão multifacetado e necessário no tempo e na sociedade em que vivemos, enfatizamos a importante presença das produções literárias em espaços cujo silenciamento dos sujeitos e o esvaziamento de práticas culturais pode ocorrer em função da ausência de iniciativas culturais que apostem na socialização dos indivíduos e na ampliação de seus universos, de modo a inseri-los nos processos educativos de forma emancipadora e crítica.

O diálogo teórico com os autores representativos da leitura, do direito à literatura e da educação em uma perspectiva dialógica e emancipadora poderá fomentar novos debates que problematizem a situação dos leitores privados de liberdade em seus percursos formativos na e pela educação, principalmente por assumirmos neste texto o viés humanizador da literatura.

Destacamos que, embora algumas iniciativas que potencializam a leitura nas prisões venham ocorrendo, ainda é fundamental trazer à baila a problemática relação entre a educação, a cultura e a formação qualificada dos alunos que estudam em escolas do ambiente prisional capixaba, visto que as condições de trabalho docente, a estrutura atípica de algumas salas de aula e a pouca circulação dos livros, nesse contexto, nos alertam para uma revisão crítica constante, seja no âmbito pedagógico, seja no campo político e social.

Desse modo, alguns caminhos possíveis para a concretização da literatura como direito, poderiam ser pensados: a) A valorização do professor/mediador de leitura no cenário educativo das prisões, por meio de cursos de formação, oferta de segurança e melhores condições laborais; b) O fomento a projetos de leitura literária, dentro e fora da cena escolar, de modo a criar espaços

potencialmente abertos à educação literária em contextos de emergência; c) A divulgação de autores de literatura oriundos de práticas literárias no sistema prisional; d) A revisão crítica constante dos processos avaliativos de leitura para remição de pena dos leitores privados de liberdade; d) A criação de clubes de leitura, remotos ou presenciais, no âmbito da educação prisional.

Certamente, outros caminhos são possíveis para potencializarmos a educação literária dos sujeitos privados de liberdade, mas a discussão nuclear que propomos neste texto e para futuros desdobramentos que a sua leitura possa provocar, é que consideremos as produções literárias não apenas no campo pedagógico ou como uma disciplina que pode compor um currículo de uma escola prisional, mas principalmente que vejamos a literatura como um valioso campo formativo no território dos direitos humanos e da humanização dos seus leitores.

Referências

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de... [et al]. (org.). **O Direito à literatura**. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 12-35.

CANDIDO, Antonio. A literatura e formação do homem. In: **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002. P.77-92.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Ed. Pulo do gato, 2011.100.p.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Revista Ciência e Cultura**, v.24, n.9, 1972.

COSSON, R; PAULINO, G. A literatura no território dos direitos humanos. In: LIMA, Aldo de... [et al]. (org.). **O Direito à literatura**. Recife, 2012, p. 87-108

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Ollho d'água, 1997

SILVA, R. da; PASSOS, T. B.; MARQUES, M. A. Literatura Carcerária: educação social por meio da Educação, da escrita e da leitura na prisão. **Revista Científica Eccos**, São Paulo, v. 1, n. 48, p. 35-50, jan./mar. 2019.

SILVA, R. Fundamentos epistemológicos para uma EJA prisional no Brasil. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2020.

CAPÍTULO 3

INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E ARTE: 1º DE MAIO – DIA DA LITERATURA BRASILEIRA

Ana Carolina Moreira da Silva Pereira

Ângela Maria Alves Miranda

Clélia do Nascimento

Iriany Augusto Rodrigues Gomes

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

Rosimeire Sousa Moraes Prestes

Doi: 10.48209/978-65-5417-105-3

Introdução

O presente artigo científico se trata de um relato de experiência do Projeto de Leitura desenvolvido nas dependências do CMEB Dona Delice Farias dos Santos, escola localizada no Bairro São José da cidade de Barra do Garças – MT. O relato em questão se destina a abordar as atividades desenvolvidas para contemplar o Dia 1º de Maio, Dia da Literatura Brasileira.

Diante do retorno das aulas presenciais foi percebido que muitos estudantes apresentam problemas sérios com relação a leitura, interpretação, bem como a compreensão de diversos gêneros textuais. Além dos problemas citados, também foi percebido que grande parte dos estudantes não possui noção do conceito de literatura, como também não tem conhecimento sobre a importância da literatura brasileira no decorrer da história.

Com o levantamento diagnóstico dessas defasagens, percebeu-se a necessidade de alinhar uma intervenção com relação ao processo de leitura e interpretação para o conhecimento da Literatura Brasileira, por meio de um projeto temático foi contemplado com objetivo de atender grande parte dos estudantes, ocorrendo com as turmas do 3º ao 9º ano. Para a realização desse trabalho, todos os professores do CMEB foram convidados para participar, por meio de propostas interdisciplinares que integram os conhecimentos relativos ao tema.

O desenvolvimento do projeto teve como finalidade atender objetivos geral e específicos, sendo eles, objetivo geral: proporcionar aos estudantes conhecimentos sobre a Literatura Brasileira, demonstrando sua importância e incentivando o desenvolvimento da leitura. Assim, os objetivos específicos foram: inovar em estratégias para o desenvolvimento da leitura e interpretação; estimular a criatividade e inovação; melhorar a linguagem oral e a capacidade de ouvir; ampliar o vocabulário e demonstrar a relação interdisciplinar existente entre os componentes curriculares.

A Literatura Brasileira se trata de um patrimônio histórico e artístico brasileiro, sendo um “fator de identidade nacional e, nesse contexto, se torna muito importante na formação do indivíduo como cidadão brasileiro, devendo ser ensinada ainda na infância” (JORNAL DE BRASÍLIA, 2021).

Seguindo esta ótica, o projeto teve como finalidade alinhar o ensino da Literatura Brasileira a ações que visem agir para melhoria da leitura, interpretação, desenvolvimento oral e demais competências que necessitam de intervenção. Assim, durante o mês de abril, foram trabalhadas atividades com esse objetivo, terminando com um evento que expôs os resultados conseguidos com a intervenção realizada, bem como atividades de exposição cultural.

Referencial Teórico

A Literatura Brasileira tem sua história iniciada com o processo de colonização do Brasil, quando se começou a escrever sobre as maravilhas encontradas até então em um solo não conhecido pelo mundo. A partir de então, a sociedade brasileira muito evoluiu e a história é marcada por diversas produções que tiveram marco significativo, enriquecendo a cultura do nosso país e permitindo o acesso ao conhecimento e reflexões permitidas pelas obras.

O estudo da literatura brasileira abrange diversos campos, como explica Afrânio Coutinho, que define o conceito de literatura brasileira caracterizado por um pertencimento tanto geográfico, a uma terra americana, como histórico-cultural, fruto da ação de indivíduos que a ocuparam e se identificam com ela.

Compreendendo que a literatura brasileira se dá em variados contextos, é facilmente percebida sua relação com as modalidades artísticas, visto que ela se consiste em uma das modalidades. Tratando-se de uma proposta cultural, a literatura abrange uma configuração interdisciplinar e pode ser abordada de maneira criativa, a fim de despertar o interesse dos educandos.

A respeito da interdisciplinaridade,

A interdisciplinaridade possibilita uma nova postura diante do conhecimento existente, conhecido e o a ser explorado, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa participativa na sociedade de um modo em geral. A interdisciplinaridade visa garantir

a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas e viabilizando assim novas oportunidades de conhecer e construir conhecimento (GARDAS; SILVA, 2007, p. 07).

Em um contexto geral, “a Literatura é uma arte produzida com palavras. Sua definição específica depende de questões diversas, tais quais de ordem social, histórica, cultural etc. A Literatura tem papel fundamental na construção do homem enquanto sujeito e cidadão” (MARINHO, 2020, n. p.).

No ambiente escolar, compreende-se que o estudo da literatura deve possibilitar aos estudantes que vivenciem “um contexto social vivenciado limites da escola repassados na escola. Com isso, a aprendizagem torna-se significativa, pois o aluno acaba identificando-se com o que a escola propõe” (SOUZA, 2012, p. 05).

Em acordo, trabalhar com a Literatura Brasileira permite que os estudantes vivenciem práticas de leitura e acabem por melhorando aspectos que se referem a ela. A prática de leitura “estimula o raciocínio, melhora o vocabulário, aprimora a capacidade interpretativa, além de proporcionar ao leitor um conhecimento amplo e diversificado sobre vários assuntos. Ler desenvolve a criatividade, a imaginação, a comunicação, o senso crítico, e amplia a habilidade na escrita”. (REDE ICM, 2018)

Trabalhar a leitura por meio da Literatura Brasileira possibilita que os estudantes ampliem seus repertórios comunicativos. Muitos autores em suas obras propõem reflexões sobre acontecimentos, o que permite que os estudantes pensem sobre suas ações e modifiquem algumas atitudes. Há uma grande variedade de obras que podem ser exploradas nesse processo. São exemplos de autores da Literatura Brasileira:

- Monteiro Lobato (1882-1948);
- Guimarães Rosa (1908-1967);

- José de Alencar (1829-1877);
- Cecília Meireles (1901-1964);
- Carlos Drummond de Andrade (1902-1987);
- Machado de Assis (1839-1908);
- Clarice Lispector (1920-1977);
- Graciliano Ramos (1892-1953);
- Mario Quintana (1906-1994).

As obras desses importantes autores retratam aspectos que valorizam a cultura brasileira, ressaltando a beleza da mulher, o cotidiano animado em vilarejos, a bela poesia, o entardecer, as amizades, entre outros aspectos que revelam a beleza de um povo rico e acolhedor. Tais nomes estão enraizados na cultura brasileira, suas obras representam acervos ricos que incentivam a leitura e o enriquecimento cultural.

Compreende-se que a Literatura Brasileira é ampla e enriquecedora em diversos contextos, sendo de fundamental importância seu trabalho no ambiente escolar, visto que permite aos estudantes o acesso à própria cultura. Nesse sentido, é fundamental que sejam incorporadas práticas que chamem a atenção dos estudantes para a riqueza cultural da literatura, abordando-a em projetos que possam envolver atividades artísticas.

Competências Específicas – Anos Iniciais

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Práticas de Linguagem – Anos Finais

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- Da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- Da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;

Habilidades Drc-Bg a Serem Trabalhadas – Anos Finais

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e

resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego

de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

Metodologia (Ações)

No decorrer do mês de abril as professoras envolvidas no projeto se reuniram e discutiram as possibilidades de trabalhos que poderiam ser realizados com suas turmas. As sugestões e delegações de atividades foram:

- Explicação do conceito de literatura e sua importância;
- Estudo da bibliografia de autores literários;
- Leitura de clássicos da literatura e realização de resenhas dos livros;
- Recitação coletiva de poemas e poesias;

Para finalizar o projeto, na data de 29 de abril do ano de 2022 foi realizado um evento em comemoração ao Dia da Literatura Brasileira, contendo:

- Recitação de poemas e poesias;
- Leitura de diálogos presentes em livros clássicos;
- Leitura de bibliografias resumidas de autores da Literatura Brasileira;
- Homenagem a José de Alencar (aniversário na mesma data);
- Apresentação musical;
- Apresentação de dança com personagens de Monteiro Lobato (Sugestão para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Deverá haver exposições de:

- Painel temático;
- Pinturas temáticas;
- Cartazes com poemas poesias;
- Cartazes com resumos sobre autores;
- Resumos de obras literárias (cartazes);

Também, foram valorizados os artistas locais da cidade, convidando-os para apresentar sua arte no evento escolar.

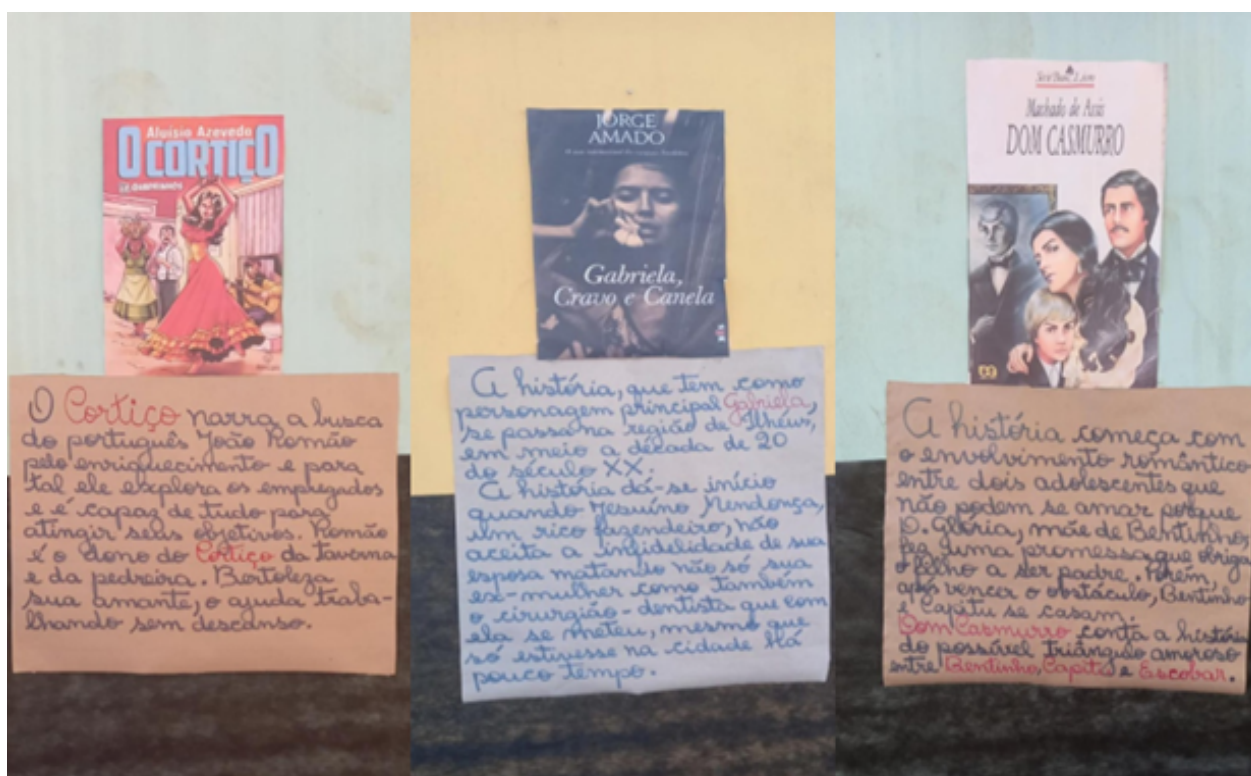
Resultados e Discussão

A partir da idealização do projeto, cada professora foi responsável por desenvolver suas ações com seus alunos, tendo como principal finalidade trabalhar a literatura brasileira como forma de incentivo ao desenvolvimento da leitura e escrita. As atividades desenvolvidas contaram com leituras coletivas, leituras individuais, realização de ilustrações de livros, pinturas, entre outras, sempre incluindo uma obra da literatura brasileira, sendo elas sobre gêneros distintos, adaptando-se ao planejamento e necessidades dos estudantes.

Com o desenvolvimento do projeto, percebeu-se que muitos estudantes passaram a se deslocar com mais frequência à biblioteca para pegar livros emprestados, os tímidos passaram a ler em voz alta sem apresentar dificuldades ou vergonha, houve respeito entre os alunos em momentos de leitura, vendo que a maioria se dedicava à compreensão, entre outros aspectos que demonstraram avanços com relação à realidade anterior.

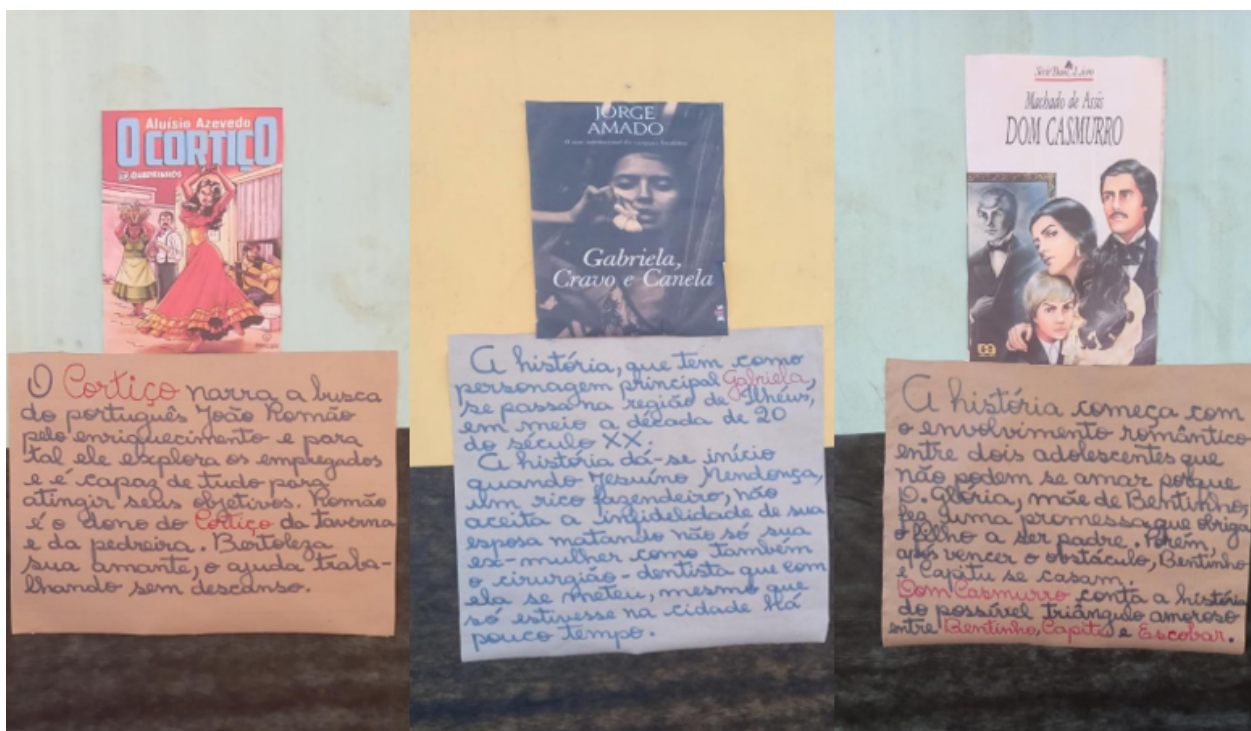
Assim, no dia 29 de abril de 2022 foi realizada a culminância do projeto demonstrando os trabalhos desenvolvidos por meio de exposições e apresentações diversas, conforme as imagens:

Imagem 1 – Exposição de obras literárias



Fonte: Autoras (2022)

Imagem 2 – Exposição de obras literárias



Fonte: Autoras (2022)

Imagem 3 – Painel temático da culminância



Fonte: Autoras (2022)

No entanto, tem-se como resultado a importância de trabalhos desenvolvidos visando a interdisciplinaridade, visto que foi perceptivo a melhoria dos alunos com relação às defasagens de aprendizagem encontradas, bem como o envolvimento deles para que as atividades e apresentações fossem dinâmicas e atrativas.

