



Temas em Educação e Ciências Sociais

Organizador: Lucas da Silva Martinez

Organizador

Lucas da Silva Martinez

Temas em Educação e Ciências Sociais



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2024

© 2024, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: O organizador

ISBN 978-65-89284-66-6

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284666>

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/133>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Temas em Educação e Ciências Sociais [livro eletrônico] /
organização Lucas da Silva Martinez. 1. ed. Foz do
Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2024. PDF.

Vários colaboradores
Bibliografia.
ISBN 978-65-89284-66-6

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Resistência. I. Título.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dra. Betania Maciel
Diretora Vice-Presidente

Dr. Fábio do Vale
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
Lucas da Silva Martinez	
Juventude, gênero e YouTube: explorando pedagogias culturais	6
Lucas da Silva Martinez	
DOI: 10.23899/9786589284666.1	
O impacto das mídias digitais no ambiente escolar: A fragilização do campo pedagógico e a desconstrução do saber institucionalizado	25
Daniela Nunes	
DOI: 10.23899/9786589284666.2	
Paideia grega e formação integrada: aproximações possíveis	40
Everton de Souza	
DOI: 10.23899/9786589284666.3	
Ler mulheres negras: um ato de dupla resistência na sala de aula do Ensino Fundamental - anos finais	48
<i>Flavia Rangel Pimenta Castelione, Rodrigo dos Santos Dantas da Silva, Valmir Soares Junior</i>	
DOI: 10.23899/9786589284666.4	
Livro de artista e direitos humanos na educação de jovens e adultos em contexto não escolar	58
Adriene Coelho Ferreira Jerolimski	
DOI: 10.23899/9786589284666.5	
Un paseo por la historia de la Educación Ambiental	67
Rodrigues Faria	
DOI: 10.23899/9786589284666.6	
Imersão na Aldeia Indígena Piraquê-Açu com alunos da rede pública estadual (ES)	75
Laura Paola Ferreira, Eloiza Mara de Paula Rossoni, Nayane Coelho de Laia	
DOI: 10.23899/9786589284666.7	
A efetividade das políticas de preservação do patrimônio cultural em Minas Gerais	90
Dalila Varela Singulane, Denismara Eugênia de Oliveira Nascimento	
DOI: 10.23899/9786589284666.8	
Estado e direitos sociais na experiência socialista soviética	103
Mauri Antonio da Silva	
DOI: 10.23899/9786589284666.9	
For a transformative “penal education”: unveiling the ideas and practices of the brazilian criminal-legislative policy of education for prisoners	116
Aline Pires de Souza Machado de Castilhos, Roberta Eggert Poll	
DOI: 10.23899/9786589284666.10	

Apresentação

O livro *Temas em Educação e Ciências Sociais* apresenta uma coletânea de reflexões que abordam as profundas transformações ocorridas nas últimas décadas, impactando diretamente tanto a educação quanto as dinâmicas sociais. Em um mundo em constante mudança, onde a digitalização, a diversidade cultural e as novas demandas sociais se entrelaçam, esta obra oferece uma análise integrada sobre como a educação e as ciências sociais podem dialogar e contribuir para uma melhor compreensão desses fenômenos.

Ao longo dos capítulos, os autores exploram as intersecções entre a educação formal e os contextos sociais mais amplos. As discussões não se limitam à sala de aula, mas abrangem os desafios enfrentados por uma sociedade cada vez mais conectada digitalmente e marcada pela pluralidade cultural. As tecnologias digitais, por exemplo, não são apenas ferramentas de ensino, mas também elementos que influenciam a maneira como os jovens constroem suas identidades e interagem com o mundo. Este cenário coloca novas exigências para o campo educacional, que precisa lidar com a fragmentação do conhecimento e com as formas contemporâneas de aprendizagem que acontecem além das instituições formais.

Ao mesmo tempo, os capítulos que abordam questões sociais trazem à tona temas fundamentais, como a preservação do patrimônio cultural e a inclusão social em contextos marginalizados. A obra destaca como práticas educativas em ambientes não convencionais – como prisões e comunidades indígenas – podem ser um ponto de partida para discutir a construção de cidadania e o reconhecimento de direitos. Esses contextos são analisados de maneira crítica, demonstrando que a educação e as ciências sociais são inseparáveis na busca por soluções que promovam justiça social e inclusão.

Por meio de uma abordagem interdisciplinar, o livro pode contribuir para quem deseja refletir sobre as novas fronteiras entre a educação e o social. A obra propõe uma visão integrada, onde a educação não é apenas uma prática isolada, mas parte de um processo mais amplo de transformação social.

Prof. Dr. Lucas da Silva Martinez

Juventude, gênero e YouTube: explorando pedagogias culturais

Lucas da Silva Martinez*

Este artigo explora as tensões que emergem na produção de subjetividades e identidades juvenis na contemporaneidade, no contexto do consumo digital. À medida que novas formas de consumo cultural digital se estabelecem, como no *YouTube*, a escola tradicional encontra-se em um cenário de disputa com essas novas plataformas para formar os jovens. A tese de Martinez (2022), que sustenta esta análise, propõe que o *YouTube* funcione como uma instituição pedagógica imaterial, capaz de ensinar comportamentos, valores e modos de ser, influenciando diretamente os jovens e competindo com o espaço escolar.

A presença crescente de influenciadores digitais no cotidiano juvenil sugere uma redefinição dos papéis pedagógicos. Enquanto a escola tradicional ainda busca moldar cidadãos críticos e conscientes, o *YouTube*, com sua multiplicidade de conteúdos e influenciadores, proporciona um espaço alternativo para a disseminação de valores e comportamentos. Através de uma união entre a análise cultural, o discurso a partir de Michel Foucault (1999; 2015) como estratégia analítica e a “etnografia de tela” (Balestrin; Soares, 2014; Rial, 2004), esta pesquisa analisa as lições que emergem dos vídeos de influenciadores populares entre o público jovem, buscando compreender como esses conteúdos se tornam pedagogias culturais que educam, de maneira informal, sobre questões tão amplas quanto relacionamentos, masculinidades e interação social. Ao se deparar com essas novas pedagogias, o jovem contemporâneo navega entre o que a escola lhe oferece como projeto de formação e o que os influenciadores digitais apresentam como estilo de vida ideal. Essas discussões se mostram aprofundadas na tese (Martinez, 2022) e em outros artigos (Martinez; Pozzobon; Salva, 2023; Martinez; Salva, 2024).

A escola, que historicamente funcionou como a principal instituição de socialização e educação das juventudes, vê seu papel tradicional sendo questionado. No contexto da modernidade líquida, descrito por Bauman (2001), os jovens se afastam das estruturas estáveis e normativas da escola, migrando para espaços mais flexíveis e imediatos, como o *YouTube*. Nesta plataforma, os influenciadores digitais atuam como

* Licenciado em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação. Professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria. Contato: lukasspedagogia@gmail.com

novos atores sociais no campo da educação, oferecendo uma miríade de conteúdos que moldam a percepção de mundo dos jovens. Essas figuras, por vezes, competem diretamente com os professores, tornando-se as principais referências para assuntos que vão além do currículo formal, incluindo questões de gênero, afetividade e comportamento social.

A abordagem metodológica adotada no estudo permitiu explorar as nuances visuais, as edições de vídeo e os gestos dos youtubers, que compõem um discurso audiovisual rico em significados pedagógicos implícitos. A união da análise cultural, de discurso e a etnografia de tela é usada como base para entender como os youtubers produzem verdades e moldam subjetividades por meio de suas narrativas digitais.

Os vídeos analisados foram de cinco youtubers considerados influentes e populares no gênero *vlog*: Felipe Neto, Júlio Cocielo, Nilce Moretto e Leon Martins, Luba, e Kéfera Buchmann. Foram selecionados cinco vídeos de cada um desses youtubers, seguindo critérios como popularidade junto ao público jovem. Os enunciados analisados tornaram-se lições pedagógicas que ensinam aos jovens valores e comportamentos específicos, articulados com o contexto digital. Para mais informações, ver Martinez (2022).

É nesse cruzamento entre o discurso digital e a pedagogia cultural que o artigo se insere. A pesquisa do doutoramento investigou como os influenciadores digitais utilizam as plataformas digitais para ensinar de maneira informal, não apenas sobre tópicos técnicos ou superficiais, mas também sobre questões que afetam diretamente a construção da identidade dos jovens. Este artigo é um recorte que busca analisar como as pedagogias culturais do *YouTube* ensinam os jovens contemporâneos sobre relações afetivas, gênero e comunicação nas redes digitais. Nesse contexto, o *YouTube* se apresenta como um espaço privilegiado para a dispersão de discursos que configuram os modos de ser dos jovens na contemporaneidade.

Masculinidade e como (não) se relacionar afetivamente e amorosamente com outros/as jovens

Uma das lições presentes nos vídeos analisados trata das relações afetivo-amorosas entre os/as jovens. No vídeo analisado a seguir não há uma pretensão pedagógica explícita, ou seja, o objetivo dos/as youtubers em questão não ensinam diretamente como os/as jovens devem se relacionar com seus parceiros (ficantes, *crushs*, namorados/as, entre outros) (e para isso, há centenas de vídeos no *YouTube* dando dicas de como namorar, conquistar alguém etc.). Entretanto, ao nível discursivo, seus ditos podem ser tomados como verdades e podem influenciar a construção de uma

cultura sobre as relações afetivas. Em “Os INCOMPARÁVEIS Foras da Internet // OSHI #36” (LB5) o *youtuber* Luba, acompanhado de Jean Luca mostra *prints* (fotos da tela) de conversas com “foras” ou, histórias de *nice guys* e *nice girls*. Em nossa análise, a centralidade está em *nice guys*, especialmente pelo fato que numericamente são maiores e está associado fortemente à masculinidade hegemônica e a dominação masculina.

Essas definições pejorativas vêm significar, no caso de meninos/caras (*guys*) que se fingem de “amigos” ou “bonzinhos” para tentar conquistar alguém, em oposição ao cafajeste (*bad boy*). Ou, simplesmente podem ser boas pessoas, por isso a definição pode ser ambígua. “O *nice guy*, no sentido pejorativo, é o cara que age como amigo da mulher com a intenção oculta de progredir para um relacionamento sexual. [...] O *nice guy* disfarça seu interesse sexual de interesse amistoso não por ser (conscientemente) maquiavélico, mas por ser carente” (Stack Exchange, 2019, s./p.). Nas situações lidas por Luba, trazidas de *posts* do *Reddit*¹, *nice boy* e *nice girl* são aquelas pessoas extremamente simpáticas e amistosas que, após um fora, se tornam agressivas e ofensivas, que não sabem lidar com a rejeição (não apenas homens considerados evidentemente machistas, mas, em alguns casos, mulheres que apresentam a mesma reação à rejeição). Se um *bad boy* ou cafajeste não precisa lidar com a aprovação do outro e tem liberdade para fazer o que quer, inclusive, liberdade para não se envolver em uma relação amorosa estável, o *nice guy* se caracteriza justamente de modo contrário: pela necessidade de aprovação (por isso o bom comportamento, educação, cordialidade) e pela frustração de não conquistar a/o companheira/o desejada/o, o que se reverte em profunda frustração e ofensa ao outro.