Conclusão

Com o desenvolvimento do projeto foi possível perceber que o público alvo e os objetivos das atividades desenvolvidas atingiram os resultados esperados, haja visto o sucesso do projeto. Durante a realização das atividades em sala de aula os estudantes desenvolveram leituras, escritas, debates, entre outras atividades em trabalhos coletivos e individuais, melhorando significativamente as defasagens apresentadas.

Foi possível perceber que muitos alunos tomaram gosto pela leitura e se tornaram leitores assíduos, visitando a biblioteca com frequência e enriquecendo seu repertório literário. Sendo assim, o projeto desenvolvido se consistiu em uma prática bastante significativa que deve ser exposta e inspirada, contribuindo com a realização profissional dos envolvidos e a concretude da finalidade: colaborar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

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

GARDAS, Jair Bevenute; SILVA, Isabel Corrêa da Mota. **Interdisciplinaridade no contexto educacional**. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/interdisciplinariedade_0.pdf Acesso em 20 mar. 2022.

JORNAL DE BRASÍLIA. **Dia da Literatura Brasileira: especialista fala sobre a importância de livros clássicos**. Disponível em: <https://jornaldebrasilia.com.br/entretenimento/dia-da-literatura-brasileira-especialista-fala-sobre-a-importancia-de-livros-classicos/> Acesso em 20 mar. 2022.

MARINHO, Fernando. **Literatura**. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura> Acesso em 20 mar. 2022.

REDE ICM. **A importância de se cultivar o hábito da leitura**. Disponível em: <https://www.redeicm.org.br/purissimo/a-importancia-de-se-cultivar-o-habito-da-leitura/> Acesso em 20 mar. 2022.

SOUZA, Marlon Antônio Pereira de. **O ensino da Literatura no ensino médio e os PCNS**. Pesquisa da prática pedagógica apresentada ao Curso de Letras – Português – 2ª graduação da Faculdade Brasileira – FABRA. Serra, 2012.

CAPÍTULO 4

CONTAR MEMÓRIA: ASPECTOS ESTRUTURAIS EM *O DRIBLE*¹

Camila Concato

Pedro Panhoca da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-105-4

Introdução

Este estudo pretende destacar a importância da contação de história no fluxo de consciência dos narradores de *O drible* (2013), de Sérgio Rodrigues (1962-). O romance em questão traz como cenário o ambiente futebolístico brasileiro a partir da década de 1950, determinando questões individuais das personagens como se estas estivessem disputando uma partida de futebol. No entanto, percebe-se que o advento coletivo do jogo é um artifício para inferir dilemas intrínsecos do ser humano como abandono, vingança, amor e ódio. Sendo assim, elementos verídicos da história do futebol misturam-se à criação

¹ Apesar de primeiramente ter sido escrito em português e traduzido, em seguida, para a língua inglesa, a versão em inglês deste texto foi a primeira a ser publicada em um *e-book*. Logo, esta é a versão original do capítulo de livro intitulado “*Memory storytelling: structural aspects in O drible*”, publicado no periódico bilíngue *ETKI: Journal of Literature, Theatre and Culture Studies*, volume 1, ano 1, 2021, e-ISBN 2822-3950, porém publicada posteriormente. Sua intenção é aumentar o alcance de leitores, expandido dos anglófonos aos lusófonos.

escrita, de forma que o leitor adentra um ambiente duplicado que alterna e co-teja realidade e ficção.

O texto *O drible* é o terceiro livro do autor Sérgio Rodrigues, vencedor da 12ª edição do Prémio Portugal Telecom de Literatura em Língua Portuguesa na categoria “Romance” (COFINA MEDIA, 2014), e foi traduzido para espanhol e francês.

Dentre as muitas resenhas conhecidas na mídia digital, destacamos três que foram publicadas em revistas científicas brasileiras, como uma sem título (ABREU, 2015), Sérgio Rodrigues: O Drible (VALENTE, 2015) e Futebol e identidade nacional: resenha da obra de “O drible” (LIS, CAPRARO). Este livro, além de muito contribuir à literatura contemporânea brasileira, também foi objeto de pesquisa em artigos científicos como *Memórias a passos e passes em O Drible* (EFFTING, 2018) e *Racismo, futebol e sociedade em O Drible, de Sérgio Rodrigues* (CHAGAS, 2019), um trabalho publicado em anais de congresso intitulado *Em tempos de ditadura brasileira: analisando O Drible sob uma a perspectiva de gênero* (ROSALEN, 2017), uma monografia cujo título é *O futebol a serviço da tradição literária* (CANTILO, 2019) e um trabalho de conclusão de curso chamado *A potência poética do drible: reflexões sobre futebol-literatura* (BROCHADO, 2015), além de ser mencionado em muitos outros, dentre os quais se destacam *A ‘tabelinha’ entre o futebol e a poesia* (GUIMARÃES, 2014), *O enigma da literatura brasileira contemporânea na França: recepção, visibilidade e legitimação* (RISSARDO, 2015), *Masculinidades em foco: A (des)construção da paternidade a partir de crônicas de Rogério Pereira* (MUNSBERG; ROCHA, 2016), *O romance brasileiro contemporâneo conforme os prêmios literários (2010-2014)* (ZILBERMAN, 2017), *Relações literárias México-Brasil: notas de trabalho* (CARVALHO, 2019), *“Toda Rigidez é Condenável”: os dois Brasis das crônicas sobre futebol de*

Carlos Alberto “Nego” Pessoa (MATTAR; SCHWARTZ, 2019) e *O modo de organização enunciativo no gênero artigo de opinião* (PAULIUKONIS; BASTOS, 2021).

Em *O drible*, Murilo Neto é o filho do cronista esportivo Murilo Filho, este já com oitenta anos e desenganado pelos médicos. Pai e filho não se falam há vinte e seis anos e, com a morte iminente do cronista, Neto é convidado pelo pai a passarem os domingos juntos. Trata-se de uma relação conturbada, com um histórico de eventos de disputa, crueldade e sofrimento entre os dois. Diante do convite do pai e, conseqüentemente, do aceite, estabelece-se um solilóquio reflexivo em Neto, instaurando-se um fluxo de consciência no qual histórias são contadas.

A oralidade tem vertentes, além das tradicionais, que não se perfazem em uma estrutura usual. Walter Benjamin (1892-1940), importante filósofo e crítico literário alemão, propõe em seu texto *O narrador* que a arte de narrar está em extinção: “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.” (2012, p. 213). No *corpus* escolhido, a experiência do narrar subverte esse pressuposto e encontra na estrutura romanesca contemporânea insurgências que analogamente são de substância oral, como contar uma história para si próprio ao mesmo tempo em que este “si” se desdobra em leitor ouvinte. A narrativa de Sérgio Rodrigues atravessa o limiar da reflexão individual, plasmando-a com histórias contadas através da rememoração. O contador tem a função primordial da transmissão oral – que é apropriar-se das circunstâncias e transmiti-las. No momento em que Murilo Neto narra em terceira pessoa os acontecimentos de sua vida com o pai, uma atmosfera de contação institui-se na história e ele se torna um narrador em abismo, transmitindo pequenas histórias que contribuem para a construção do romance como um todo, ou seja, um contador que se encaixa no modelo estrutural nomeado *mise en abyme*.

Um Drible Complexo: a Contação de Histórias no Texto de Sérgio Rodrigues

Quem estudou e conceituou a *mise en abyme* foi o teórico Lucien Dallenbach (1940-), especificando suas nuances e classificando-as. Segundo Dallenbach, para ocorrer a *mise en abyme*, a história secundária deve funcionar como um reflexo dentro de um jogo de espelhos com diferentes graus de analogia, desde que mantenha pelo menos algum vínculo de conexão com a primeira, ou seja, ser uma “narrativa dentro de outra que apresente alguma relação de similitude com aquela que a contém.” (1977, p. 18). O espelho narrativo em abismo possui três formas de reflexão²: a simples, que pode ser definida apenas como uma história dentro da outra; a reflexão ao infinito, “que toma como base o efeito produzido quando dois espelhos são colocados um na frente do outro” (PINO, 2004, p. 161), e que na literatura se caracteriza por um relato correspondente dentro de outro relato correspondente, e assim por diante; e a reflexão paradoxal, na qual as histórias narradas, uma dentro da outra, se confundem.

No romance *O drible*, os graus de similitude entre a grande história e as digressões da personagem Neto são sutis no que tange à reflexão ao infinito, porém é na reflexão paradoxal, onde a história do pai, do filho e a do futebol se confundem que se configura a narrativa em abismo. Há um entrelaçamento entre as três, por mais que cada uma seja única e individual, sobrepondo uma a outra para compor a principal. Dentro da narrativa em abismo, a qual Murilo Neto é o narrador, o leitor torna-se uma espécie de ouvinte das memórias resignificadas da personagem, isto é, das reminiscências elencadas por Neto. Ele invoca a questão da memória como reminiscência, como imagem mnêmica³ –

2 “As *mises en abyme* podem ser também classificadas quanto ao objeto refletido. Uma narrativa pode refletir o enunciado, o código ou a enunciação de outra narrativa que a incluem.” (PINO, 2004, p. 161)

3 Mnêmica: derivado de *mneme*, vocábulo que vem da palavra grega *Mnemosine*, nome da deusa grega da memória.

imagem que vem sem “permissão” ou anuência do indivíduo que está lembrando e parte de um estímulo exterior, ou seja, de um componente exterior com alguma característica semelhante ao complexo original de estímulos (a uma memória original):

Estava distraído, observando a boca da menina se mexer sem som, quando se deu conta com um violento baque interno – alguma coisa se espatifando, acordes maiores fazendo eco – de que havia muito na lourinha de farmácia, da cor do cabelo ao corpo mignon, que lembrava certa moça do passado longínquo, uma das vinte mil namoradas do pai. A primeira mulher da sua vida.

Aquilo o atordoou. O túnel do tempo tinha se instalado na boca bicudinha de Gleyce. (RODRIGUES, 2013, p. 38)

Despertar ou não uma imagem, nesse caso, não depende de atividade consciente, mas de um devaneio incontrolável que irradia e encontra força em uma memória ou afeto já vivido. No excerto acima, quando Neto se deu conta, a memória do passado já se revestia de lembrança relacionada ao presente, resignificada a partir do reencontro com o pai, acontecimento latente do “agora”.

Segundo a filósofa Jeane Marie Gagnebin (1949-), estuda-se a memória em três aspectos: a faculdade da memória, que é um conceito mais abrangente e psíquico, pois engloba uma competência de memória; a capacidade de lembrar, que é um conceito mais intelectual, pois é uma atividade intelectual – a atividade do lembrar; as imagens que voltam à memória, por exemplo as reminiscências – também chamadas de rememoração (imagens mnêmicas) (GABNEBIN, 2006). Na perspectiva que compreende o narrador Murilo Neto, pode-se dizer que suas memórias são as lembranças mnêmicas de seu relacionamento com o pai, uma vez que o reencontro recria tais lembranças de acordo com a sua percepção atual. Percebe-se que Neto se apropria dessas memórias *en abyme* (em abismo) e que, apesar das três perspectivas narrativas (Murilo filho, Murilo Neto e histórias futebolísticas) correrem paralelas, perfazem-se entrelaçadas, uma vez que a rememoração do filho do cronista não é apenas uma lembrança

do passado, mas sim também um resgate de compreensão identitária. Nesse resgate de compreensão, a memória funciona como uma estrada – ela leva o caminhante ao despertar de um arquivo individual de afetos.

Recorrendo a características concebidas na tradição oral africana, destacam-se duas categorias de contadores de histórias: o *Doma* e o *Griot*. O *Doma* vem de uma vertente tradicionalista, onde se prima o compromisso com a verdade. Ele é denominado o “Conhecedor” e figura como estudioso e intelectual. Sua transmissão é fiel ao conhecimento adquirido, não possui a liberdade de ampliar ou reinventar qualquer transferência de saberes. Sua vida é pautada por viagens de aprimoramento e geralmente participa de reuniões e encontros em todos os lugares por onde passa, ouvindo histórias e relatos e adquirindo o máximo de conhecimento possível. São grandes portadores de notícias e caracteriza-se como um porta-voz dentro da cultura local.

O *Griot*, mais popular, já possui uma grande liberdade para falar e desta forma pode manifestar-se à vontade, visto que não tem compromisso com a verdade. Ele pode contar uma história de acordo com o que lhe convém no momento, é performático e canta e dança ao narrar. Geralmente é ligado a uma única família, tornando-se sabedor de toda a sua genealogia.

Ambos são vozes intrínsecas da cultura geral africana e figuram de maneira diferente como contadores de histórias e saberes. Em *O dribble*, *Doma* e *Griot* fundem-se em um contador híbrido. O *Doma* não poderia conduzir a contação, pois não poderia utilizar o poder transformador da história de acordo com o contexto. Ele precisa ser fiel à verdade que narra. No entanto, as diversas inserções de ocorrências verídicas no decorrer da narrativa, principalmente no que tange a eventos relacionados à história do futebol, colocam a figura do *Doma* como condutor, mesmo que para alienar a verdade à ficção o *Griot* seja o principal portador.

Logo no início do livro:

O que você vê primeiro é uma imagem parada que logo identifica como da Copa de 1970 pelo short da seleção brasileira, que é de um azul mais claro que o habitual, além de escandalosamente curto para os padrões de hoje. Tostão, cabeçudo inconfundível, número 9 às costas, conduz a bola observado a certa distância por um sujeito de camisa azul-clara e calção preto. (RODRIGUES, 2013, p. 9)

O contador aqui é compromissado com a verdade, pois disponibiliza um fato real – a descrição física detalhada do uniforme que os jogadores da seleção brasileira de futebol usavam, destacando as medidas do short e a cor em comparação a uniformes de participações anteriores, bem como a figura do centroavante Tostão (1947-), dono da camisa de número 9 –, configura-se como *Doma*. No entanto, a construção do romance parte de verdades as conduzindo performativas para algo que se relativiza de acordo com a intenção do narrador. O poder transformador da intenção é aliado ao contexto e ao que ele objetiva para o futuro e a figura do narrador acaba por se substanciar de entonação na arte do contar. Ao final do romance, o compromisso com a verdade perde o sentido ao mesmo tempo em que traz a revelação que só uma performance minuciosa pôde criar. Murilo Filho é o *Griot* de Neto e Neto é o *Doma* de si próprio.

O velho detém o vídeo. Pousa o controle remoto no braço do sofá, olha nos olhos outra vez e diz, o que houve aqui, Neto, foi simples: Pelé desafiou Deus e perdeu. Imagine se não perdesse. Se não perdesse, nunca mais que a humanidade dormia tranquila. Pelé desafiou Deus e perdeu, mas que desafio soberbo. (RODRIGUES, 2013, p. 13)

O *Griot* tem permissão universal de conduzir a história de acordo com o que deseja despertar, assim como ocorre no trecho acima quando Murilo Filho se vale de suas observações pessoais como indução de entendimento, ao se referir com uma suposta afronta do mundialmente famoso jogador Edson Arantes do Nascimento (1940-), vulgo Pelé, à versão católica de deus.

Dando continuidade às análises que confluem com o advento da contação, pode-se traçar um paralelo de caráter mais específico com definições cunhadas em Angola, país da costa ocidental da África. Os termos *maka* e *missosso* pertencem a Angola e destacam-se como designação pertinente às rememorações contadas. Dentro da cultura africana, a *maka* configura-se como uma narrativa verdadeira ou tida como tal. É baseada em algo que realmente aconteceu, como por exemplo quando Murilo Filho ou Murilo Neto discorrem sobre fatos esportivos, políticos ou de entretenimento:

Tinha se tornado fã de um garoto chamado Michael Jackson, cabelo afro, calça boca de sino e voz de anjo, que emplacava no rádio ao lado dos irmãos mais espigados uma balada linda de morrer atrás de outra: “Ben”, “Music and me”, “One day in your life”. (RODRIGUES, 2013, p. 25-26)

O cantor citado, Michael Jackson (1958-2009), era um ícone do entretenimento e realmente emplacou tais canções. Além disso, o “rei do pop” tinha, de fato, as características que o excerto menciona. As *makas* são contadas correntemente no romance, pois, por mais que se vivencie uma rememoração, se estabelece ali uma narração de pensamento mais lógico, que nasceu verdadeira. A *maka* funciona dessa forma e por isso caracteriza-se como uma ficcionalização dos modos de vida de uma história original verídica.

Já o *missosso* representa uma ficção ou fábula, pois é algo não acontecido no real empírico, e sim um produto imaginário que faz parte da ordem da fantasia. O sistema do *missosso* “tem dois pilares de sustentação: o animismo e a certeza de que tudo se liga à força vital.” (PADILHA, 2011, p. 44, grifo do autor). Quando se conta um *missosso* há uma fusão das aspirações individuais com as necessidades primordiais de um grupo, por este motivo o universo é sempre retratado por seres comuns, da terra e que exercem papéis cotidianos por mais que sejam integrados ao pensamento mágico-animista onde tudo tem vida e está conectado de forma cíclica. Diante do conceito de *missosso*, pode-se

depreender que a personagem Peralvo é uma fábula contada no real empírico. Sua ligação com o ciclo animista de concepção de mundo retrata fundamentos advindos de tradições culturais, como sua formação religiosa de matriz africana e sua percepção sensível e antecipada dos acontecimentos correntes. Quando a história de Peralvo é introduzida na narrativa, é um *missosso* que surge com a intenção de despertar sentimentos que concernem à motivação do *Griot* que a conta. No livro *O drible*, uma narrativa que é urbana e contemporânea, ao se contar um missosso, o realismo mágico se consuma. Entretanto, relacionar a especificidade do realismo mágico com aspectos culturais africanos, atribui características de um realismo animista como estrutura literária, constitui uma fusão onde o animismo passa a ser de importância mais relevante na classificação. A atmosfera de fábula no missosso “Peralvo” abstém-se do formato urbano e transmuta-se para a concepção animista.