Alguns *prints* a seguir tornam isso mais explícito:

¹ Rede social com base em fóruns ou comunidades, também conhecidas como *subreddit*.

Figura 1 – Prints utilizados por Luba



Fonte: Prints do YouTube.

Figura 2 – Print utilizado por Luba



Fonte: Prints do YouTube.

Os comentários de Luba e Jean Luca, vem, na maioria das vezes, denunciar ou ridicularizar o personagem que ofende, grande parte das vezes sendo homem, e que não entende o porquê é rejeitado, já que é (se acha) “tão legal”. No print anterior, em que diz “tirei tempo do meu dia para tratar você bem”, Luba e Jean Luca discutem: “Jean

Luca – Ah, nossa que bom homem, não é mesmo!? Luba: Logo, saia comigo!” (LB5). Ainda, destacamos os seguintes excertos:

Luba – É sempre essa carta. Você é a pessoa mais incrível deste mundo. Aí tu diz não [resposta] nem é tudo isso...

Jean Luca – Nem queria mesmo. Nem tava afim.

Luba – Criança birrenta, vá se foder. Seu bosta.

Jean Luca – Vai morrer entrevado na punheta (LB5).

Os xingamentos proferidos por homens, geralmente endereçados às mulheres, reforçam a objetificação do corpo feminino já que, os homens não podem receber um “fora” por não serem adequados, mas sim, porque a mulher “não prestaria” ou é “puta, vagabunda”. Ainda, “[...] eu sei que você não tem namorado, quem que iria ficar com uma **** igual você” (LB5). Os exemplos dados no vídeo são muitos. Inclusive, vídeos sobre esse tema se repetem algumas vezes no canal, já que, parece ser um conteúdo comum nos *subreddits* (comunidades no Reddit) que Luba e sua comunidade acessam.

Entre xingamentos, pedidos de nudes, ou “compra de nudes” alguns comentários de Jean Luca e Luba se destacam. Na situação em que, um menino pede nudes de uma “menina gostosa”, a mesma reclama que ele não sabe respeitar mulheres. “Luba – eu não acho tão desrespeitoso. Jean Luca – Nossa, eu não acho nenhum pouco desrespeitoso, eu acho que assim... Luba – é uma moeda de troca. Ai que horror [fazendo sinal para acabar, com as mãos]” (LB5).

Nos vídeos de Luba (nos analisados e muitos outros), o *nice guy* aparece como meme, como elemento viral da internet que pode ser comentado e tratado como conteúdo da mesma. Entretanto, deslocando do papel de meme, é interessante pensar o comportamento do *nice guy* como um comportamento (juvenil) masculino. Não há muitas informações na internet sobre o *nice guy*, pelo menos não em português. Existem alguns vídeos no *YouTube* que explicitam o que significa. Entre esses vídeos, um dos materiais indicados que se repetem são os livros de Robert A. Glover, psicoterapeuta, palestrante e *coach*. Não tomamos aqui seus livros, com viés de autoajuda, como referência acadêmica sobre o assunto. Porém, o discurso de autoajuda está presente na sociedade e “[...] se trata de ferramentas que as pessoas procuram para orientar a sua vida e que, em muitos casos, tem efeitos significativos na maneira como elas vivem” (Marín-Díaz, 2015, p. 09), logo, com essa prerrogativa, usamos em relação com alguns ditos vindos dos vídeos de Luba. Nos vídeos, por mais que os *nice guys* sejam ridicularizados, seus comportamentos não deixam de ser o assunto central, e cabe ao/à

espectador/a se interessar (ou não) pelo seu modo de ser. Discursivamente, de forma negativa ou não, está em evidência um modo de se relacionar afetivamente, seja pela negação da violência e, por que não, *nice guys* realmente bons (fruto de um trabalho sobre si para melhorar) ou tomando o comportamento (controle, insegurança, violência, ofensa) deles como referência.

No livro “No More Mr. Nice Guy: A proven plan for getting what you want in love, sex and life” (em tradução literal Chega de cara legal: um plano comprovado para conseguir o que você quer em amor, sexo e vida), Glover (2003) explora a Nice Guy Syndrome, a síndrome do cara bonzinho, o roteiro mental que homens desenvolvem, a partir das experiências infantis e que os tornam bonzinhos, frustrados (emocionalmente e sexualmente) e por isso, não alcançam felicidade. Para o autor, psicoterapeuta que trabalha com terapia em grupo para homens, muitos deles ainda na infância desenvolvem certos comportamentos em função do abandono ou afastamento/distanciamento emocional paterno. Também por não superarem a fase do ego, em que as crianças acreditam que o mundo gira ao seu redor. Essa “síndrome” está relacionada também com mudanças estruturais na sociedade americana, entre elas: a explosão geracional das décadas pós-guerra, o afastamento dos pais (em função da guerra) e a criação feita especialmente pelas mães (o que geraria um afastamento dos homens na educação dos meninos); uma educação escolar feita praticamente por mulheres (e, em sua lógica, os meninos são ensinados a agradar as mulheres) e a ascensão do feminismo radical que prega que os homens são ruins. Segundo o autor, essas condições fizeram os homens sensíveis, mas, fragilizados, pois não conseguem lutar pelo que querem, se importam muito com os sentimentos dos outros e querem ser agradáveis, por consequência, amados, respeitados. Com isso, há uma completa negação de sua imagem, precisam ser bonzinhos para não revelar suas fragilidades e inseguranças, e, não revelam seus sentimentos, o que em algum momento faz com que se tornem explosivos e agressivos (como grande parte dos prints apresentados por Luba).