O realismo animista traça um paralelo com o realismo mágico (ou maravilhoso) estudado na América latina, entretanto, é mais adequado relacioná-lo à cultura africana, pois corresponde de modo muito particular com os vínculos estreitos, harmoniosos, estabelecidos entre os indivíduos e os elementos da natureza, o universo enquanto criação. Ele advém de uma vertente em que se consagram preceitos culturais de tradição africana. Inscrito na matéria ficcional dessa cultura, ele configura a realidade que estrutura a narrativa, dando um aspecto concreto a ideias abstratas e uma dimensão espiritual a objetos materiais. Por se tratar de uma manifestação estético-ideológica, e também por ser comprometido com valores culturais, acaba por englobar um conceito bastante abrangente. Já o realismo mágico traz consigo uma ironia intrínseca e tem uma vertente mais urbana e cosmopolita, uma espécie de provocação enquanto a técnica representacional do realismo animista figura como explicação de um quadro axiológico da cultura africana. Harry Garuba (1958-), em seu ensaio

Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana (2012), discorre que a cultura animista possibilita um constante reencantamento do mundo e que o nome realismo mágico não é suficiente para englobar tamanha concepção quando utilizada para estruturar uma narrativa: “[...] ‘realismo’ mágico é um conceito demasiado estreito para descrever a multiplicidade das práticas de representação que o animismo autoriza” (2012, p. 244). Garuba também defende que o realismo mágico pode ser considerado um subgênero do realismo animista e que a amplitude regente dessa relação seria o materialismo animista. Alguns exemplos desse subgênero podem ser encontrados em obras de autores africanos que produzem textos em língua portuguesa, como Boaventura Cardoso (1944-), Luandino Vieira (1935-), Mia Couto (1955-), Paulina Chiziane (1955-), Odete Semedo (1959-) e Pepetela (1941-), só para citar alguns.

No realismo animista, o real e o imaginário se condensam, uma vez que o imaginário se concebe real por um sopro de vida que “anima” objetos e ideias. Ele desvela uma hierarquia de valor inscrita em uma comunidade cultural. Ao ser reportado para a literatura é dialogizado com o universo da narrativa, favorecendo uma fusão do passado (tempo primordial animista) com o presente ficcional. Peralvo consegue ver tudo que irá acontecer segundos antes de acontecer, além de ser capaz (sem muita consciência disso) de descrever uma pessoa pela cor que enxerga de sua aura – campo energético que envolve os seres humanos. A sua ligação com a natureza do movimento e com a antecipação do momento seguinte o faz ser parte de uma cadeia de vida, na qual pulsa por intuição. Murilo Filho introduz a história de Peralvo e, ao fazer isso, de acordo com os fatos extraordinários os quais descreve fazer parte da essência do jogador, estende aquela existência à instância impalpável do animismo.

Conclusão

Estabelecidas as características dos dois tipos de contações, percebe-se que em *O drible* não só o contador é híbrido, mas o texto também, pois possui tanto *makas* quanto *missossos* e ambos se inscrevem como voz narrativa através de seu devido aspecto. No contexto do futebol, a *maka* está atrelada a um mundo físico, dos acontecimentos de um tempo histórico e linear e o *missosso* a um mundo espiritual e cíclico. Portanto, na tessitura do romance, *maka* e *missosso* têm a função de conduzir o leitor por meio da reminiscência, visto que na jornada das personagens principais é o resgate, a princípio, e a vingança, a posteriori, que se busca. Essa mescla de fatos que realmente ocorreram no século passado – como alguns elementos da cultura pop dos anos 70 e 80 – com outros que são puramente ficcionais trazem ao leitor uma realidade ficcional da época. Rodrigues, dessa forma pretende afastar sua criação da ficção histórica para criar uma “ficção histórica alternativa”, estratégia muito utilizada por autores de autoficção ou romancistas históricos contemporâneos.

Em relação aos demais elementos de contação de histórias, o romance de Sérgio Rodrigues nos entrega uma árvore, na conversa de Peralvo com a mãe, e o rádio, dispositivo primordial de uma época dita de ouro no futebol. O rádio é a fogueira na qual os ouvintes ficam em volta para o prazer da contação; o narrador do jogo, em uma época que televisão não era artefato constituinte de um lar, é o próprio contador, é o *Griot* que se esmera em performance para narrar um lance, é o que dá vida a algo comum deixando-o prenhe de significado. Murilo Filho se apropria desses significados que armazenou durante a vida e os transforma em fio condutor de seu drible final – uma vingança, um drible no filho que a vida lhe impôs. Na construção das personagens, o autor estabelece desde o início o percurso traçado, uma lógica de acordo com o que de antemão

já foi programado, porém o trajeto é fluido, já que a recepção da obra é o que determina se a estrutura é matéria ou devaneio:

A nossa interpretação dos seres vivos é mais fluida, variando com o tempo ou as condições da conduta. No romance, podemos variar relativamente a nossa interpretação da personagem; mas o escritor lhe deu, desde logo, uma linha de coerência fixada para sempre, delimitando a curva da sua existência e a natureza do seu modo-de-ser. (CANDIDO, 2014, p. 58-59)

O romance *O dribble* carrega personagens já formados e constituídos, mas cada um deles se desdobra em contador, *Doma* e *Griot* contando *makas* e *missossos*. O final está traçado, o percurso também, porém o caminho é intrínseco a cada ouvinte/leitor, seja o contador imbricado em um colóquio ou em um solilóquio.

Os motivos apresentados não esgotam a análise de uma obra de grande complexidade como *O dribble*, e talvez por isso tenha recebido tantas críticas positivas da grande mídia brasileira – como, por exemplo, o texto publicado pelo Instituto Moreira Salles, uma importante organização cultural sem fins lucrativos, que considera este livro como um romance sobre futebol da mais alta qualidade (MÁXIMO, 2013) –, refletida em suas premiações, traduções para outros idiomas e capacidade em ser objeto de estudos acadêmicos por diversas vertentes. Não se pode, no entanto, confirmar se uma tendência da literatura contemporânea brasileira será abordar parte de sua cultura que, por vezes, foi deixada de lado por escritores, mas a palavra “diversidade” parece ser cada vez mais uma das chaves para o que está por vir na produção literária do século XXI. Com isso, faz-se necessário divulgação e análise da nova produção literária do Brasil tanto quanto sua produção considerada clássica, a fim de que passado e contemporaneidade trilhem um caminho inovador nessa parte da história da literatura que está sendo construída.

Referências

ABREU, Wagner Coriolano de. [sem título]. *BRASIL/BRAZIL: A Journal of Brazilian Literature*. Providence/Porto Alegre, v. 28, n. 52, p. 118-121, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/brasilbrazil/article/view/61482/36353>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240.

BROCHADO, Giovanni Carús. *A potência poética do drible: reflexões sobre futebol-literatura*. 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Letras Português) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas, Curso de Letras-Português, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134570/TCC%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio. *A personagem da ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CANTILO, .Amanda Cristina Guedes. *O futebol a serviço da tradição literária*. 2019. 24 f. Monografia (Bacharel em Letras – Língua Portuguesa e Respecciva Literatura) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/23178/1/2019_AmandaCristinaGuedesCantilo_tcc.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CARVALHO, Erivelto da Rocha. Relações literárias México-Brasil: notas de trabalho. *Cerrados*. Brasília, n. 50, p. 109-127, dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25123/24648>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CHAGAS, Eduardo Lopez. Racismo, futebol e sociedade em O Drible, de Sérgio Rodrigues. *Revista Memento*. Três Corações, v. 10, n. 2, p. 1-13, jul./dez., 2019. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/5885/pdf_163>. Acesso em: 28 jan. 2023.

DALLENBACH, Lucien. *Le récit spéculaire: essai sur la mise-en-abyme*. Paris: Seuil, 1977.

EFFTING, Marilda Aparecida de Oliveira. Memórias a passos e passes em *O Drible. Criação & Crítica*. São Paulo, n. 22, p. 132-142, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/145772/149661>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GARUBA, Harry. Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana. Tradução de Elisângela da Silva Tarouco. *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, ano 15, n. 19, p. 235-256, 2012.

GUIMARÃES, Guatavo Cerqueira. A ‘tabelinha’ entre o futebol e a poesia. *Em tese*. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 51-62, jan./abr., 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/5922/5161>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

LIS, Natasha Santos; CAPRARO, André Mendes. Futebol e identidade nacional: resenha da obra de “O drible”. *Pensar a Prática*. Goiânia, v. 21, n. 2, p. 495-498, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/44239/pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MATTAR, Guilherme; SCHWARTZ, Christian. “Toda Rigidez é Condenável”: os dois Brasis das crônicas sobre futebol de Carlos Alberto “Nego” Pessoa. Curitiba: *Universidade Positivo*, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://ludopedio.org.br/wp-content/uploads/Toda_Rigidez_Condenavel_revisado_final_PDF.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MÁXIMO, João. O melhor romance já escrito sobre futebol. *BlogIMS*. 2013. Disponível em: <<https://blogdoims.com.br/o-melhor-romance-ja-escrito-sobre-futebol-por-joao-maximo>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MUNSBURG, Gabriel Felipe Pautz; ROCHA, Virgínia Novach Santos da. Masculinidades em foco: A (des)construção da paternidade a partir de crônicas de Rogério Pereira. *Ipotesi*. Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 126-136, jul./dez., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19401>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PADILHA, Laura Cavalcante. *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. 2. ed. Niterói: EdUFF, Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; BASTOS, Maria Cristina Vieira. O modo de organização enunciativo no gênero artigo de opinião. *Confluência*. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 60, p. 81-104, jan./jun., 2021. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pUeB17TFJx4J:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7831419.pdf+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PINO, Claudia Amigo. *A ficção da escrita*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

RISSARDO, Agnes. O enigma da literatura brasileira contemporânea na França: recepção, visibilidade e legitimação. In: *ABRALIC XIV Congresso Internacional - Fluxos e correntes: trânsitos e traduções literárias*. Belém, Não paginado, 2015. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1455906791.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

RODRIGUES, Sérgio. *O drible*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ROSALEN, Eloisa. Em tempos de ditadura brasileira: analisando O Drible sob uma perspectiva de gênero. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*. Florianópolis, p. 1-11, 2017. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498663106_ARQUIVO_fazendogenero11.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

VALENTE, Valdemar. Sérgio Rodrigues – O drible. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, n. 45, p. 479-483, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/elbc/a/GYbtkRjcCHbZPQfhFsmGW-gs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

ZILBERMAN, Regina. *O romance brasileiro contemporâneo conforme os prêmios literários (2010-2014)*. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, n. 50, p. 424-443, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/elbc/a/wptLv3W9jzxgr5LfQQKpqcL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CAPÍTULO 5

ZYGMUNT BAUMAN E A AMBIVALÊNCIA DA CULTURA: DESAFIOS PARA A VIDA EM SOCIEDADE¹

Marco Antônio Oliveira Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-105-5

Introdução

Para Zygmunt Bauman o conceito de cultura é tido como elemento de grande relevância no processo de elaboração do que se conhece como humanidade.

[...] A construção pragmática a que se dá o nome de “humanidade” é também um projeto cultural, um empreendimento que não está fora do alcance da capacidade cultural humana. Pode-se encontrar ampla confirmação de que assim é em nossa experiência comum da vida cotidiana. Afinal, conviver,

¹ Este texto é uma adaptação e recorte do Trabalho de Monografia cujo título é: **O conceito de cultura em Zygmunt Bauman na época contemporânea**. A referida Monografia foi apresentada ao curso de Licenciatura em História, na modalidade de Complementação Pedagógica, ministrado pelo Instituto Educacional Alfa, cursado pelo autor do trabalho em 2016. A escolha por publicar o texto em *e-book* tem como objetivo ampliar o alcance de divulgação da discussão realizada no mesmo, que se acredita contribuir com reflexões teóricas junto às pessoas que se enveredam pelo estudo da cultura.

conversar uns com os outros e negociar com sucesso soluções mutuamente satisfatórias para problemas comuns são a norma dessa experiência, não a exceção. (BAUMAN, 2012, p. 81, grifos no original).

Assim, não é possível pensar em condição humanitária e civilizatória sem a presença da cultura uma vez que é por meio dela que se apreendem valores, práticas e condutas necessárias ao convívio diário sejam entre sujeitos do mesmo grupo ou de grupos culturais diferentes.

Tal fato faz-se preciso uma vez que se vive um momento particular na história da humanidade, marcado pela valorização do poder econômico, do consumismo, transmitido pela lógica do capitalismo, que desemboca em conflitos políticos e sociais sobre a democracia.

Mas, ainda que a cultura tenha esse papel no que se refere ao despertar de uma consciência coletiva Casadei (2009) vai considerar que Bauman tem a clareza de que, na época contemporânea, que se volta contra o paradigma moderno, é o inverso que tem ocorrido. Nesse sentido a cultura opera não no rompimento do sistema, ao contrário, em sua manutenção.

Da mesma forma, a racionalidade moderna encontraria a sua expressão, segundo Bauman, na medida em que o próprio esforço de ordenamento é que produz a ambiguidade como o seu outro. E, nesta medida, o fim desta ambivalência significaria a destruição da modernidade. Neste mecanismo, a cultura atua, normalmente, como uma opositora a toda tentativa de ordem; é ela quem personifica a ambivalência. Trata-se de uma ambivalência, contudo, que atua ajudando a perpetuação do sistema. (CASADEI, 2009, p. 83-84).

Todavia, não é de se perder as esperanças, ao contrário é no enfrentamento da realidade que se contemplam demais possibilidades uma vez que na relação humano e tempo o futuro não pode ser predeterminado (BLOCH, 2002).

Com vistas a outras possibilidades e paradigmas societários, permeados pelo senso comunitário no campo social e pela democracia no contexto político, é que também se contempla o estudo da cultura.

Sobretudo no entendimento que Bauman (2012) tem da cultura e na contribuição que ele faz ao debate da mesma no presente, pois concomitante ao indivíduo tornar-se humano pelas experiências culturais – linguagens, artes, educação, valores coletivos – que se elabora o senso de humanidade.

O presente estudo se constituiu pela questão de identificar e refletir sobre qual a contribuição de Bauman (2012) para a compreensão do conceito de cultura no presente

Dito de outra maneira e de forma geral pesquisou-se sobre a contribuição que Bauman (2012) concede, a partir de suas discussões, para o entendimento do conceito de cultura, contextualizando-o com o tempo presente, a partir dos apontamentos teóricos e conceituais que o referido autor faz na obra *Ensaaios sobre o conceito de cultura*.

A obra foi analisada pela perspectiva da análise de conteúdo que nos dizeres de Berelson *apud* Gil (2008, p. 152) pode ser descrita da maneira que se segue: “[...] técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Ao final foi possível vislumbrar que Bauman (2012) tensiona a cultura com as particularidades históricas da época atual, do presente e dentre essas a defesa crítica da cultura como viés que constitui, estabelece e orienta as relações humanas.

Primeiras Aproximações a Zygmunt Bauman

Para se compreender todo e qualquer pensador é preciso estabelecer conexões entre a sua obra, suas reflexões e o tempo histórico em que ele vive/viveu e escreve/escreveu.

Diferentemente de outras propostas que visualizam a história como unicamente o estudo de datas e nomes relativos ao passado, aqui, neste trabalho optou-se por aproximar-se do paradigma que compreende caber à história refletir sobre a relação homem-tempo e tempo-homem, sendo esse tempo relacionado ao passado, ao presente ou mesmo ao futuro (BLOCH, 2002).

Por tanto, é tarefa da história refletir acerca do presente, sobretudo no que se refere à relação homem tempo e vice versa, e mais especificamente sobre os processos dialéticos que se travam a partir da mútua relação de uma categoria para com a outra.

É por isso que se faz necessário refletir de maneira crítica sobre o atual momento haja vista que o mesmo, enquanto construção de caráter social e histórico, lança e estabelece particularidades sociológicas e antropológicas às quais não se concretizaram em demais momentos da história tal qual se apresentam no presente e dentre estas particularidades ressalta-se a cultura.

Fato que gera a necessidade do estudo, da reflexão e da crítica tendendo-se em vista compreender os fenômenos humanos que se dão nos diferentes contextos quais sejam históricos, sociais, culturais e políticos.

Pode-se dizer que dentre as características do atual momento histórico em que o mundo e o humano se encontram está o fato de intensa produção da informação, que gera várias formas de conhecimento e que atuam em diferentes frentes intelectuais, seja no campo acadêmico ou não.

Toda essa produção da informação e do conhecimento em várias oportunidades não permite a possibilidade de compreensão profunda e análise da veracidade dos fatos.

Isso posto descortina-se outra característica dos dias atuais, característica que está marcada pela rapidez e intensa velocidade com que a notícia, a informação e o conhecimento são produzidos.

Tal velocidade se dá pelo potencial que a tecnologia, sobretudo a *internet*, tem permitido para acelerar o ritmo da vida e o tempo da existência a cada dia que se passa.

Por mais que a tecnologia do presente propagandeia-se enquanto fórmula para a solução dos problemas cotidianos. Dentre eles a facilitação da vida para os que a cada dia tem menos tempo, pois a felicidade está à distância de um *click* no chamado *mouse* que permite uma série de operações digitais na tela do computador. Por outro se está alheio para o trajeto que se constrói, trajeto esse de intenso individualismo, consumo e exacerbação da economia, do capital sobre valores humanos tais como a coletividade e a cooperação entre os povos.