Longe de endossar os pressupostos de Glover (2003), há sentido em trazê-lo para problematização. Acreditando ou não em suas premissas, há masculinidades produzidas e que tem sentido na sua interação com suas/eus parceiras/os afetivos. Ou, tentativas de conquistar a pessoa desejada (virtualmente ou não). O que Glover (2003) pretende ensinar, baseado em uma experiência de 30 anos de atuação na área, é que os homens precisam deixar de ser bonzinhos (e não se tornarem necessariamente maus), mas sim integrados, que gostem de si (e com isso não tenham “vergonha tóxica” com que faz mudar seus comportamentos buscando atender as expectativas dos outros); que busquem atender suas necessidades e não apenas as dos/as parceiros/as;

que consigam expressar seus sentimentos, deixando de ter medo de conflitos e tornando explícitas suas vontades.

Tomar alguns dos enunciados do livro de Glover (2003) como verdade (apesar dos seus pressupostos machistas) é pôr em circulação diferentes discursos que concorrem na produção de masculinidades juvenis. A masculinidade hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2013) ou a dominação masculina (Bourdieu, 2017) apesar de não se basearem, unicamente, na violência, usam dela para fazer valer seus ideais. No caso do *nice guy*, a violência é tomada como poder pelas masculinidades subordinadas (homens, jovens que se sentem inferiorizados não só pelas mulheres, mas entre os seus). Nos embates de gênero entre homens e mulheres, especialmente tendo os homens como referência: “Qualquer estratégia de manutenção do poder é mais comumente envolvida na desumanização de outros grupos e num correspondente definimento da empatia e do envolvimento emocional subjetivo” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 271). No caso que analisamos, o hegemônico não tem necessariamente a ver com hegemonia de classe social, mas, masculinidades múltiplas com pequenos padrões identificáveis. No caso do *nice guy*, Glover (2003) identifica em seu trabalho terapêutico características específicas desses homens que, com experiências de infância distintas, tem um “roteiro mental” ou “script” de agir semelhante, usando da bondade e a necessidade de aceitação como uma negação de si e, por que não, de seus impulsos essencialmente masculinos (guerra, conquista, sexo, respeito, convivência masculina necessária e desejável). É interessante pensar que, esse *nice guy* integrado, que tem como

[...] forma de masculinidade – o homem forte, decidido, exigente, mas que é sincero e sabe o que quer, merecendo, por isso, ser cultuado, “mimado” e atendido em todos os seus desejos [...] se narra como um exemplar “raro” de homem, que se encaixa perfeitamente nas descrições feministas para um homem machista e opressor (Parenti Filha, 2018, p. 129).

Novamente, lembrando que o hegemônico aqui não significa dominante ou predominante estatisticamente, pelo menos não admitido conscientemente pelos homens (Connell; Messerschmidt, 2013) o ideal hegemônico, que para Bourdieu (2017) é um ideal infantil “[...] refere-se a um sujeito viril, ciumento, provedor, competitivo e que até pode se tornar agressivo” (Parenti Filha, 2018, p. 138). Além de ideal, no caso de Bourdieu (2017) a dominação masculina, estrutural e talvez, inescapável, torna o comportamento masculino naturalizado, fazendo parte “da ordem das coisas”. E, tendo por base a violência, não unicamente física, mas, especialmente simbólica,

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento (Bourdieu, 2017, p. 12).

O conceito de masculinidade hegemônica é valioso nesse contexto quando Connell e Messerschmidt (2013, p. 255) explicam que:

Devido ao fato de o conceito de masculinidade hegemônica ser baseado na prática que permite a continuidade da dominação coletiva dos homens sobre as mulheres, não é surpreendente que em alguns contextos a masculinidade hegemônica realmente se refira ao engajamento dos homens a práticas tóxicas – incluindo a violência física – que estabilizam a dominação de gênero em um contexto particular. Entretanto, a violência e outras práticas nocivas não são sempre as características definidoras, uma vez que a hegemonia tem numerosas configurações.

O comportamento dos *nice guys*, ridicularizado, mas também, tornado visível, alinha-se a violência simbólica, manifesta-se nos comentários ofensivos às mulheres e, principalmente, ao seu comportamento sexual (vagabunda, prostituta), sempre no sentido da inferiorização ou diminuição do feminino. E é também um esforço histórico masculino para se manter dominante, esforço que se traduz nos discursos machistas, políticos e religiosos de nossas sociedades, especialmente a brasileira. Um exemplo disso é quando o presidente brasileiro Jair Bolsonaro, eleito em 2018, estimula o “turismo” e a exploração sexual dizendo: “*Quem quiser vir aqui fazer sexo com uma mulher, fique à vontade [...]*” (Redação Pragmatismo, 2019, s./p.). Isso, no âmbito do discurso, não é muito diferente de querer comprar fotos de uma mulher nua como exemplificam os *youtubers* em um print comentado.