Um dos grandes exemplos desse fenômeno são as chamadas redes sociais digitais nas quais os indivíduos se habituaram a relacionar-se no contexto digital. Então, as relações humanas vêm deixando o seu caráter sociológico de aproximação material dos corpos no mundo concreto, para assumirem outras formas de socialização que se dão no meio digital.

Por isso Bittencourt vai chamar a atenção para o fato de que o presente momento histórico é também reconhecido como época de incertezas inclusive no que se refere a cultura. “A era de incertezas dos rumos civilizacionais do mundo tecnocrático, obviamente, se reflete imediatamente no cenário da cultura [...]”. (BITTENCOURT, 2015a, p. 85).

Feito esse esclarecimento tem-se o cenário ao qual Bauman, enquanto pensador dos dias atuais realizou suas reflexões, tecendo suas críticas e apontamentos inclusive no que diz respeito à cultura (BAUMAN, 2012).

E as críticas de Bauman vêm ao encontro de formular um pensamento que consiga olhar a presente realidade não com olhos de vislumbre diante do mundo tecnocrático, mas sim enquanto perspectiva capaz de identificar os

futuros prejuízos sociais e antropológicos para as relações humanas. Que por hora vem se pautando pelo individualismo e o consumo, pelo capitalismo e a busca da felicidade, ainda que passageira, a qualquer custo.

Tem-se uma espécie de cultura que ao tornar a vida uma espécie de espetáculo (DEBORD, 1999)² vem conseguindo afastar os indivíduos, reforçar barreiras e distâncias que outrora, sobretudo em fins de modernidade, pareciam ter sido superadas, mas que ao contrário retornam em forma de discursos de intolerância, revestidos de práticas de preconceito, discriminação, xenofobia e racismo.

Para tanto Bittencourt (2015b, p. 05) contribui com a discussão ao dizer que:

A produção intelectual de Zygmunt Bauman se configura no seio de nossa sociedade em crise como uma grande força cultural capaz de favorecer um entendimento profundo dos problemas estruturais [...]. Um dos mais temas consagrados na obra de Bauman é a metáfora da liquidez para expressar a concepção de que o projeto cultural da Modernidade não foi definitivamente superado, mas se encontra em processo de dissolução na era da globalização, do neoliberalismo, dos tempos sombrios da crise mundial [...].

Essa é a tônica que marca as discussões encampadas por Bauman em sua obra, tônica que tem a clareza de que ante aos sujeitos está apresentado às incertezas do amanhã, porém por hora basta aos indivíduos preocuparem-se com o próprio enriquecimento e o consumo de produtos que permitam amortizar a solidão e as dúvidas perante o próximo passo a se tomar.

Sendo assim:

[...] Estudar a obra de Bauman é um exercício transdisciplinar que retira o pesquisador/leitor da letargia própria da massificação cultural vigente, e que favorece a formação de uma consciência crítica capaz de religar

2 Para aproximação, acesso e compreensão de uma discussão mais detalhada, bem como a reflexão e análise crítica a respeito da espetacularização da vida social recomenda-se a leitura de Debord (1999), na obra *A sociedade do espetáculo*.

os saberes usualmente desconectados epistemologicamente pelo espírito de especialização hipertrofiada, em que ninguém consegue dialogar com ninguém, mantendo-se assim uma idiotia intelectual autocentrada [...]. (BITTENCOURT, 2015 b, p. 06).

É por isso, em diálogo com a afirmação de Bittencourt, que nesse trabalho acredita-se ser Bauman um dos principais pensadores acerca do atual momento histórico, o presente; uma vez que as reflexões críticas dele contribuem para estremecer as estruturas daquilo que já dado como certeza impede o árduo processo de reestabelecer conexões intelectuais que visem à reelaboração do pensamento tendo em vista a reinvenção do cotidiano, do presente, do tempo tido como construção humana em diálogo com a cultura.

A Cultura em Zygmunt Bauman

Para adentrar-se à perspectiva conceitual de Bauman (2012) acerca da cultura faz-se preciso compreender uma das muitas categorias às quais o autor debruçou-se intelectualmente. Fala-se aqui da chamada ambivalência.

Pode-se dizer que a ambivalência é uma discussão teórica que em Bauman (2012) vai procurar transmitir os muitos significados, as ambiguidades as quais à cultura poderá assumir. Ainda que se espere que a mesma seja uma prática legitimamente humana que estabeleça a liberdade, permita a ordem social e humanize os indivíduos; a cultura também poderá ser o contrário, aquilo que amplia as distâncias sociais, dissemina atitudes de etnocentrismo, cerceia a liberdade e gera conflitos. Tal fato pode anular o potencial libertador da cultura e alienar os sujeitos.

A ambivalência central do conceito de “cultura” reflete a ambiguidade da ideia de construção da ordem, esse ponto focal de toda a existência moderna. A ordem construída pelo homem é inimaginável sem a liberdade humana de escolher, a capacidade humana de se erguer acima da realidade pela imaginação, de suportar e devolver suas pressões. Inseparável, contudo, da ideia de uma ordem construída pelo homem está o postulado de que essa

liberdade deve afinal resultar no estabelecimento de uma realidade a que não se possa resistir – na noção de que a liberdade deverá ser empregada a serviço de sua própria anulação. (BAUMAN, 2012, p. 18-19, grifos no original).

Em Bauman (2012) é notório também o entendimento de que a cultura é uma espécie de marca, identidade que permite reconhecer sujeitos, grupos, nações, separando-os uns dos outros e tendo-se a condição de visualizar o que caracteriza os diferentes grupos do ponto de vista sociológico, antropológico e cultural.

Mas Bauman (2012) também admite que essa identidade pela qual os grupos podem ser reconhecidos, a partir da cultura, não permanece a mesma por muito tempo haja vista que a cultura enquanto categoria humana, histórica e social está em constante processo de mutação, transformação, revisão, adaptação e mútuas influências.

Faz-se preciso levar-se em conta a dimensão da relação humano-tempo, tempo-humano para entender-se por que a cultura de um momento histórico para outro, de um contexto para outro não se expressa da mesma maneira.

Por isso Bauman (2012, p. 43, grifos no original) afirma que:

A sociedade e a cultura, assim como a linguagem, mantêm sua distinção – sua “identidade” –, mas ela nunca é a “mesma” por muito tempo, ela permanece pela mudança. Além disso, na cultura não existe “agora”, ao menos no sentido postulado pelo preceito da sincronia, de um ponto no tempo separado de seu passado e autossustentado quando se ignoram suas aberturas para o futuro.

Através dessa característica de mutabilidade da cultura, é visível que a mesma nem sempre assume o postulado de identidade da nação, do lugar onde ela se constituiu. Fato que chama a atenção para outra característica da cultura em Bauman (2012), que é o fato de se ter a compreensão de que nas sociedades do presente há uma espécie de caráter de independência da

cultura do contexto onde ela se formou haja vista os processos migratórios dos diferentes indivíduos.

Vide as megalópoles cosmopolitas com seus múltiplos grupos culturais, que são o resultado dos já mencionados fluxos migratórios de indivíduos de diferentes lugares do mundo, que deixam suas origens históricas, geográficas e sociais e se aventuram em demais localidades em busca de estabilidade política, trabalho, educação e melhores condições de vida.

É o que Bauman (2012, p. 68) fala na seguinte passagem:

A característica mais preeminente do atual estágio cultural é que a produção e distribuição dos produtos culturais agora adquiriram, ou estão em vias de adquirir, grande dose de independência em relação às comunidades institucionalizadas, em particular às comunidades territoriais politicamente institucionalizadas. A maioria dos padrões culturais atinge o domínio da vida cotidiana a partir de fora da comunidade, e a maior parte deles detém um poder de persuasão muito superior a qualquer coisa que os padrões nativos possam sonhar em reunir e afirmar. Eles também viajam a uma velocidade inacessível ao movimento corporal, o que os coloca a uma distância segura da negociação face a face ao estilo da *ágora*; sua chegada, como regra, pega os destinatários de surpresa, e a duração da visita é muito curta para permitir o teste dialógico.

Nesta perspectiva mutável da cultura, Bauman (2012) identifica existir concepção que elege determinada cultura como paradigma a ser aprendido e seguido, fato que classifica e qualifica as demais culturas em superiores ou inferiores, válidas ou inválidas, civilizadas ou não tendendo a padronizar e hierarquizar as ações humanas. Condição que empobrece a compreensão da pluralidade do mundo e das diferentes formas criativas e simbólicas, ou seja, culturais de dar sentido, significado e de se relacionar com ele. Além de impulsionar atos de intolerância, preconceito, xenofobia, racismo e conflitos de ordem religiosa e política.

Essa discussão fica mais bem representada pela seguinte fala de Bauman (2012, p. 90, grifos no original):

O uso do termo “cultura” está tão profundamente arraigado na camada comum pré-científica da mentalidade ocidental que todo mundo o conhece bem, embora por vezes de forma irrefletida, a partir de sua própria experiência cotidiana. Nós reprovamos uma pessoa que não tenha conseguido corresponder aos padrões do grupo pela “falta de cultura”. Enfatizamos repetidas vezes a “transmissão da cultura” como principal função das instituições educacionais. Tendemos a classificar aqueles com quem travamos contato segundo seu *nível* cultural. Se o distinguimos como uma “pessoa culta”, em geral queremos dizer que ele é muito instruído, educado, cortês, requintado acima de seu estado “natural”, nobre. Presumimos tacitamente a existência de outros que não possuem nenhum desses atributos. Uma “pessoa que tem cultura” é o antônimo de “alguém inculto”.

Há também outra modalidade interpretativa da cultura, que se propõem a estabelecer e demarcar as diferenças entre um grupo e outro, uma nação e outra. Essa perspectiva mantém vínculos com práticas e sentimentos de exaltação ao nacionalismo o que historicamente desencadeou ações políticas demarcando territórios, constituindo-se fronteiras, limites geográficos, sociais e culturais entre os diferentes países, como o exemplo da modernidade europeia.

Em seu segundo significado, o termo “cultura” é empregado para explicar as diferenças visíveis entre comunidades de pessoas (temporária, ecológica ou socialmente discriminadas). Esse uso situa o conceito diferencial de cultura entre numerosos “conceitos residuais”, muitas vezes construídos em ciências sociais para invalidar o sedimento de idiosincrasias desviantes que não pode dar conta de regularidades que, de outro modo, seriam universais e onipotentes (onde ele compartilha a função que lhe é atribuída com ideias, tradição, experiência de vida etc.). (BAUMAN, 2012, p. 103, grifos no original).

Houve uma supervalorização do ocidente, que no Século XIX na Inglaterra, França e demais países europeus que influenciados pelas ciências sociais também se propuseram por meio de uma antropologia positivista, classificar e enumerar as culturas dos povos não europeus constituindo interpretações preconceituosas, xenofóbicas e racistas utilizadas inclusive para justificar a falsa ideia de superioridade europeia, argumento que sustentou

ações imperialistas na África, América Latina, Ásia e Oceania.

Em suma, o conceito diferencial de cultura parece um constituinte indispensável da imagem de mundo moderna, intimamente relacionado a suas articulações mais sensíveis. Nessa íntima afinidade se encontra a verdadeira fonte de energia e persistência desse conceito. (BAUMAN, 2012, p. 130).

Bauman (2012) ainda identifica a existência de uma perspectiva interpretativa da cultura que a vê enquanto categoria humana, que diferencia as pessoas dos outros seres vivos. Haja vista que apenas os seres humanos são capazes de dar sentido e significado simbólico às suas criações materiais ou não materiais que resultam na cultura.

Por isso criar, promover e comunicar cultura não seria uma atividade exclusiva de certos grupos sociais, fato que impede a constituição de espécies de *rankings* culturais que atribuem superioridades a certos grupos e nações se comparados a outros erroneamente e preconceituosamente denominados de inferiores.

Bauman (2012, p. 130) contribui com a discussão ao dizer que:

O conceito genérico de cultura alimenta-se de partes subestimadas e não declaradas de seu correlativo diferencial. Nesse sentido, é um corolário indispensável de seu principal adversário. Quanto mais êxito obtém o conceito diferencial em dividir o cenário humano numa multiplicidade de enclaves autossuficientes e sem relação entre si, mais forte é a necessidade de enfrentar o problema da unidade essencial da espécie humana. O que se procura não é uma unidade biológica, pré-cultural, mas o alicerce teórico da relativa autonomia e peculiaridade da esfera cultural, em geral, e do conceito diferencial, em particular.

Para Bauman (2012) essa espécie de interpretação genérica estabelece reflexão que permite identificar que se os humanos tem algo em comum que lhes caracteriza enquanto tais é a cultura. Perspectiva de cunho antropológico, que não se vê em outras formas de vida, dentre elas os animais irracionais que se orientam pelos instintos de caça, proteção, ataque, defesa e sobrevivência.

Mas, deve-se ter a clareza de que a cultura é multiforme e não uniforme, ainda que ela seja uma condição genérica da espécie humana, que opera mediante estruturas marcadas por símbolos e simbologias, significados e significantes, mas não generalizadora. Estabelecer padrões de comportamento acaba por desvencilhar-se do que vem a ser compreendido enquanto diversidade humana.

[...] Sem entrar em detalhes neste estágio, presumimos no momento que todos concordamos sobre o que queremos dizer ao usarmos a palavra “estrutura”, como (em sentido geral) antônimo de “desordem”. Nesse sentido amplo, podemos dizer que a cultura como qualidade genérica, como atributo universal da espécie humana, na condição que a distingue de todas as outras espécies animais, é a capacidade de impor ao mundo novas estruturas. (BAUMAN, 2012, p. 150, grifos no original).

Tal pensamento faz sentido apenas se articulado ao campo dos contextos históricos e sociais, pois toda e qualquer cultura só poderá ser compreendida de maneira crítica e em sua complexidade simbólica se houver certa mediação entre a cultura, o grupo onde ela se dá e o lugar em que foi criada e que se manifesta através das relações entre as pessoas e dessas com o mundo.

Por essa via é que se faz elucidativa a reflexão de Bauman (2012) apresentada acima que ao considerar a cultura enquanto dimensão genérica e universalmente humana tem a preocupação de reconhecer ser a cultura também singular e diversa, única e plural, mas também múltipla em seus sentidos, símbolos e significados. Para tanto, chega-se a esse entendimento unicamente ao considerar de maneira dinâmica a inter-relação cultura, sujeito, grupo e contexto.

É por isso que Bauman (2012, p. 207) acredita que:

Ora, se a cultura humana é um sistema de significação (e deve ser, se uma de suas funções universalmente admitidas é ordenar o ambiente humano e padronizar as relações entre os homens), o que se afirmou até agora sobre a natureza do significante é relevante demais neste contexto. Isso quer dizer que tentar estabelecer o significado de um item cultural analisando-o isoladamente, em si mesmo, às vezes é irrelevante e sempre incompleto e parcial.

Dito isso, parte-se para outra categoria vinculada ao entendimento que Bauman (2012) tem sobre a cultura, especificamente no que se refere a conceitua-la.

Fala-se da perspectiva criadora que a cultura assume em Bauman (2012), ou seja, o humano em toda sua complexidade existencial é o único ser vivente capaz de criar e recriar, de significar e ressignificar tanto a si, quanto o mundo. E isso se dá através das inúmeras elaborações simbólicas criadas pelo mesmo ao qual historicamente tem sido denominado de cultura.

É pela via da cultura que o humano ao criar a linguagem, arte, política, educação, culinária, alcança certa grau de liberdade que interfere em todo o processo que o faz, que o torna relevantemente humanizado.

E isso fica mais bem explicado pela reflexão de Bauman (2012, p. 296, grifos no original) que se segue:

A cultura humana, longe de ser a arte da adaptação, é a mais audaciosa de todas as tentativas de quebrar os grilhões da adaptação como obstáculo fundamental à plena revelação da criatividade humana. A cultura, sinônimo da existência especificamente humana, é um audacioso movimento a fim de que o ser humano se liberte da necessidade e conquiste a liberdade *para* criar.

Para tanto, é nessa característica criadora da cultura que Bauman (2012) vai identificar que a cultura é uma forma crítica de também questionar a realidade e aquilo que no mundo se apresenta como dado, posto imutável, predeterminado, socialmente naturalizado e concluído.

Uma vez que o humano é capaz de elaborar criações de ordem simbólica, as quais historicamente se dá o nome de cultura ele questiona o contexto, a si mesmo e ao mundo o que lhe dá condições para ressignificar a própria existência, alterando assim os rumos da histórica, constituindo caminhos para que o futuro permaneça uma espécie de janela e porta abertas.

É o que Bauman (2012, p. 300-301) considera ao dizer que:

A cultura é a única faceta da vida e da condição humana em que o conhecimento da realidade e o do interesse humano pelo autoaperfeiçoamento e pela realização se fundem em um só. O conhecimento cultural é o único que não tem vergonha de seu sectarismo e do viés dele resultante. É, na verdade, o único conhecimento audacioso o bastante para oferecer ao mundo seu significado, em vez de acreditar (ou fingir acreditar), com ingenuidade, que o significado está ali, já pronto e completo, à espera de ser descoberto e aprendido. A cultura, portanto, é o inimigo natural da alienação. Ela questiona constantemente a sabedoria, a serenidade e a autoridade que o real atribui a si mesmo.

É por isso que na teoria de Bauman (2012) a cultura é uma dimensão humana que, como já mencionado em demais momentos do presente estudo, permite diferenciar os humanos dos demais seres vivos.

Esse diferenciar, por sua vez ocorre a partir do momento em que o humano consegue atribuir sentido e significado a tudo aquilo que ele cria e o resultado dessa elaboração interfere tanto em sua condição de ser pensante quanto no seu modo de vida expresso no contexto em que vive. A cultura contribui para se questionar a realidade, transformar o mundo, mudar a história.

E isso é condição fundamental na complexa existência humana, pois à medida que o homem cria, determina valor simbólico sobre a sua criação, ele exerce sua condição de ser livre, histórico e racional. Logo, a cultura o liberta da alienação humanizando-o.