Tomando o discurso como objeto e na impossibilidade de perceber como esses ditos influenciam objetivamente como os/as jovens consumidores se percebem no processo, a questão que permanece é com quem os/as jovens se identificam: com os que criticam os *nice guys* ou são e concordam com eles? E, de que maneira, esses discursos machistas não são um dos vetores que fazem o conteúdo digital ser impulsionado? As pedagogias no *YouTube* operam, a partir da dispersão dos discursos, situando múltiplas masculinidades, marcadas tanto pela ironização como também pela valorização de ações machistas. Os vídeos aqui analisados são uma pequena amostra do universo gigantesco de vídeos do *YouTube*, valorizando múltiplos modos de agir como homem.

Como se comunicar

Outro aspecto emergente nas lições sobre como ser jovem é o comportamento juvenil nas redes sociais. No vídeo “5inco Minutos - BRIGA EM REDE SOCIAL!” Kéfera argumenta sobre o porquê as pessoas gostam de discutir nas redes sociais. Para ela, um dos motivos é a inveja, principalmente nas fotos e perfis de mulheres, e “[...] sempre vai ter uma puta pra falar ‘hmm, que cabelo ressecado’, ‘não gostei dessa roupa’, ‘nossa queridinha, você é uma corna’” (KB4).

O “ódio gratuito” é também um dos motivos para brigas nas redes, principalmente, quando não há “motivo aparente” para odiar a pessoa. Kéfera continua, insistindo que “[...] eu percebi que não é coisa de mulherzinha esse negócio de ficar brigando em redes sociais, porque tem muito homem que também tá causando” (KB4). Para isso, Kéfera indica: “Abre um site maravilhoso chamado *RedTube*², clica lá numas gostosas, nuns gostosos e descasca [gesto de masturbação] entendeu, arrasa! Mas para de ficar enchendo o saco dos outros, ou se metendo em briga em rede social, meu deus do céu”. Não é preciso muito esforço para entender a relação designada por Kéfera: a frustração ou falta de atividade sexual seria base para o “ódio gratuito”. Rebs (2017, p. 2520) confirma a conclusão de Kéfera:

[...] o ódio desses sujeitos pode ser pensado como resultado justamente de frustrações e insatisfações (sexuais ou de autopreservação, por exemplo) [...] descarregadas em seus discursos violentos, propiciando possíveis respostas a si de satisfação ou gozo pela humilhação do outro.

Mesmo sem condições de aprofundar tal alternativa, entende-se que socialmente esta explicação é reconhecida como válida. Ramírez (2017) na mesma direção argumenta que, do ponto de vista psicológico da adolescência³, o uso das redes sociais serve, especialmente, para criar identificações com pares, mas que essa identificação está relacionada com a agressividade, sobretudo, quando se trata de competitividade e a vigilância nas redes. Para o autor:

Trata-se de mostrar sua forma de gozo aos olhos do outro, mas Lacan ensina que justamente a base do racismo, da segregação, do ódio ao semelhante é o

² Site com vídeos pornográficos.

³ Não tomamos a noção de adolescência da psicologia como referência principal no trabalho, mas, a usamos aqui pois nos ajuda a compreender as múltiplas direções dos discursos endereçados aos/às jovens.

ódio à forma diversa do gozo do outro. As RSV⁴ permitem manter os outros vigiados em seu gozo, seus parceiros, suas formas de entretenimento. Essa compulsão por olhar como gozam os outros é também uma forma de ódio. [...] o que odeia não quer perder nenhum movimento do odiado, para logo atacá-lo por seu modo diferente de gozar e, de passagem, satisfazer sua agressividade (Ramírez, 2017, p. 92).

O gratuito, na ótica de Kéfera pode ter a ver com a frustração sexual. Mesmo assim, a *youtuber* continua argumentando sobre as pessoas que brigam nas redes sociais. Uma delas, diz respeito a liberdade de expressão e a necessidade de “dar sua opinião em tudo”, principalmente no *Facebook*:

Pessoal lá no Facebook eles existem pra reclamar, pra te criticar e pra querer expor a opinião deles o tempo todo, só que essa coisa de expor a opinião às vezes passa do limite e vai pra maldade. A pessoa não tem mais essa de “ai, eu quero expor a minha opinião”. Cê tá enchendo a timeline dos seus amigos, de bosta, é isso que cê tá fazendo, entendeu? Às vezes as pessoas vão lá e comentam alguma coisa, tipo, pejorativa, pra mim, sabe? Eu ignoro, sinceramente, porque cá entre nós, eu estou há cinco anos no YouTube, se eu ainda tivesse dando bola pra críticas, eu teria deletado meu canal no primeiro ano, ou então, nos primeiros três meses. Então assim, não venha me dizer “você não sabe lidar com críticas” porque eu sei lidar com críticas, só que assim, meu saco tá explodindo! Porque vocês só brigam entre vocês, principalmente, gente, qual é [barulho e expressão de confusão]. Na minha fanpage, eu tenho medo até de falar bom dia, que o pessoal já chega: “bom dia, nossa, meu deus, cê tá sendo racista, porque você escreveu bom dia e você mandou emoticon sorrindo, e as pessoas que são infelizes?” Para, para! (KB4).

O cruzamento da fronteira entre vida privada e pública possivelmente potencializou a interação das pessoas, acompanhada dos novos limites estabelecidos pelas redes sociais. O modo pelos quais as pessoas reagem nas redes sociais é bem distinto das interações presenciais, especialmente pois, há diferenças basilares entre espaços públicos (escola, shopping, praças, restaurantes, entre outros) e espaços digitais. Rebs (2017, p. 2515) a partir da obra da jornalista Raquel Recuero sintetiza essas mudanças de interação com base nas redes sociais:

(1) Replicabilidade – a informação é facilmente replicada, copiada e passada adiante. Logo, a capacidade de difusão de informação é enorme;

⁴ Redes sociais virtuais.

(2) Persistência – a capacidade de permanência das informações publicadas nos SRS⁵ (nos espaços públicos mediados), ou seja, possibilitar a sua perenidade na internet;

(3) Buscabilidade – as pessoas e as informações são facilmente “acháveis”;

(4) Audiências Invisíveis – o público que acompanha a nossa vida virtual não é claro. Com isso, não sabemos exatamente quem está nos “seguindo”, nos “escutando”, prestando atenção no que escrevemos/falamos (como ocorre nos ambientes não mediados). Por isso, temos uma audiência invisível e que nem sempre faz parte do grupo de amigos (ainda mais com a opção de “marcar” amigos em postagens no Facebook, por exemplo).

Associados ao “[...] anonimato, a ausência física do sujeito para as interações virtuais ou mesmo a falta de leis claras referentes a comportamentos na rede online” (Rebs, 2017, p. 2516) e ao fato de que “todo mundo quer dar sua opinião” a liberdade dos usuários se torna quase infinita. Especialmente, quando se tratam de *fanpages* e páginas pessoais destinadas a dar atenção a um personagem público específico.

Durante o seu monólogo, sobre o porquê as pessoas brigam nas redes sociais, Kéfera indica mais motivos:

Cortou o cabelo? “Tá feia”. Colocou megahair? “Tá falsa”. Postou foto de um prato de salada? “Hmm, nossa, que chata, é fitness”. Postou foto de um hambúrguer? “Nossa, por isso que tá gorda”. Postou foto usando shorts? “É vagabunda”. Postou foto de saia cumprida? “É crente”. Falou “é crente” num vídeo, no YouTube? “Ai meu deus, parou, ela odeia os crentes, essa menina, ela é satanista” [...] (KB4).

Kéfera oferece exemplos de críticas e comentários feitos em suas fotos, quando posta que emagreceu e as pessoas julgam que ela fez “cirurgia para diminuir a cara”, ou quando ela posta foto com muita maquiagem e chamam ela de “travesti” ou ainda, quando postou uma foto com uma vela dentro de um copo (em um restaurante) e comentam: “A Kéfera é macumbeira; deu certo no YouTube porque fez pacto com o demônio; tá acendendo vela pra agradecer ao diabo [...]” (KB4) evidenciando, segundo ela, desrespeito às pessoas de todas as religiões que poderiam, efetivamente, se magoar com comentários desse gênero.

A solução adotada por Kéfera foi:

⁵ Sites de Redes Sociais.

[...] tacar o foda-se de vez, quem me achar grossa, acha; quem não acha, que bom que não acha porque eu não sou. Postei essa foto aqui [mostrando a foto] com a seguinte legenda: “Nossa Kéfera, tá parecendo um travesti, usa menos maquiagem”. Aí o que eu falei: “Tô parecendo um travesti mesmo, e se reclamar eu faço uma cirurgia pra colocar uma rola no lugar da minha pepeca (eu curto maquiagem exagerada, parem de reclamar, cacete)”. Eu sei que tem muita gente me vendo como babaca nessas horas, mas gente, não é questão de grosseria, é questão de não aguentar mais a “encheção” de saco (KB4).

Kéfera propõe como modo de resistir a esses comentários sua autenticidade: tacar o “foda-se”, ser quem ela é. A autenticidade, aliada a performance, faz de Kéfera uma personalidade bastante adequada para o tempo presente, adequada à modernidade líquida. Para Sibilia (2015, p. 358) a autenticidade como valor

[...] assume a existência de uma essência interiorizada que constituiria o núcleo de cada indivíduo: uma entidade relativamente fixa e estável, hospedada nas profundezas de cada um, que nos acompanharia e se sedimentaria ao longo de toda a vida. Ser autêntico, portanto, implicaria uma fidelidade a esse centro identitário ancorado nos abismos de si mesmo. Tanto esse desejo como essa demanda de autotransparência assumem que há um ser e uma verdade “dentro” de cada um de nós.

Mesmo assim, a autora nos lembra que essa definição é ambivalente em relação ao tempo em que vivemos com identidades cada vez mais fragmentadas, flexíveis, mutantes. Os modos com que vivemos (ou muitos de nós vivem) é performático, em uma cultura que exige a exposição constante. Ao mesmo tempo em que é preciso ser autêntico é, sobretudo, necessário mostrar essa autenticidade a todo custo (Sibilia, 2015).

O que se coloca é que, com o enfraquecimento ou anulação da distinção entre público e privado, a autenticidade vira performance. Kéfera, para além da formação profissional, é uma *performer*, alguém que o seu papel é ser ela mesma em suas redes já que, a “verdade interior” se traduz em verdade nas telas, nas redes, nos discursos sobre ser autêntica.