Para tanto é o que Bauman (2012, p. 302) acredita:

A cultura é singularmente humana no sentido de que só o homem, entre todas as criaturas vivas, é capaz de desafiar sua realidade e reivindicar um significado mais profundo, a justiça, a liberdade e o bem – seja ele individual ou coletivo. Assim, normas e ideais não são relíquias de um pensamento metafísico pré-racional que deixa o homem cego às realidades de sua condição. Pelo contrário, elas oferecem a única perspectiva a partir da qual essa condição é vista como a realidade humana e adquire dimensões humanas. Só adotando essa perspectiva e se apropriando dela é que a sociologia pode ascender ao plano das humanidades, além de ser uma

ciência, e resolver, portanto, o antigo dilema, aparentemente insolúvel, que assombra sua história.

A cultura por ser humana, é a condição primordial que permite as pessoas se organizarem em grupos, partilharem o mesmo espaço e viverem socializando-se de maneira comunitária. Por que é também cultural o fato de se estabelecer acordos coletivos, que deem condições para que os sujeitos na busca de um possível consenso consigam coletivamente viver em sociedade.

Por isso que a cultura é também a pré-condição para a existência do que historicamente se conhece por humanidade, cuja democracia se faz necessária para mediar as tensões e solucionar os conflitos. E essa é unicamente possível pela condição de civilização propiciada pela cultura³.

Considerações Finais

Chegado a esse ponto acredita-se ser capaz de compreender o conceito de cultura em Bauman (2012), presente em sua obra intitulada “*Ensaio sobre o conceito de cultura*”.

3 O indivíduo ainda que civilizado culturalmente, pelas instituições sociais que da cultura resultaram historicamente (Família, igreja, escola, universidade, agremiações políticas, etc.) que visam torná-lo humano e capaz de viver coletivamente em sociedade, respeitando os pactos, as regras, os acordos e as leis que primam pela preservação da vida, o que impede um processo de completa destruição e aniquilação entre as pessoas, no que tange a sua subjetividade não está destituído de tensões e conflitos internos aos quais se dão entre a sua estrutura psíquica (Id, Ego e Superego) e a cultura. Desse modo, a vida em sociedade é também marcada pelos profundos conflitos internos entre o indivíduo e a cultura. O que requer de cada pessoa a capacidade psicológica da sublimação, dito em uma linguagem freudiana, para que a vida em sociedade seja possível. Uma vez que os processos de repressão são prováveis e potencialmente instigadores de atitudes não democráticas latentes, como registrado na história do Século XX, no que tange aos regimes totalitários e ditatoriais que se desencadearam pelo mundo em geral e especificamente na Europa no período entre guerras (ADORNO, HORKHEIMER, 1985). Para aprofundar-se nas discussões acerca da tensão entre indivíduo e cultura, indivíduo e sociedade, Eros/pulsão de vida e Tânatos/pulsão de morte recomenda-se a leitura de Freud (2010) *O mal-estar na civilização* e Freud (2014) *O futuro de uma ilusão*.

Pode-se dizer que para Bauman (2012) a cultura é tanto uma dimensão criadora a qual é humanamente atribuído sentido simbólico e também se constitui enquanto condição elementar para se disseminar valores de partilha e coletividade, fundamentais para a constituição da vida em sociedade.

Todavia, segundo o pensamento do mencionado autor na obra analisada é possível identificar que a cultura, sobretudo seus aspectos de criação e constituição de convívios sociais civilizatórios, não está separada de um olhar crítico da realidade, no que tange às questões históricas, políticas e econômicas. Que no presente, via capitalismo incentivam o consumo, o individualismo e estabelecem barreiras sociais que primam pelo domínio de um indivíduo sobre o outro ao invés de constituir redes de cooperação, coletividade e humanidade.

É perceptível também que Bauman (2012) reconhece que a cultura não está imune às investidas paradoxais da ambivalência, haja vista que ela gera ambiguidade teórica e prática nas vivências da cultura. Que a permite ser uma infinidade/diversidade de gestos e experiências racionais (linguísticas, do trabalho, lúdicas, éticas e estéticas) no que tange a ação dos indivíduos sobre o mundo, condição genuinamente humana.

Ou mesmo ser uma espécie de dimensão que a partir do etnocentrismo reforça barreiras sociais, materializadas em atitudes de preconceito, discriminação, xenofobia e racismo. Fato que historicamente foi utilizado para justificar investidas de colonização e imperialistas culminado com o domínio, a escravização, a exploração, destruição e morte de povos não europeus.

Vale dizer também que em Buaman (2012) o conceito de cultura é o que diferencia o humano dos demais seres vivos, pois através da cultura o humano faz escolhas, muda o mundo e a si, inventa a história, torna-se livre para fazer escolhas, afasta-se da alienação e humaniza-se.

Sem desconsiderar a dimensão de tensão e ambivalência da cultura em Zygmunt Bauman (2012), percebe-se certo esforço em resgatar na cultura o seu caráter de ontologia histórica que ao humanizar os indivíduos, é pré-condição para viver-se coletivamente em sociedade, ato que soma esforços conjuntos para a constituição da civilização, democracia e humanidade.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2012.

BITTENCOURT, R. N. A diluição da formação intelectual na síndrome do comercialismo educacional. In: **Cadernos Zygmunt Bauman** – ISSN 2236-4099. Vol. 5, num. 09, 2015a, p. 78-104. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/3463>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BITTENCOURT, R. N. Itinerário biobibliográfico a Zygmunt Bauman e a transformação de sua obra em produto literário para consumo. In: **Cadernos Zygmunt Bauman** – ISSN 2236-4099. Vol. 5, num. 10, 2015b, p. 02-09. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/4166>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2002.

CASADEI, E. B. Muito além do líquido: modernidade, ideologia e cultura na obra de Zygmunt Bauman. In: **Revista Espaço Acadêmico** - Ano IX-ISSN 1519-6186. Nº 102 - Novembro de 2009, p. 81-88. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7662>. Acesso em: 18 jul. 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. (1930-1936). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras Completas; v. 18).

FREUD, S. **Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (Obras Completas; v. 17).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. Versão digitalizada. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_metodos_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 19 jul. 2016.

CAPÍTULO 6

CULTURA DE PAZ E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE PROMOVEM A PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-105-6

Introdução

A discussão acerca do tema paz não é recente (JARES, 2007), mas nas últimas décadas tem se fortalecido. Ela é percebida como uma ação cada vez mais necessária diante das diversas situações de violência presentes no cotidiano das escolas e da nossa sociedade. É preciso evoluir com ações práticas e propostas que possam contribuir para vivenciarmos outra realidade. Assim, fomentou-se o desejo de oferecer aos educadores uma formação por meio da qual possam realizar iniciativas voltadas para a promoção da Cultura de Paz no âmbito educacional e, consequentemente, na sociedade.

Vivencia-se um tempo de muitas incertezas. A violência é noticiada constantemente pelos meios de comunicação e tem se expressado de diferentes maneiras e em diversos segmentos da sociedade, causando sofrimento e medo. No entanto, em sentido oposto a essa realidade, e até mesmo permeando-a, existem ações que buscam minimizá-la e impulsionar outras formas de relações, iniciativas que visam a contribuir para a vivência de outra realidade, em que esteja presente uma convivência mais democrática. Para fortalecer esses trabalhos que buscam superar os diferentes tipos de violências, é importante que outras pessoas estejam preparadas e possam colaborar, sendo necessário, portanto, capacitá-las para atuar na perspectiva da paz.

Segundo Ahmad (2009, p. 2), com essas circunstâncias em que predominam o medo, o desrespeito e as agressões acabam sendo características da nossa sociedade:

[...] vivencia-se hoje uma época de conflitos de proporções mundiais. Nossa sociedade atravessa um período de turbulência, diante da corrupção, dos jogos de poder, da violência, do desprezo pelo ser humano e pelo meio ambiente. E muitos desses problemas são reflexos de comportamentos sociais que não observaram a importância dos valores e, ao não cultivá-los, propiciaram a formação de adultos sem referências de cidadania e de respeito ao próximo.

É preciso romper com esses tipos de comportamento, com modelos de convivência que desconsideram os valores humanos. Daí a necessidade de pensar em propostas educativas que trabalhem no sentido de oferecer uma educação para viver bem, com qualidade, que considere o humano e as diversas dimensões que o compõem. E acreditamos, mais que no debate, na possibilidade de inserção desses temas no currículo, relacionando-os aos conteúdos das diferentes disciplinas. Isso estimularia nas crianças, jovens, estudantes de um modo geral, uma nova maneira de estar no mundo.

Esse cenário nos leva a refletir sobre as condições de vida em sociedade, a repensarmos nossas posturas, a buscarmos alternativas e realizarmos ações que visem a uma reflexão sobre o modo de viver, contribuindo para a criação de relações saudáveis e positivas. É imprescindível que possamos trabalhar valores, direitos humanos, dentre outros temas relevantes à formação integral do indivíduo.

No estudo agregaram-se outros temas, como formação em Cultura de Paz para educadores, e também contemplou-se a discussão sobre a contribuição da Educação a Distância (EaD) nesse processo formativo.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido visou reforçar a relevância das ações voltadas à promoção da paz, pois consideramos necessário que os educadores aprofundem seus conhecimentos sobre o tema, obtendo uma compreensão mais ampla sobre os conceitos indispensáveis ao trabalho que promove a Cultura de Paz.

Destacamos, dentre alguns, os conceitos de paz e educação para a paz, pois, como explica Macêdo (2011, p. 100), qualquer abordagem sobre a paz desenvolve, antes de tudo, uma reflexão em torno do seu conceito.

Logo, o estudo tem como objetivo geral investigar como se desenvolvem, a partir do processo formativo, as possibilidades de práticas para uma educação para a paz. Pontuamos como objetivos específicos: 1) analisar em que medida a formação contribuiu para que os educadores ressignificassem o conceito de paz, 2) registrar as ações que foram realizadas a partir da formação, 3) Descobrir que mudanças os educadores identificam em suas concepções a partir da formação sobre paz.

Dessa forma, é imprescindível desenvolver diálogo contínuo com os educadores, levando-os a refletirem sobre novas propostas e práticas que os ajudem

a entender que seu trabalho está voltado para além de uma formação mecânica. Esse diálogo também deve permitir a percepção de que se faz necessário discutirmos e vivenciarmos práticas voltadas à formação na perspectiva da paz e da vivência de valores humanos.

Discutir a temática da Cultura de Paz e possibilitar uma formação nesse sentido aos educadores é uma iniciativa mais do que necessária. Dessa maneira, acredito na importância desse estudo como instrumento de reforço a real possibilidade de superarmos a violência, estabelecer relações e interações positivas e, conseqüentemente, contribuir para uma sociedade melhor, além de subsidiar outros profissionais que tenham a mesma linha de atuação.

Destaco que ao longo do texto traremos a discussão de categorias centrais, reflexão que iremos aprofundar com o desdobramento da escrita. São elas: Cultura de Paz, Educação para a Paz e Formação de Educadores.

Buscando responder como a formação contribui para que os educadores busquem construir novas práticas voltadas à promoção da paz, foi utilizado o estudo a partir de levantamentos bibliográficos, compondo a construção do percurso metodológico, com aspectos relacionados a nossa trajetória de vida e acadêmica, a relação com o tema estudado, a caracterização da pesquisa e os sujeitos que a compõem.

Desenvolvimento

Então, o que é pesquisa? Trazemos aqui o conceito apresentado por Demo (1996) que diz ser uma atitude, um questionamento sistemático, crítico e criativo, somado a uma intervenção competente na realidade ou o diálogo crítico permanente com o universo a ser pesquisado em sentido teórico e prático.

Partindo dessa concepção, desenvolvemos essa pesquisa, traçando nosso percurso no sentido de produzir ciência, ou seja, construir conhecimentos acerca da temática que elencamos, possibilitando reflexões e diálogo que visam a novas iniciativas e descobertas.

Procuramos, nesse primeiro momento, caracterizar nossa pesquisa, considerando que metodologia é:

o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) MINAYO, 2012, p. 14).

Para a realização dessa investigação, a proposta foi guiar-nos por uma pesquisa que se mostra a mais adequada ao que pretendemos. A referida abordagem permite focar a realidade, de maneira contextualizada, assim como reunir os dados a partir de conhecimentos e valores do fenômeno estudado, respondendo assim questões particulares nesse processo. “Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21).

Ainda no campo da definição, trazemos a compreensão de Oliveira (2010, p. 37): “como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Nesse processo estão presentes, de acordo com Ludke e André (1986): o pesquisador como principal instrumento, tendo contato direto com o ambiente e a situação estudada; os dados coletados, que são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo sendo muito maior do que com o produto; uma preocupação especial em retratar a perspectiva dos participantes. Acrescentando mais, “os planos evoluem à medida que se familiarizam com o

ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta.

Após a conclusão do estudo, efetua-se a narração dos fatos, tal como se passaram, e é elaborado, em retrospectiva, um relatório detalhado do método utilizado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83).

A ideia é que o trabalho possa contribuir com ações voltadas à construção de uma cultura de paz, oferecendo subsídios teórico-práticos e indicativos práticos para que esses educadores possam criar, possibilitar e fortalecer inovações no espaço escolar. Portanto, essa proposta visa a contribuir com a formação dos sujeitos e incentivar práticas em cultura de paz, na medida em que após a capacitação possam realizar trabalhos nos espaços em que atuam, seja junto às formações de professores, em sala de aula ou nas escolas. A partir dessa vivência, estimulamos, a inserção de elementos, os quais se voltam à construção de uma cultura de paz e estão baseados na educação para a paz.

Jares (1999) expressa o conceito de Cultura de Paz utilizado pela resolução da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pontuando ser uma cultura constituída por valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em articulação, interdependentes e inseparáveis. E a educação para paz, ainda segundo o autor (2002), é estabelecida como um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, embasado nos conceitos de paz positiva e na perspectiva criativa do conflito, elementos relevantes que contribuem para a construção de um novo tipo de cultura, a cultura de paz. Portanto, a educação para a paz é um importante instrumento para promoção da cultura de paz. Nesse sentido utilizamos elementos dessa proposta educativa no processo de pesquisa.

A educação é um dos principais caminhos para apostarmos e propormos na vivência de uma educação para a paz. Por meio dela, podemos pensar e dar visibilidade a propostas transformadoras que contemplem os valores e uma convivência humana e solidária. No entanto, é importante ressaltar que essas propostas são resultantes de um grupo que vive imerso na busca constante de melhorar a realidade educacional, os educadores. Estes desempenham importante papel nesse processo, contribuindo com a formação que envolve não só a cognição, mas, especialmente, a cidadania, dentre outros aspectos. Por isso, faz-se necessária a contribuição com a formação dos educadores, para que possam inovar e melhorar suas práticas.

Fazendo um apanhando histórico, constatamos que a ideia de formar/educar está presente desde os primórdios da humanidade.

Ainda ao que se refere à formação de professores, Tanuri (2000) explica que as primeiras instituições que se propunham à formação docente eram destinadas ao ensino mútuo¹⁰, que tinha como uma de suas principais preocupações a preparação dos docentes. No Brasil, uma instituição criada especificamente para formar docentes foi a escola normal. Ainda sobre a criação das escolas normais Aranha (2006) escreve:

Para melhorar a formação de mestres, foram fundadas as escolas normais. A primeira delas foi a Escola Normal de Niterói (1835), capital da província do Rio de Janeiro. Funcionava precariamente com um só professor e poucos alunos. Fechou em 1849 por falta de alunos, para retornar mais tarde às atividades. Em seguida, surgiram várias outras escolas normais nas diversas províncias. (ARANHA, 2006, p. 227).

Ainda segundo essa autora, as escolas tinham duração instável. Portanto, percebemos que não existia um cuidado para que essa formação de fato ocorresse, nem mesmo com qualidade. “O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar”

(ARANHA, 2006, p. 227). Assim, podemos perceber que, ao longo dos anos, a formação docente vem se modificando, e, podemos dizer também, sendo articulada de acordo com interesses políticos. Pontuamos que, apesar dos avanços, ainda há muito o que melhorar. Destacamos, em especial, a inserção nas propostas formativas da discussão da formação humana. Afinal, compartilhamos com Freire (2003) que a prática educativa deve estar além da capacitação técnica, fomentando o lado humano. Ou seja, formar é educar o ser humano para a vida. Portanto, os educadores devem ter, em sua formação, o contato com discussões que envolvam a afetividade, os valores, os conflitos. Ainda segundo o autor, é preciso cultivar vários dos saberes necessários à prática educativa transformadora (FREIRE, 2000). Estes devem ser significativos e fazer sentido para os discentes; caso contrário, não atenderão à proposta formativa.

Nesse sentido, continuamos com as reflexões acerca da formação, pontuando a existência, ainda tímida, de uma maior discussão sobre a temática Cultura de Paz nos espaços formativos, em especial, nas universidades, instituição responsável pela formação inicial docente.

Apesar dos avanços em áreas como a educação ambiental, a física quântica, dentre outras, a academia ainda se mostra “tímida” quanto à discussão e ao estudo de determinados temas. Compartilhamos com Jares (2007) a denúncia à manifestação de expressões de incredulidade e rejeição da “cientificidade” dos estudos relacionados à formação humana, que contemplem valores e outras dimensões na academia.

Assim, o propósito da educação é alimentar o crescimento do potencial intelectual, emocional, social, físico, artístico e espiritual de toda pessoa. “Formar é mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2000, p. 15). É potencializar aspectos que o compõem. E estimulá-lo a ser crítico, conhecedor e transformador da realidade em que está inserido.

Não há formação significativa do educador sem contextualização, porque sem esta se faz apenas inculcação de conhecimentos, conteúdos a serem reproduzidos. Cabe possibilitar a compreensão e importância do que se quer conhecer e do que é necessário para ensinar-aprender (FIGUEIREDO, 2007, p. 4).

É importante que os educadores analisem as realidades em que estão inseridos e, partindo dessas, possam refletir sobre o verdadeiro significado de participar da formação, compreendendo não só conceitos, mas como eles contribuem com a prática educativa no âmbito escolar ou educativo em que estão inseridos.

É por isso que percebemos a prática docente como uma das peças fundamentais na constituição e formação do indivíduo. Portanto, é oportuno investir na pesquisa e reflexão sobre o trabalho que contribui para o desenvolvimento de práticas que visam à construção de uma cultura de paz, na nossa sociedade. É de grande proveito entender melhor o tema e oportunizar outras produções, contribuindo com uma maior discussão em âmbito acadêmico sobre a formação docente que promova a cultura de paz.