Essa autenticidade tem relação com a trajetória que cada um desempenha até chegar ao status de celebridade, influenciadora. Por exemplo, para Abidin (2021), os/as influenciadores/as digitais, entre eles, *youtubers* que lucram com publicidade, são pessoas comuns que ganharam visibilidade. Segundo a autora:

[...] eles estavam ali há anos com sua voz, autenticidade, informalidade, conteúdo orgânico e pensamentos autênticos. Influenciadores digitais eram usuários da internet comuns, como eu e você, que acabaram tendo um pouco mais de fama e visibilidade online. Portanto, eles têm muito mais proximidade e intimidade com pessoas comuns – com quem estão tentando se relacionar – quando comparados com celebridades tradicionais que são consideradas personagens de alto padrão, elitizadas e intocáveis (Abidin, 2021, p. 292).

Por isso, quando Kéfera resolve ser “quem ela é” mostra ao público que ele também tem liberdade de ser “como eles são” e que, em alguma medida, ser popular talvez seja possível a todos. Por ser “do povo”, os/as influenciadores/as frequentemente parecem entender como os/as seguidores/as se sentem, e, portanto, usam dessa conexão para vender produtos que agradarão seu público. Isso não acontece sempre, já que, com a chegada de outras plataformas que permitem uma exibição de perfeição e ostentação, como o *Instagram*, gera certo afastamento com o público.

Mesmo afirmando que existem muitas pessoas que expressam suas opiniões com educação, outras que só querem “falar, falar, falar”, ela inclusive, muitos defendem a liberdade de expressão, principalmente porque “[...] a internet é isso, liberdade de expressão” (KB4)⁶. Nestes casos, Kéfera aconselha:

Você pega sua liberdade de expressão, você vê alguma coisa que você não gosta, você fala a sua opinião em voz alta pra você mesmo, depois cê pega, abre o seu próprio cu e se enfia dentro dele, e não enche o saco dos outros. Que tal? É uma ótima dica sobre o que você pode fazer com a sua liberdade de expressão. “Ah, metida! A fama subiu a cabeça”. Ah, pra puta que pariu, já falei que tô nervosa. Me respeita também, tenho meus momentos, tô na TPM, entendeu? [últimas palavras com voz de choro] (KB4).

Kéfera, conclui, depois dos seus argumentos que “[...] eu estou perdendo o tesão de usar rede social, sinceramente assim, porque tudo que a gente acaba postando vira um problema. Não falo mais nada, porque não dá pra falar mais nada. E não sou só eu [...]” (KB4). Mesmo assim:

⁶ Vale lembrar edição da Medida Provisória 1.068, de 6 de setembro de 2021 feita pelo presidente atual Jair Bolsonaro, que altera o Marco Civil da Internet e restringe a ação das plataformas de redes sociais de excluir perfis e conteúdos que divulgam discurso de ódio, notícias falsas e ataques a democracia brasileira. Segundo o presidente da Ordem Brasileira dos Advogados, Felipe Santa Cruz: “[...] ‘essa MP equivale a dar um salvo conduto para disseminar mentiras, discursos de ódio e ataques à democracia. Nada tem a ver com liberdade de expressão. Ao contrário, libera uma ferramenta de destruição da democracia e da própria liberdade de expressão’” (Redação, 2021, s./p.). Se torna crescente no país a instabilidade e a tensão entre liberdade de expressão e democracia.

Apesar de que às vezes irrita e dá vontade de parar de usar essa caralha dessas redes sociais que às vezes vem mais pra infernizar a vida da gente do que pra favorecer alguma coisa, a gente continua usando né? Não vou falar que vou parar de usar porque não vou [...] (KB4).

É interessante pensar que alguns anos depois desse vídeo, Kéfera parou de postar vídeos no YouTube. Entretanto, suas opiniões sobre liberdade de expressão e os limites do comentário (ou o limite para aguentar “encheção de saco”) ressoam no tempo, afinal, o ódio e os discursos de ódio nas redes sociais são um problema grave do cotidiano digital. Sobre isso, dois comentários se fazem pertinentes.

Em primeiro lugar, a figura presente nos discursos de Kéfera: os *haters* ou “os que odeiam”. Unidos pelo ódio, protegidos (ou não) pelo anonimato através perfis falsos, atingem pessoas e grupos específicos.

O seu discurso é repleto de violência explícita por meio das palavras que parecem gerar o efeito esperado justamente pelo seu excesso. Ou seja, as repetições, a quantidade de xingamentos, as ações coletivas programadas ou mesmo o alto teor de agressividade cíclica no discurso é o que traz o trauma ao sujeito a ser lesado (Rebs, 2017, p. 2513).

Rebs (2017) contribui para a discussão ao argumentar que, na rede não há simplesmente “ódio gratuito”, mas que esse ódio é quase sempre ancorado em preconceitos e condições históricas como o machismo, racismo, homofobia, sexismos e outros. Mesmo que Kéfera fale sobre a competição feminina, também lembra que os homens estão presentes em seus comentários. No seu canal do YouTube, especificamente, existem muitos comentários a ridicularizando por tomar para si algumas ideias feministas como cuidados com corpo, adequações na linguagem, entre outros elementos. Ou seja, há, querendo ou não, um ataque a sua pessoa, não só porque é famosa, mas também por ser mulher, expressão de misoginia. E por isso, não é mais “ódio gratuito”, mas, discurso de ódio. Segundo Rebs (2017) já pelas características citadas (anonimato, ausência física, falta de regulação)

[...] algumas pessoas se sentem livres para demonstrar diferentes formas de agressividade por meio do seu discurso de ódio. Essas formas, entretanto, nem sempre são vistas no mundo concreto, o que dá a impressão de que o universo virtual trouxe ou desenvolveu “mais violência”, quando nos parece que ele

apenas potencializou e possibilitou a visualização deste ódio já presente (e/ou escondido) na sociedade [...] (Rebs, 2017, p. 2516).