Diante disso, é imprescindível repensar os currículos nos cursos de graduação em Pedagogia e outras licenciaturas, pois essa é uma iniciativa impulsionadora de uma educação diferente para as futuras gerações, possibilitando uma reflexão sobre temas ainda pouco discutidos nos espaços formais. Guimarães (2005) indica a necessidade de a educação para a paz ser estudada, discutida e descoberta por aqueles que não a conhecem. Na medida em que isso acontecer, as propostas de educação para a paz vão ser mais disseminadas e fortalecidas nos diferentes espaços brasileiros.

A discussão da temática não faz parte ainda diretamente da formação inicial, mas a perpassa na medida em que possibilita aos alunos conhecerem o

trabalho realizado pelo grupo – e, para alguns deles, até os estimula a se inserir para contribuir. Ressaltamos que é

preciso coragem para romper com estigmas que infelizmente ainda se fazem presentes no meio acadêmico, e esta pesquisadora vem tentando fazer isso com determinação e leveza.

Compreendemos ser necessário que os educadores, durante sua trajetória formativa tenham acesso a essa discussão, tendo em vista que, em sua prática, muitos enfrentam dificuldades relacionadas à violência cotidiana. Os profissionais precisam entender e buscar estratégias para tentarem inserir outras discussões e percepções nos espaços educativos, fortalecendo ações permanentes, significativas e contínuas.

É preciso romper com um processo de formação, nos cursos de graduação, que ainda preza apenas pela obtenção de conteúdos e formação do intelecto, ao tempo em que é fundamental acolher outras dimensões também importantes ao indivíduo. Tal formação se mostra precária em relação às temáticas como paz, espiritualidade, entre outras.

Assim, ainda não sendo possível essa temática na matriz curricular da formação inicial, apresentamos a iniciativa de disseminá-la na formação continuada, pois sabemos da necessidade dos educadores e dos espaços educativos da inserção em suas discussões dos projetos e das práticas relacionados a esse tema. A ideia foi de uma formação baseada nos princípios freirianos (2000), criando e possibilitando aos educadores o conhecimento acerca da temática, mas sobretudo inspirando a produção e a construção de práticas voltadas à Cultura de Paz, levando-os não só a teorizar, mas sobretudo a pensar suas práticas.

E para pensar seu fazer cotidiano agregando um trabalho diferenciado que vise à promoção da cultura de paz, faz-se necessário que estes tenham não

apenas a vontade, mas que possam tornar suas ações efetivas. Portanto, devem fortalecer o que pensam e desejam realizando atividades tendo a compreensão de aspectos teóricos que possam contribuir com atividades práticas.

A temática da Paz é um dos principais pontos da agenda do final do século XX. As discussões acerca do tema Paz datam desde a década de 1930, com os estudos e o discurso da grande educadora e psiquiatra italiana Maria Montessori, que teve como uma de suas “bandeiras” a busca da paz por meio da educação. Dentre suas iniciativas, destacamos a realização de “Conferências de Educação para Paz”, ocorridas entre 1932 e 1939, visavam a defender uma proposta educacional transformadora.

Afinal, o que é paz? No dicionário Borba (2011), encontramos as seguintes definições: “1) ausência de guerra ou de conflito; cessação de hostilidades; 2) relação tranquila entre pessoas; ausência de disputas e de violência; harmonia; concórdia; 3) descanso; tranquilidade; 4) cessação de disputas e agressões” (BORBA, 2011, p. 1042). Este conceito está relacionado ao entendimento tradicional, herdando-o da “pax romana”. Jares (2007) diz que este conceito identifica a paz como ausência de conflitos bélicos e, em nossos tempos, como ausência de todo e qualquer tipo de conflito. Entretanto, a paz que se pretende estudar nesse trabalho está para além da ausência de conflito. É a paz positiva que considera os conflitos, trabalha no sentido de gerar ganhos no âmbito social, e também no educativo (JARES, 2007).

A paz aqui proposta se aproxima da paz anunciada por Montessori (2004), que não é apenas ausência de guerra, ou resultado de negociações, e sim uma construção permanente. É uma ciência, uma arte e uma cultura que se aprende. Portanto, é uma paz possível de ser construída e conquistada. A paz que pretendemos trabalhar está ligada à dimensão social e é defendida por Freire, ao falar com assertividade: “a paz se cria e se constrói com a superação

das realidades sociais perversas. A paz se cria e se constrói com a edificação incessante da justiça social” (1986, p. 46).

A paz que queremos vivenciar é também expressa nas palavras de Annan Pureza no ano de 2000, em mensagem lida por ocasião do lançamento do Ano Internacional da Cultura de Paz:

A verdadeira paz é muito mais do que ausência de guerra. É um fenômeno que envolve desenvolvimento econômico e justiça social. Supõe a salvaguarda do ambiente global e o decréscimo da corrida aos armamentos. Significa democracia, diversidade e dignidade; respeito aos direitos humanos e pelo estado de direito, e mais. (PUREZA, 2000, p. 36)

O conceito de paz adquire novo significado “ao associá-la não como antítese de guerra, mas de violência” (JARES, 2007, p. 31) dado que a guerra é apenas um tipo de violência, e não o único. Essa paz é positiva e, assim como o conceito de Cultura de Paz, apresentado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência Cultura (UNESCO), relaciona-se às ideias de justiça social, direitos humanos e democracia. Assim, levamos aos sujeitos participantes da formação essa concepção, propondo que refletissem relacionando com suas práticas, construindo juntos um caminho para promover a cultura de paz.

Partindo desse conceito de paz em que exige a participação da cidadania, passamos a pensar sobre como promover uma educação voltada à Cultura de Paz.

É pensando em como chegaremos à cultura de paz que utilizamos e discutimos sobre uma das principais ferramentas que visam a essa construção, a educação para a paz, que tem indícios em autores anteriores ao século XX, como Comenius. O autor expressa suas ideias acerca da paz a partir de três pontos: 1) fé na natureza humana e em sua harmonia; 2) proposta universal de educação, e 3) criação de organismo internacional (JARES, 2002). Assim, como Comenius outro autor que apresenta indícios dessa discussão é Rousseau, que

pontua ser o homem pacífico por natureza (JARES, 2002). Somente no século XXI, porém, tais ideias passaram a se configurar como proposta pedagógica. Nessa perspectiva, ela se assenta em dois conceitos: o de paz positiva, já apresentado, e o de conflito compreendido como natural e inevitável à existência humana. Daí retomar a questão da perspectiva criativa dos conflitos trazendo o verdadeiro sentido do conflito, visto por meio de uma leitura positiva que, de acordo com Jares (2007, p. 36), é um processo natural e intrínseco à vida – se enfocado de modo positivo, pode ser um fator de desenvolvimento pessoal, social e educativo. Portanto, o conflito faz parte do processo; o que o diferencia é a maneira como o percebemos e lidamos com ele.

Para Jares (2002), a Educação para Paz (EP) está fundamentada nos dois conceitos ora apresentados, os quais são elementos significativos e definidores. O autor pontua ainda que a EP é um processo educativo, contínuo e permanente que visa a desenvolver a cultura de paz.

Pretendemos contribuir com a formação dessa nova cultura na medida em que colaboramos com a realização de seminários, palestras e outras ações, como a formação que realizamos. Essas iniciativas buscam levar reflexões e, sobretudo, entendimentos críticos sobre a realidade em que estamos imersos, para que possamos desenvolver ações positivas. A educação para a paz é uma iniciativa contínua, em que nossa atuação é essencial enquanto construtores dessa cultura, “se assim o desejarmos e trabalharmos nesse sentido” (MATOS, 2006, p. 177).

Portanto, a educação para a paz não se vincula à passividade, e sim busca fazer com que as pessoas reflitam trazendo um novo olhar, dando uma nova roupagem diante dos impasses cotidianos. Assim, concordamos com Matos (2010) quando diz ser necessário desnaturalizar o conceito de paz.

A educação para a paz também está associada aos valores humanos. Segundo Serrano (2002), essa educação apresenta-se a nós como uma educação em determinados valores, os quais trazem consigo uma cultura de paz. Pontuamos alguns dos valores que podem ser trabalhados nessa perspectiva: a não-violência, o respeito e a cooperação.

A partir do conceito de educação para paz que trazemos, percebemos o quanto está associado a diversas experiências que estruturamos no curso de formação de educadores em Cultura de Paz, do qual somos idealizadores, além de ministrar as oficinas. Buscamos levá-los a conhecer e compreenderem alguns dos componentes que contribuem com o processo educativo voltado à promoção de uma Cultura de Paz. Ressaltamos que não exploramos e não trabalhamos com todos, foram elencados três: a “não-violência” que, segundo Guimarães (2006), tem suas raízes no século XIX, com o descobrimento por grupos nacionalistas de que a ação não-violenta era útil na resistência a inimigos, contra aquilo que consideravam um sistema social injusto. Discutir esses componentes é contribuir para que enriqueçam suas práticas, agregando novas discussões e atividades no seu fazer cotidiano.

Outro componente que fez parte dos conceitos estudados foi a “educação para os Direitos Humanos”, compreendida a partir de Jares (2007) como uma educação pela ação e para a ação. Ou seja, uma educação que se vincula sobretudo à prática.

E por fim a “educação para a convivência”, que visa a sensibilizar quanto à necessidade de eliminar toda forma de violência como meio de resolução de conflitos (JARES, 2007). Aprender a conviver é necessário e fundamental nos diferentes espaços, e, em especial, no educativo. Aprender a conviver é um dos quatro pilares previstos para a educação do século XXI, um importante

aprendizado para aprender a viver com os outros, compreendendo, aceitando as diversidades, administrando bem os conflitos (DELORS, 1998), superando o desafio da convivência, com o entendimento entre todos. Pretendemos ainda associar essa discussão sobre a educação para tolerância, pontuada por Freire (2004), como virtude da convivência humana.

Portanto, compreendemos a educação para a paz como Salles Filho (2011, p.163) que a percebe, como outros educadores do mundo, como uma tentativa de olhar pedagógico sobre a utilização da educação para a contribuição na criação de uma cultura de paz. Nesse sentido, utilizamos para o desenvolvimento deste trabalho da educação para a paz.

Ressaltamos, ainda, que adotamos como referência, para definir Cultura de Paz, o conceito sugerido pela Organização das nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado na declaração sobre uma Cultura de Paz e respectivo programa de ação em 1999.

A cultura de paz é um conjunto de princípios, atitudes, costumes, modos de comportamento e estilos de vida que se assentam: a) no respeito pela vida, no fim da violência e na prática da não-violência, através da educação, do diálogo e da cooperação; b) no respeito profundo pelos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos estados e não intervenções em questões que, na sua essência, pertencem à jurisdição nacional de cada estado, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e com o direito internacional; c) no profundo respeito e na promoção dos direitos humanos fundamentais; d) no empenho na resolução pacífica de conflitos; e) nos esforços destinados a satisfazer as necessidades ambientais e de desenvolvimento das gerações atuais vindouras; f) no respeito e na promoção do direito ao desenvolvimento. (GUIMARÃES, 2006).

De acordo com Milani esse conceito de Cultura de Paz ainda está se solidificando, sendo importante realizarmos debates a respeito da temática para “que equilibre especificidade e abrangência, consistência e fluidez, bem como aplicabilidade aos inúmeros contextos e realidade” (MILANI, 2003, p. 37).

Como podemos perceber, o conceito apresentado associa-se a valores como respeito, por exemplo, que devem ser compreendidos de maneira articulada e interdependentes, favorecendo uma construção mais sólida da cultura de paz.

De acordo com a resolução da UNESCO (A/RES/53/243, 1999), viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, além de promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos. Ou seja, vivenciar essa cultura é combater todo e qualquer ato que se caracteriza como violência, é buscar compartilhar valores, assim como favorecer o entendimento entre os seres humanos e contribuir para que prevaleça sempre um ambiente harmônico.

Portanto, é partindo da concepção da UNESCO, já citada, e tendo como pilar a “Educação para a paz” que estruturamos essa proposta. Concordamos com Matos (2006) quando afirma que o trabalho voltado para a Cultura de Paz precisa ser fortalecido, enquanto uma política permanente, nas instituições em geral.

Damos continuidade agora trazendo um pouco da história da educação a distância para assim termos uma compreensão melhor das suas contribuições no processo formativo.

A proposta de educação a distância, ao contrário do que muitos pensam, não é recente. Ela vem sendo realizada já faz algum tempo, sendo o diferencial apenas a maneira como é efetivada e os meios utilizados para tal fim.

Para o prosseguimento do trabalho, é necessário também conhecer as definições de EaD. Dentre elas trazemos a apresentada pelo decreto 5.622 de 19/12/2005:

Art.1º - caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

É uma modalidade que possibilita o ensino-aprendizagem, a formação, utilizando-se das tecnologias – nos dias atuais, as tecnologias digitais, impactando no desenvolvimento de novas práticas. Tal concepção vai ao encontro de Aretio (2001, p. 30) ao afirmar que

Educação a Distância:

[...] é um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Portanto, esse conceito associa-se ao uso das tecnologias. Destacamos que existem ainda muitas outras definições para essa modalidade de ensino, fazendo-se necessário apresentar aqui mais uma.

“Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer o uso de meios técnicos entre formadores de docentes para mediar essa comunicação [...] contribuindo, desse modo, para a aprendizagem, dos mesmos”. (MOORE, 1990 *apud* BELLONI, 2006, p. 26). É a partir dessa perspectiva que desenvolvemos nossa proposta de trabalho, utilizando-nos dessa modalidade para estabelecer um diálogo com os educadores participantes do curso, já referido, no sentido de ampliarmos as discussões incitadas inicialmente nos encontros presenciais, que visam a possibilitar aprendizagens sobre conceitos, experiências, dentre outros aspectos que compõem a educação para a paz. Além disso, é importante ressaltar, que essa modalidade de ensino é, antes de tudo, um processo de formação humana, que envolve a preparação para

o exercício da cidadania, para resultar no atendimento aos direitos civis e no desenvolvimento de atitudes e comportamentos compatíveis com a cultura da educação para a paz.

Ressaltamos que a ideia é utilizar essa modalidade como complemento às práticas presenciais. Tem-se como propósito, sobretudo, formar agentes que contribuam significativamente nos processos e implementações de iniciativas a favor da paz. Assim, compartilhamos a ideia de que é possível e viável utilizar a internet e as diversas linguagens possíveis no ciberespaço para comunicar ideias e divulgar ações promotoras de paz, com fins de evitar e/ou superar ações violentas. (SILVA, 2011, p. 264).

É preciso que se inicie a ruptura de ações que estimulam a violência, em oposição ao que a mídia vem fazendo com frequência, de certa maneira, naturalizando as diversas faces da violência, na medida em que a difunde de forma exacerbada. Portanto, é importante atentar-se ao que é proposto por Silva (2011) quando nos desperta para que esta prática seja revertida em ações que ensejem atitudes de preservação da vida. Assim:

Faz-se necessário lançar mão de todos os meios de divulgação e articulação local e global, pois é urgente a consciência planetária. Nesse sentido, os recursos tecnológicos e a internet exercem função importante, pois favorecem a divulgação, a comunicação, a interação e a colaboração online, que podem converter-se em ações práticas por meio da articulação entre as pessoas que acessam a rede (SILVA, 2011, p. 272).

Ou seja, é urgente que se utilize as novas tecnologias e os diferentes meios de comunicação a favor da paz, para isso propomos a divulgação das experiências positivas, e que se desenvolvam ações que possam utilizar a educação a distância nesse processo, daí nossa iniciativa.

Nesse sentido, para que essas discussões e práticas sejam vivenciadas, é necessário pensarmos a escola como nos propõe Freire (1996), como uma ins-

tituição que precisa enfrentar e vencer novos desafios, sendo, portanto, imprescindível desenvolver uma prática pedagógica que vai além das transmissões de conhecimentos sistematizados. Assim, pensando no projeto que visa à promoção da paz, “[...] a educação para a paz começa construindo relações harmônicas entre os membros da comunidade educativa” (GUIMARÃES, 2004, p. 17).

Considerações Finais

As práticas de educação para a paz em âmbito escolar serão possíveis mediante processos de formações continuadas e permanentes. Elas colaboram para modificar as concepções e práticas dos educadores em suas vidas e no cotidiano escolar.

Portanto, é preciso fortalecer cada vez mais ações de formação como essa, propondo outras atividades em outros espaços, propagando assim o trabalho voltado à paz, lutando por ações concretas e políticas públicas permanentes que tenham como principal intuito fortalecer e efetivar espaços de paz e a construção de uma cultura de paz.

Referências

AHMAD, Fernanda Broll Carvalho. Educação para Valores: uma alternativa para a convivência humana. **Revista do Ministério Público**. Rio Grande do Sul, n. 58, p. 91-128, maio/ago. Disponível em: <www.mp.rs.gov.br> Acesso em: 15 jan. 2023.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. – ver e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

ARETIO, Lorenzo Garcia. Para uma Definição de Educação a Distância. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira. (Org.) **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

_____. Bases para a Cultura da Paz. *In*: MAGALHÃES, Dulce. **A paz como caminho**. Rio de Janeiro, Quality, 2006.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualidade em educação**. Portugal: editora Porto. 1994.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. (Orgs.) **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: UFC, 2006.

BRASIL. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art.80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 22 agos. 2022

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo. Ed. Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1996

FREIRE, Paulo. A educação e processo de mudança social in **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.p. 27 – 32.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Extensão ou comunicação.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUIMARÃES, Dom Irineu Rezende. **Educação para a paz:** sentidos e dilemas. 2 ed – Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

_____. Educação para a paz e novas tecnologias. **Revista Conjectura.** Caxias do Sul, v. 14, n. 3, p. 167-188, set./dez. 2009. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/39/37>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A Educação para a Paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Revista Educação**, n. 2. p. 329-368, maio/ago. Porto Alegre. 2006 a. Disponível em: <www.revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 13 maio 2022.

JARES, Xesus Rodrigues. **Educação para a paz:** sua teoria e sua prática. 2. Ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

_____. **Educar para a paz em tempos difíceis.** Trad. Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Atenas, 2007.

_____. **Pedagogia da convivência.** Trad. Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

MACEDO. Rosa Maria de Almeida. A Paz: reflexões em torno de um conceito. *In:* MATOS, Kelma S. L. de. (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade II.** Fortaleza: Editora UFC, 2011, p. 100-113.

MATOS, Kelma Socorro L. Juventude, paz e espiritualidade: opção por uma prática educativa ético-amorosa. *In:* IBIAPINA, Ivana; CARVALHO, Maria Vilani (Orgs.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**, apresentado no IV Encontro de Pesquisa em Educação. UFPI, Teresina: EDUFPI, 2006a. p. 167 – 177.

_____. Vivência de Paz: O Reiki na escola Parque 210/211 Norte – Brasília. *In: BOMFIM, Maria do Carmo; MATOS, Kelma Socorro L. de. **Juventudes, cultura de paz e violências na escola.*** Fortaleza: UFC, 2006b, p.15-32.

_____. Juventudes e Cultura de Paz: diálogos de esperança. *In: **Linguagens, educação e sociedade.*** Teresina, Ano 12, n. 16, p.65-70, jan./jun. 2007.

_____. A paz protege: Cultura de Paz, juventudes e docentes. *In: MATOS, Kelma S. L. de. NONATO JUNIOR, Raimundo Nonato (Orgs.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade.*** Fortaleza: Editora UFC, 2010, p.19-30.

MATOS, Kelma Socorro L; BRAGA, Jaceline de Lima. Tornando visíveis as tentativas de paz nas escolas: a EMEIF Deputado Manuel Rodrigues. *In: MATOS, K.S.L.A. de; NASCIMENTO, Verônica S. do; NONATO JÚNIOR, Raimundo. (Orgs.) **Cultura de paz do conhecimento à sabedoria.*** Fortaleza: Edições UFC, 2008, p. 30-37.

MATOS, Kelma Socorro L; CASTRO, Livia Maria D. de; SILVA, Elida Mônica S. da; MATOS, Catarina da Graça A. História de Vida e Educação para a Paz: uma experiência com Oficinas. *In: **Cultura de paz, ética e espiritualidade IV.*** Fortaleza: Editora UFC, 2014, 51- 65.

_____._____. Valores Humanos e Cultura de Paz nas escolas e na vida: o programa cinco minutos em valores humanos. *In: **Cultura de paz, ética e espiritualidade II.*** Fortaleza: Edições UFC, 2011, 32 - 45.

MATOS, Kelma Socorro A. L.; CASTRO, Livia Maria D. de; MATOS, Catarina da Graça A. Cultura de Paz e formação de professores: oficinas pedagógicas com harmonização e valores humanos. *In: **Cultura de Paz, ética e espiritualidade II.*** Fortaleza: Edições UFC, 2011, 46 - 55.

MATOS, Kelma Socorro L. de; SAMPAIO, Daniela Dias Furlani. Espiritualidade e Educação: Meditação pela Paz com Jovens em Fortaleza. *In: MATOS, Kelma S. L. de; NONATO JUNIOR, Raimundo Nonato (Orgs.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade.*** Fortaleza: Editora UFC, 2010, p. 50-60.

MATOS, Kelma Socorro L. de; NONATO JÚNIOR, Raimundo. Escolas, Paz e Espiritualidade – Transversalidades na educação. In: MATOS, K.S.L. **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais**. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.p17-25.

MEC. **Cultura de paz: da reflexão à ação – balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não-violência em benefício das crianças do mundo**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010, 256 p.MILANI, Feizi Masrour. Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola. In.: MILANI, Feizi Masrou; PEREIRA, Rita de Cássia Dias de. (Orgs.) **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003, p. 369-386.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. O desafio da pesquisa social. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOREIRA, M; ARNOLD, S.B.T; ASSUMPÇÃO, S B. A EAD no processo de democratização do ensino superior no Brasil. In: SEED – MEC. **Desafios da educação a distância na formação de professores** – Secretaria de Educação a Distância. Brasília. 2006, p. 191 – 210. Fortaleza: Edições UFC, 2014, p.167 – 190.

PUREZA, José Manuel. **Estudos sobre a Paz e Cultura de Paz**. In: Prevenção de conflitos e Cultura de Paz. Revista Nação e Defesa. n. 95/96, out. 2000, p.33 – 42. Instituto de defesa nacional. Lisboa. Disponível em: <<https://eg.sib.uc.pt/bitstream/10316/13119/1/Estudos%20sobre%20a%20paz%20e%20cultura%20da%20paz.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2022.

SALDANHA, Lindyr. Memórias de meu tempo de aluna na FAGED. In: BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; MACIEL, Terezinha de Jesus Pinheiro; BEZERRA, José Arimatea Barros. (Orgs.). **Pedagogia UFC 50 anos: narrativas de uma história (1963 – 2013)**. Fortaleza: Edições UFC, 2014, p. 161-166.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Formar educadores para a paz: entre utopia, demanda social e indícios de um novo paradigma educacional. *In.*: MATOS, Kelma S. L. de. (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade II**. Fortaleza: Editora UFC, 2011, p. 156 – 174.

SILVA, Maria Auricélia da. P@zeando na WEB. *In.*: MATOS, Kelma Socorro A. L. de. (Org.) **Cultura de paz, ética e espiritualidade II**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, maio/jun./jul./ago., 2000, p.61 – 88.

CAPÍTULO 7

O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA BUSCA DAS TEIAS DE SIGNIFICAÇÃO DOS MEMORIAIS ACADÊMICOS DE PROFESSORES TITULARES

Celina Saideles Pires

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Doi: 10.48209/978-65-5417-105-7

Introdução

Este artigo apresenta como tema central o diálogo entre o paradigma holístico, de Fritjof Capra e o paradigma da complexidade, de Edgar Morin, na busca pela significação produzida por professores titulares em seus memoriais acadêmicos e consequente articulação dos saberes da/na docência universitária no âmbito do seu desenvolvimento profissional. Sob a inspiração de Fritjof Capra e de Edgar Morin, configuramos o tema ao modo de uma *teia conceitual*,

dialogando com/entre referências e entrelaçando os conceitos principais da teoria da complexidade – aporte que sustenta toda a argumentação.

O que nos moveu à escrita é a decorrência dos estudos bibliográficos como potências reflexivas e autorreflexivas. A compreensão do campo da formação de professores representa significativa contribuição para a práxis da formação, dado o conhecimento dos movimentos epistemológicos, culturais e políticos que perpassam à perspectiva histórica na área das Ciências Humanas e subárea da Educação.

O entendimento desse processo na dimensão evolutiva dos profissionais da educação favorece o pensamento em complexidade desse campo de conhecimento e as interinfluências que o constituem. O ensaio assume a sua condição aleatória, sem requerer a exclusividade no entendimento do tema. Por outro lado o pensamento de Edgar Morin e suas contribuições à Educação vêm incidindo mudanças paradigmáticas que envolvem a formação de professores, neste caso, a formação dos formadores, ou seja, dos professores atuantes nas licenciaturas.

As tendências dos estudos a respeito da formação de professores têm produzido, a seu tempo, uma gama de conceitos, que derivam e provocam proposições formativas, sem que se esqueça das derivações políticas, das legislações e interculturas.

Entretecendo Teias Conceituais

Fritjof Capra (1997, p. 21) apresenta a noção de “Teia da Vida”¹ articulada à visão ecossistêmica de Rede, abarcando conhecimentos de diversas ciências articulados em um paradigma científico multidisciplinar - a ecologia profunda.

1 CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997. [Publicação original: *The Web of the life, A New Scientific Understanding of Living Systems*, 1996.]

Esse processo evolutivo proposto pelo autor traz contribuições científicas multidiversas com potencial para a reconstrução colaborativa do conhecimento, em contraposição à visão fragmentada e reducionista do universo. A Biologia sobressai-se na multidiversidade científica ao lado da Gestalt e da Ecologia.

No entanto, a Física Quântica teve sua contribuição singular e continua a desafiar à compreensão profunda da nossa condição planetária. Por meio da *Gestalt*, colhemos o reconhecimento de totalidade, como muito além da soma das partes: um sistema não pode ser visto e compreendido se analisarmos apenas uma das partes.

Kurt Lewin, um dos precursores mais importantes da Gestalt, tomou a teoria de campo da física, postulando duas condições básicas para sua teoria de campo. A primeira refere que o comportamento tem que ser deduzido de uma totalidade de fatos coexistentes (Fernández, 1993). A segunda diz que estes fatos coexistentes têm o caráter de um “campo dinâmico”. O estado de cada uma das partes do campo depende de todas as outras. Essa interdependência é estabelecida como forças ao mesmo tempo convergentes e divergentes, em permanente movimento no campo.

Um campo, na física, é uma zona do espaço onde existem propriedades representadas por magnitudes físicas (temperaturas, forças, etc). Lewin usou o conceito físico de “campo de forças” (Lewin, 1988) em sua teoria de campo para explicar os fatores ambientais que influenciam o comportamento humano. Os fatores ambientais interconectam-se em um campo de forças dinâmico que podemos denominar *espaço vital*.

Por isso, o *espaço vital* ou *campo psicológico de forças* viria a ser o *ambiente que engloba a pessoa e sua percepção da realidade próxima*, um espaço subjetivo, próprio, que se molda à forma com que olhamos o mundo, nossas aspirações, possibilidades, medos, experiências e expectativas. No entanto, esse

campo possui limites, especialmente pelas características físicas e sociais do ambiente. O comportamento, em sua opinião, não depende nem do passado nem do futuro, e sim dos fatos e acontecimentos atuais e de como o sujeito lida com isso. A influência de Kurt Lewin influenciou, inclusive, o pensamento de Urie Bronfenbrenner (1979, 2011), ao desenvolver o *paradigma, modelo e teoria bioecológica do desenvolvimento humano*.

A definição da *ecologia* designa a plena integração entre os reinos animal, mineral e vegetal da terra. Capra (1996, p. 45) tem esclarecido o movimento vital através da ecologia, afirmando que na natureza, não há ‘acima’ ou ‘abaixo’ e nem hierarquias. Existem redes aninhadas dentro de outras redes. O mundo, assim, pode ser compreendido uma rede de interrelações, entretecidas no constante processo de mudança e transformação em conexões, interconexões, movimento, fluxo de energia e inter-relações.

Na sua obra *Ponto de Mutação*, Capra (1982) apresenta uma viragem importante do paradigma tradicional à Teoria da Relatividade, proposta por Albert Einstein, em 1905, a partir da qual o universo passaria a ser visto como Totalidade, em permanente processo de mudança e em fluxos de energia. A Teoria da Relatividade reconstitui a visão fragmentada do universo, sendo as partes não mais entidades isoladas, mas elementos de interação e interconexão com outros elementos determinados pela dinâmica do todo (CAPRA, 1997).

O pensamento complexo, proposto por Morin (2003), igualmente dinâmico e processual, complementa a noção de rede, conceito-chave para os avanços científicos que demarcam o nosso tempo. O pensamento complexo apresenta uma nova forma de ver a realidade, sendo organizado a partir de uma teoria e paradigma reconhecido na Educação como caminho viável e oposto ao paradigma tradicional.

M. A. Behrens (2008) analisando os paradigmas da ciência, observa que estes influenciam todas as áreas do conhecimento. A Educação e a formação de professores não fogem a isso, balizados por paradigmas conservadores e inovadores. Explica que na formação dos professores, o paradigma conservador derivou às ideias de treino e de capacitação. Tomando o paradigma da complexidade, a formação pode apresentar-se inicial, contínua ou continuada, ou ainda permanente, evoluindo um movimento integrador, o desenvolvimento profissional docente.

Os paradigmas permeiam as concepções dos professores sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem, da própria docência e da própria formação. As teias conscienciais são formadas a partir do conjunto das representações, aspirações e crenças comuns, criações ou manifestações coletivas e não se reduz à soma das consciências individuais, que a formam por agregação e penetração mútua.

O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria; podemos chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade, mas tem, ainda assim, características específicas que fazem dela uma realidade distinta. De fato ela é independente das condições particulares em que os indivíduos se encontram: eles passam, ela permanece. (...) Ela é, pois, bem diferente das consciências particulares, conquanto só seja realizada nos indivíduos. Ela é o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, do mesmo modo que os tipos individuais, muito embora de outra maneira". (DURKHEIM, 2010, p. 50).

O excerto de Durkheim nos leva a pensar que essas manifestações coletivas estão em todo lugar, desde os sistemas mais distantes aos mais próximos, como a escola, a família, o bairro, etc. Envolve alto nível de complexidade e a Educação não foge à influência dessas manifestações, a partir das representações – conceito caro ao sociólogo francês.

Empiricamente, as representações podem representar qualquer coisa, ou seja, qualquer objeto pode ser mentalmente representado. As representações são assim funções mentais. Representando, fazemos viver o mundo. Socialmente, as representações coletivas sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca. É, portanto, inicialmente, uma forma de conhecimento socialmente produzida. Resultado de esforço coletivo, elas emancipam-se das representações individuais, pautam novas ações e demonstram a existência da sociedade. As representações são coletivas e, portanto, não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos. Sendo fruto da interação e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, elas os ultrapassam, adquirindo realidade e autonomia próprias (DURKHEIM, 2011).

A temática da pesquisa situava-se a partir do protagonismo docente nas trajetórias de formação e na docência, presentes nas escritas de si em memoriais de professores titulares, os quais ascenderam a esta categoria entre 2017 e 2022, aderindo ao nosso convite de modo livre e esclarecido. Entendemos a importância do pensamento complexo como via do pensar os processos vivenciados por esses professores, na vida e na docência complexa, atuando na pós-graduação e na graduação. O professor formador lotado no Centro de Educação contribui para a formação do pesquisador em educação e para o professor da Educação Básica, em seus diferentes níveis e modalidades.

A temática da tese foi explicitada na articulação entre três eixos: *pensamento complexo, desenvolvimento profissional docente e saberes/fazer da complexidade*, buscando apreender na trajetória formativa e pessoal/profissional de professores formadores, a sua peculiaridade e protagonismo no modo de pensar, sentir e agir, como aspectos fundantes da sua professoralidade.

Para Edgar Morin (2002), o pensamento complexo permite compreender esse novo paradigma, por ser um pensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multi/inter/transdisciplinar. Em outra obra do mesmo autor, encontramos uma compreensão nessa direção:

O paradigma da complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinação ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de heterogenizar em categorias separadas ou de homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada. (MORIN, 2002, p. 334).

Em ciência com consciência, Morin (2002) afirma que o conhecimento científico atualmente, em relação a outras formas de conhecimento, tenta provar as suas “virtudes de verificação e descoberta” (p. 15). Isso traz reflexos positivos e negativos para caracterizar a oposição entre a ciência elucidativa, enriquecedora e uma ciência especializada, carente de valores humanos e fragmentada. Desse modo, “sugere uma dupla tarefa cega” (p. 20): a necessidade da ciência natural se conceber como realidade social e vice-versa, as ciências humanas e sociais considerarem os aspectos biofísicos. Na mesma obra, Morin defende a ideia de complexidade do pensamento científico como a capacidade de compreensão da problemática organizacional (partes e todo do conhecimento) capaz de fazer dialogar com as especificidades dos fenômenos físicos, biológicos e humanos. Então, três propostas são delineadas para que a investigação seja pautada a partir de três elementos: diminuição da tecnoburocracia institucional, capacidade de auto-interrogação dos cientistas e estímulos para o processo.

Ao problematizarmos o campo da formação do professor formador, consideramos a importância da articulação dos saberes da/na docência universitária, isto porque outras pesquisas (ISAIA, 1992; MACIEL, 2000; ISAIA, MACIEL, 2011; MACIEL, ISAIA, BOLZAN, 2012) já demonstraram que não existe uma instância formadora do professor universitário – a partir das narrativas (auto) biográficas dos profissionais docentes de universidades públicas e particulares.

Compreendemos que a formação inicial deste universitário é voltada para a sua área específica.

Esse fato instiga-nos a buscar as experiências e transformações ocorridas ao longo da carreira, influenciadas pela formação e prática profissional da área específica, pós-graduação e formação continuada no exercício da docência. Também o contexto acadêmico em que o professor se encontra, seus valores e suas crenças, possivelmente inscrevendo-o em um processo permanente de desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Isaia e Maciel (2011), tornar-se professor perpassa pela profissão de origem, os conhecimentos dessa área profissional e o domínio do objeto de estudo da profissão. Assim, envolve os conhecimentos específicos da área, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos da prática docente e a articulação na interface entre a área específica e a educação.

Ao percebermos esta lógica, interessou-nos buscar nos memoriais tal articulação de saberes e como transcorre a (auto) formação do professor titular no âmbito do seu desenvolvimento profissional docente. universitária. Escolhemos acessar a memória biográfica pelo seu potencial autorreflexivo e (auto) formativo, a narrativa e o tempo da carreira com suas experiências.

O exercício autorreflexivo da docência fortalece a implicação do profissional na tarefa educativa e na aprendizagem de como conduzir o processo pedagógico de ensinar uma profissão a alguém. Esse processo vai preparando o docente ao longo da carreira. Assim, quando a docência se torna uma prática rotineira, reduzindo-se meramente a práticas profissionais para os estudantes em formação, enfrentamos uma grave contradição entre o domínio do saber e do saber fazer e o desconhecimento de como ajudar o estudante a construir este saber e saber fazer para sua atuação como profissional na educação (MACIEL, ISAIA, BOLZAN, 2012, p.182).

Após estas considerações, sigamos na compreensão das significações que os fiandeiros imprimem em suas teias conceituais, a partir da sua memória docente.

Os Professores Fiandeiros e suas Teias Conceituais

Imaginemos nossos três protagonistas como fiandeiros tecendo suas teias conceituais na trajetória docente. Destarte, tornou-se possível visualizarmos as teias e os caminhos teórico-metodológicos sem perder o rumo. Para isso, escolhemos como núcleos conceituais: o *pensamento complexo*, o *desenvolvimento profissional docente* e os *saberes/fazeres da complexidade*. Desse modo, buscamos apreender na trajetória formativa e pessoal/profissional desses professores formadores, a sua peculiaridade e protagonismo no modo de pensar, sentir e agir, em favor daquilo que acreditam como conceitos fundantes da sua professoralidade. Em torno destes núcleos os fios se interconectam, tecendo a teia com conceitos que estão em uma mên rede de sentido.

Bruner (1990, p. 11), observa, ao conferir primazia à linguagem, que Vygotsky (1987) abriu terreno para as concepções que perspectivam o ser humano, não na sua individualidade e interioridade bem definidas, asseguradas por um self privado, real e coerente, mas para concepções onde o sujeito constrói significações através da conversação, do discurso e das narrativas. Neste subitem, buscamos as conexões entre os conceitos a partir dos saberes e as conexões existentes sobre este tema, utilizando as obras Edgar Morin (2002; 2011; 2012; 2014).

No ano de 1998, Morin organizou as chamadas “Jornadas temáticas”; estas, por sua vez, deram origem aos livros “A Cabeça Bem-Feita” e “A Religação do Saberes”. Morin (2012) argumenta que a ideia central das “jornadas temáticas” era propiciar um debate a respeito dos saberes existentes e suas conexões, demonstrando que estamos todos interligados por fios condutores imperceptíveis que nos levam por uma teia de acontecimentos, cujo fim é a aplicação dos saberes e o aumento do conhecimento. Assim, qualificamos o

nosso entendimento do tema, tomando para leitura o livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, também de Edgar Morin.

Para Morin (2012, p. 14) “O desafio da globalidade ... é a inadequação cada vez mais ampla, profunda grave entre o saber fragmentado em elementos desconjuntados...”. Entendemos essa preocupação, à medida que nos deparamos com diferentes situações em sala de aula, onde, na maioria das vezes, o processo de ensino está mais fundamentado no conteúdo do que na forma. Alguns professores preocupam-se mais em avançar no conteúdo do que propiciar ao aluno a compreensão e a importância do que ele está aprendendo, deixando de demonstrar as ligações existentes. Segundo o autor é necessário adequação:

A primeira é a adequação de todas as disciplinas, científicas e humanistas, às finalidades educativas fundamentais, que acabaram sendo ocultadas pelas fragmentações disciplinares e pelas compartimentações entre duas diferentes culturas: 1) formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes (“Antes uma cabeça bem feita que uma cabeça muito cheia”, Montaigne); 2) ensinar a condição humana (“nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”, Rousseau, Émile); 3) ensinar a viver (“viver é o ofício que lhe quero ensinar”, Émile); 4) refazer uma escola de cidadania.” (MORIN, 2012, p. 18).

Para Morin (2012, p. 13) os saberes estão fragmentados, estão “separados em disciplinas específicas”, no entanto, os problemas são cada vez mais complexos, “[...] as realidades são mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetárias”. O autor esclarece que a fragmentação da ciência e, por consequência, os saberes gerados, obteve como resultado a especialização, acabando por nos levar a uma miopia, a qual nos impede de ter um olhar sistêmico sobre todas as coisas.

Ainda, o desenvolvimento tradicional das disciplinas científicas obedece a uma lógica reducionista e fragmentada, dando prioridade às partes em vez do todo. Esclarece, por outro lado, que os caminhos da complexidade têm obrigado aos cientistas um novo olhar, um novo exercício, onde o complexo se sobrepõe,

onde é preciso uma análise global para chegar ao específico. “As novas ciências, Ecologia, ciências da Terra, Cosmologia, são poli ou transdisciplinares: têm por objetivo não um setor ou uma parcela, mas um sistema complexo, que forma um todo organizado” (MORIN, 2012, p. 25-26).

Na compreensão de Morin (2012) é mais importante ter o entendimento dos saberes e suas interligações, do que ter uma “cabeça cheia” de informações e conhecimento, mas sem ter a noção e a assimilação da importância dos benefícios que este irá proporcionar. Para o autor, o entendimento da importância das informações e do conhecimento começa a ser tratado nos anos de 1960, com “[...] grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permitem articular as disciplinas umas às outras, de modo mais fecundo” (MORIN, 2011, p. 26).

É importante que todos os movimentos que busquem articular os saberes tenham como foco uma visão global, obedecendo a aspectos multidisciplinares do conhecimento, ou seja, desejando uma religação dos saberes existentes, respeitado e se orientado pela essência humana (MORIN, 2011). Na compreensão do autor, “[...] todas as disciplinas, tanto das ciências naturais como das ciências humanas, podem ser mobilizadas, hoje, de modo a convergir para a condição humana” (p. 34). Completamos com a visão de Morin (2011) sobre a educação:

O objetivo da educação não é transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida. É justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência (p. 47).

Com Morin (2002, p. 55), compreendemos que uma das principais descobertas do século XX foi a “incerteza”. Todo o conhecimento desenvolvido nos

levou a identificar os “próprios limites do conhecimento”, sendo que a única certeza que existe é “[...] a da indestrutibilidade das incertezas...”. A evolução da vida humana é constituída de [re]transformações, uma constante evolução, um processo sincronizado de organização e auto-organização, sempre em busca da sobrevivência, um mistério constante, cercado de incertezas com expectativas que podem ou não se confirmar; em outras palavras, somos uma espécie extremamente insegura em relação ao nosso futuro, “essa incerteza se reflete evidentemente no sentido de nossas vidas humanas” (Id. *ibid*, p. 57).

Nesse sentido, perguntamo-nos qual a finalidade dos saberes adquiridos ao longo da jornada? Nosso sentimento é que estamos constantemente tentando descobrir esta resposta. A nossa percepção é que ela pode estar no conjunto sistêmico das coisas, ou seja, na “religação dos saberes”.

Há três princípios de incertezas no conhecimento: i) o primeiro é cerebral: o conhecimento nunca é um reflexo do real, mas sempre tradução e construção, isto é, comporta risco de erro; ii) o segundo é físico: o conhecimento dos fatos é sempre tributário da interpretação; iii) o terceiro é epistemológico: decorre da crise dos fundamentos da certeza, em filosofia (a partir de Nietzsche), depois em ciência (a partir de Bachelard e Popper). Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2002, p. 59).

Arrematamos este trecho/fio da nossa Teia com o entendimento de que apesar dos conhecimentos adquiridos em relação à educação, o cenário de incertezas nos obriga a buscar novos conhecimentos. Com base nas leituras realizadas, identificamos na educação o “catalisador” e nas disciplinas existentes a forma de “armazenar” e conservar os saberes que podem servir de base para a transformação e (auto) formação dos seres humanos. Pois, conforme Morin (2011, p. 116), “[...] de que serviram todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda as nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?”.

Os Saberes/Fazeres para a Educação e os Educadores

Avançamos com o pensamento de Morin (2011) em relação à construção e evolução dos saberes, visto que, para o autor, “há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (p. 15). O autor apresenta o que chamou de “sete saberes para a educação do futuro”, os quais estão fundamentados nos conceitos trabalhos anteriormente neste capítulo.

O primeiro saber identificado por Morin (2011) diz respeito ao conhecimento sem um propósito, o qual é nomeado de “A cegueira do conhecimento: o erro e a ilusão”. Não existe conhecimento que não esteja de certa maneira ameaçado pela incerteza, pelo erro, “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo” (p. 19). Os paradigmas desenvolvidos pela ciência ao mesmo tempo em que nos mostram soluções factíveis para algum problema, podem nos expor a um processo de cegueira que nos leva a cometer erros e ter a ilusão que os problemas e as incertezas estão resolvidos. Estes erros podem ser classificados, segundo o autor e obra supracitados, como: a) erros mentais; b) erros intelectuais; c) erros da razão; e d) as cegueiras paradigmáticas. O importante seria aproveitar a possibilidade do erro e explorar todas as informações e possibilidades que esse erro oferece de se enxergar a realidade.

O segundo saber apresentado por Morin (2011 p. 33) é denominado de “os princípios do conhecimento pertinente”; conforme o autor, “a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário”. Em outras palavras, é preciso enxergarmos o conjunto, pensarmos de forma sistêmica, global, e agirmos localmente, saber que os conhecimentos e saberes estão interligados

e que as partes afetam o todo. Por mais sofisticado que o conhecimento possa ser, este deve estar dentro de um contexto e ter um propósito. É necessário percebermos o contexto, trabalharmos de forma global, pois tudo está interligado, termos foco multidimensional e sabermos que todo o conhecimento é complexo.

O terceiro saber é o de “ensinar a condição humana”, sendo importante que a nova educação compreenda a condição humana, sua diversidade e sua singularidade, pois, para Morin (2011), somos uma raça de indivíduos que fazem parte de uma sociedade, onde nascemos e crescemos, fazendo parte de um ambiente cultural. Não estamos sozinhos no cosmos. Ao ensinar precisamos desenvolver a habilidade de nos entendermos como espécie, como indivíduos, como sociedade, entender nossa complexidade e trabalhar nossa essência humana. Nossa realidade é complexa e única. Precisamos nos perceber no conhecimento e a importância deste para a nossa espécie.

O próximo saber, apresentado por Morin (2011), é “ensinar a identidade terrena”, implicando em compreender a “era planetária” que estamos vivendo. É a possibilidade de refletirmos sobre os próprios problemas que estão cada vez mais complexos com o processo de globalização. Precisamos desenvolver um senso crítico, capaz de ver que certos acontecimentos estão destruindo a vida planetária. Cabe à educação ensinar que os problemas estão interligados, existindo um sistema complexo onde ação e reação podem gerar acontecimentos catastróficos para a humanidade. É necessário abrir os olhos e mostrar que a humanidade tem um único destino, indiferente da região do globo a qual pertencemos.

O quinto saber é “enfrentar as incertezas”, uma vez que, conforme Morin (2011), nada é certo; a única certeza é a incerteza. A educação deve estar preparada para apresentar o inesperado, pois a nossa história é repleta de incertezas

e vivemos em um mundo incerto. Nesse aspecto, precisamos nos preparar para enfrentarmos as incertezas, pois, assim, uma nova forma de pensar e entender os movimentos existentes no processo complexo de aprendizagem irá se constituindo. Para o autor, a incerteza é real, uma vez que a nossa realidade é apenas a nossa ideia de realidade. O nosso conhecimento é incerto perante a ilusão do conhecimento. Precisamos desenvolver no homem a capacidade de estar preparado para o inesperado, pois sabemos que existe o futuro, mas não sabemos o seu conteúdo.

O sexto saber é “ensinar a compreensão”. Compreender o processo evolutivo do homem e a nossa condição humana é refletir sobre os problemas da humanidade, entendendo que, apesar de vivermos em um ambiente que prega o individualismo, precisamos desenvolver o senso do coletivo: “é importante compreender os outros, mas para isso vamos precisar compreender nós mesmos” (MORIN, 2011, p. 81). Continuando, precisamos desenvolver “um sentimento mútuo que nos une à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria” (p. 84).

O sétimo e último saber apresentado por Edgar Morin para a educação do futuro, diz respeito à ética do gênero humano. Este saber está ligado diretamente à tríade indivíduo, sociedade, espécie e suas inter-relações. Para o autor, estes problemas estão conectados às questões de moral e ética - “existe um aspecto individual, outro social e outro genético de espécie” (MORIN, 2011, p.93), ou seja, compartilhamos de um mesmo destino. Nesta lógica, tudo está integrado, o que impulsiona a uma mudança de pensamento, do fragmentado para o sistêmico, onde podemos conceber uma mudança significativa na forma de agir e pensar, desenvolvendo uma postura ética do gênero humano, avançando na redução das incertezas e preparando as futuras gerações para enfrentar o estado de caos existente.

Por fim, percebemos que todos os conhecimentos, paradigmas científicos e saberes precisam ter um propósito, estando conectados. Sendo assim, a religação dos saberes é a

[...] a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar. Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento e seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo. (MORIN, 2012, p. 21).

A “religação dos saberes”, no nosso entendimento, é o ponto de partida para um processo formativo crítico e autorreflexivo, condizente com o esperado de um profissional da educação, o qual busca, em seu desenvolvimento, o desenvolvimento do outro. Seguiremos na busca da nossa Teia Conceitual, talvez em direção ao núcleo conceitual articulador, a base em que fixaremos o nosso fio para que ele nos guie o caminho. Assim, compreendemos a formação docente como trajetórias de formação e (auto) formação em um *continuum* de desenvolvimento profissional, por meio das gerações pedagógicas, nas quais se imprimem modos próprios de ser professor, em outras palavras, a (auto) formação do professor universitário, mais precisamente nosso foco, os professores administradores.

Referências

BEHRENS, Marilda A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, 30(3), 2008. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742> em 03 mai 2023.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de Professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jna./abr. 2013.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix. São Paulo, 1997.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Ed. Círculo do Livro, 1982.

DURKHEIM, Èmile. *Da divisão do trabalho social*. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2010.

DURKHEIM, Èmile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNÁNDEZ, Alejandra. **Kurt Lewin (1890-1947)**: Una evaluación actual de su significación para la psicología. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1993.

LEWIN, Kurt. **La teoría del campo en la ciencia social**. Barcelona: Paidós, 1988.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: EN- GERS, M. E.; MOROSINI, M. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2007. V. 2. P. 152-165.

ISAIA, S.M.A.; MACIEL, A.M.R. **Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação**: construindo a aprendizagem docente, Imagens da Educação, v. 1, n. 1, p. 37-47. Maringá-PR. 2011.

MACIEL, A. M. R. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. Campinas: UNICAMP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MACIEL, A. M. R. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP, 2006. v. 2, p. 367.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans]formativa. In: ISAIA, S. M. S.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A.

MACIEL, A. M. R.; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, maio/ago. 2012.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, maio/ago. 2012.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. Para a ciência. **Ciência com consciência**. 14ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho – 2. ed.rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2011. – Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI / idealizadas e dirigidas por Edgar Morin: Tradução e notas, Flávia Nascimento. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

SOBRE OS AUTORES

Ana Carolina Moreira da Silva Pereira

Especialista em Linguística e formação de leitores pela Faculdade Venda Nova de Imigrante - FAVENI (2020); Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2019); Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova de Imigrante - FAVENI (2022-); Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT.

E-mail: carolmlorac@hotmail.com

Ângela Maria Alves Miranda

Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Afirmativo (2016); Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1995); Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: alegna-angel@hotmail.com

Arielson Tavares

Doutorando em Linguística - UFPI (2023). Mestre em Letras (Descrição e Análise do Português Brasileiro) - UFMA (2022). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto Superior Franciscano - IESF (2015) e em Educação Especial e Inclusiva - UEMA (2021). Graduação em Letras pelo Centro Universitário do Maranhão - UNICEUMA (2013) e em Licenciatura Plena em Pedagogia - UNINTER (2021). Desenvolve pesquisas nas áreas de Língua Portuguesa e de Produção Textual. E-mail: arytavares2012@hotmail.com

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, professora associada do Departamento de Fundamentos da Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. E-mail: adriveyga@gmail.com

Camila Concato

Doutora em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

E-mail: concato@uol.com.br

Celina Saideles Pires

Pedagoga, Mestre em Educação, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

E-mail: celina.saideles@gmail.com

Clélia do Nascimento

Especialista em Neurolinguística pela Faculdade Venda Nova de Imigrante - FAVENI (2020); Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2017); Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: clelianas933@gmail.com

Iriany Augusto Rodrigues Gomes

Formada em Letras, em 2007, pela Universidade Federal de Mato Grosso e especializada, em 2009, em Educação Interdisciplinar pelo Instituto Matogrossense de Pós-graduação. Foi professora e coordenadora na Rede Municipal de Ensino de Aragarças-GO, de 2008 a 2013. Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Barra do Garças desde 2012. Assumiu, em 2020, a coordenação do ensino fundamental - anos finais no CMEB Dona Delice Farias dos Santos, onde atuou como professora de língua portuguesa por 8 anos e desenvolve, agora, o trabalho de coordenação pedagógica, pelo quarto ano consecutivo

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Advogado e Professor Universitário. Graduado em Direito (UNICAP/PE). Pós-Graduado em Formação Docente para Educação a Distância (IFES/ES). Mestrando em Educação, Cultura e Identidades (UFRPE/FUNDAJ).

E-mail: dinizleonardo152@gmail.com

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga - FUNIP (2018); Especialista em Arteterapia pela Faculdade Única de Ipatinga - FUNIP (2020); Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES (2021); Licenciada em Educação Física pela Universidade Pitágoras Unopar; Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson - UNAR (2020); Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2021-); Pesquisadora e Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT.

E-mail: josign001@gmail.com

Letícia Gantizias Abreu

Doutoranda (2020) em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestra em Linguística (2019) e licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Espanhola (2017) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Atualmente, é pesquisadora em Linguagens e Literaturas na internet, o texto escrito e falado em meio digital, o discurso mediado por computador, conversações digitais, o uso de Mídias Digitais e Redes Sociais na contemporaneidade.

Letícia Queiroz de Carvalho

Docente efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Vitória) e pesquisadora do Profletras - Mestrado Profissional em Letras e do PPGEH - Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades. Doutora em Educação e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br

Marco Antônio Oliveira Lima

Mestre e Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor de Educação Física no Instituto Federal de Goiás, Campus Águas Lindas de Goiás.

E-mail: marcobasquetebol@gmailcom

Pedro Panhoca da Silva

Doutor em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie. Estudante de pós-doutorado (Herz Fellowship/Universität Konstanz). Professor de Metodologia da Pesquisa Técnico-Científica do Centro Paula Souza (Fatec-Tatuí)

E-mail: ppanhoca@yahoo.com.br

Rosimeire Sousa Morais Prestes

Especialista em Didática e Metodologias nas Séries Iniciais pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2008); Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2005); Licenciada em Pedagogia Pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia – UNIVAR (2001); Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT.

E-mail: rosimeiresmoraiprestes@gmail.com

Tatiana da Lus Santos Farias

Docente da Faculdade Estácio de Sá (Vitória – ES), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH, do Ifes Vitória, Pedagoga e Administradora de Empresas. E-mail: tatianasfarias@gmail.com

Debates

Contemporâneos:

Temas interdisciplinares

Volume 7



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●