Em segundo lugar, a tensão entre liberdade de expressão e discurso de ódio no Estado Democrático de Direito. O fato de que toda opinião é válida e merece ser exposta e respeitada já opera em via contrária a democracia. Sobretudo, quando o discurso

[...] exprime uma ideia de ódio, desprezo ou intolerância contra determinados grupos, menosprezando-os, desqualificando-os ou inferiorizando-os pelo simples fato de pertencerem àquele grupo, motivado por preconceitos ligados à etnia, religião, gênero, deficiência, orientação sexual, nacionalidade, naturalidade, dentre outros (Potiguar, 2015, p. 18).

Para Potiguar (2015) não existe consenso entre os limites da liberdade de expressão no ocidente, especialmente quando toma os exemplos americano e alemão quanto ao tema, sendo o primeiro liberal, e o segundo bastante regulado. Todavia, para o autor, a questão está assentada no direito ao reconhecimento da diferença e igualdade de direitos, e, portanto, diretamente na dignidade humana, princípio da democracia brasileira. Segundo Potiguar (2015, p. 41):

O discurso do ódio é a implantação direta ou indireta, clara ou sutil, de um pensamento que não reconhece o outro como um igual merecedor de respeito, procurando atingir sua honra, sua moral e, muitas vezes, criando na sociedade um conceito pré-concebido desses grupos, mais se aproximando de um verdadeiro ato violento promovido por meios discursivos e que em nada se coaduna com o atual Estado Democrático de Direito.

O direito à liberdade de expressão, a “[...] possibilidade que tem o ser humano de utilizar da linguagem de forma livre para constituir o seu mundo e expressar suas ideias” (Potiguar, 2015, p. 176) é um direito básico. Todavia, como ressaltado pelo autor, o modo como a linguagem é utilizada pode ser “[...] prática de uma atitude desrespeitosa para com uma pessoa isolada, ou com uma coletividade” (Potiguar, 2015, p. 176). A ofensa à dignidade humana, a falta do reconhecimento da diferença e a igualdade de direitos “[...] rompe com a possibilidade da construção de um Estado Democrático de Direito” e “[...] a liberdade de expressão é utilizada contra a própria liberdade de expressão. A democracia é utilizada contra a própria democracia” (Potiguar, 2015, p. 178).

O autor ainda reforça a ameaça dos discursos de ódio a democracia:

É por este motivo que os discursos de ódio são tão ameaçadores ao constitucionalismo, especialmente quando buscam usar a constituição contra ela mesma, invocando o direito de expressão como autorizador de um discurso que nega a própria igualdade constitucional (Potiguar, 2015, p. 15).

É por meio dessa problematização sobre o ódio e como se comunicar nas redes sociais, especialmente, que analisamos os discursos que emergem nos vídeos. A tensão entre ódio, liberdade e democracia se colocam aqui como mais um elemento que compete na produção de subjetividades juvenis, já tão marcadas pelo desinvestimento social na educação, precariedade do trabalho e outras possibilidades de construir um projeto de futuro que possibilite uma vida com dignidade. De modo mais específico, denota como nós jovens desse tempo construímos nossas identidades⁷, cada vez mais marcadas pelo olhar do outro, pela vigilância das redes sociais e pela admiração da performance dos/as influenciadores/as digitais. Os modos pelos quais os/as jovens se posicionam na internet e participam das redes parece, na maioria das vezes, estar engajando comentários de ódio, o que opera na via contrária da democracia. Todavia, podemos pensar que os/as jovens podem se organizar de diferentes modos nas redes para manifestar-se e organizar-se em coletivos, inaugurando outros modos de comunicar-se.

Considerações finais

Neste artigo observamos que os vídeos de influenciadores digitais, embora muitas vezes apresentados com um tom humorístico e informal, contêm lições pedagógicas implícitas que moldam a percepção dos jovens sobre temas cruciais, como masculinidade, interações amorosas e os modos de se comunicar online.

⁷ Nossa compreensão de identidade, amparada na pós-modernidade ou modernidade líquida exige de nós o entendimento de que ela não é fixa e imutável, inata ou essencial, mas sim, configuração produzida na/por meio da cultura (Hall, 2006). Entendemos, portanto, que as identidades são culturais, mediadas por características como gênero, raça, etnia, nacionalidade etc. Elas se dão também nos grupos juvenis, quando os/as jovens se organizam em grupos (roqueiros, funkeiros, esportistas, nerds e tantos outros) definem para si algumas características e compartilham com os outros. Porém, como Hall (2006) aponta, a noção de identidade moderna ainda é forte, o que implica sempre usar o conceito de identidade “sob rasura”, com cautela. Amparada em Bauman (2001, 2008) pensamos a identidade enquanto construção, amparada principalmente pelos bens de consumo, muitas vezes compradas pelos/as jovens para que se identifiquem com um nicho, uma subcultura ou um grupo e pelo consumo cultural. Para Canevacci (2005, p. 18): “Contudo, ao longo dos fluxos móveis das culturas juvenis contemporâneas - plurais, fragmentárias, disjuntivas - as identidades não são mais unitárias, igualitárias, compactas, ligadas a um sistema produtivo de tipo industrial, a um sistema reprodutivo de tipo familiar, a um sistema sexual de tipo monossexista, a um sistema racial de tipo purista, a um sistema geracional de tipo biologista”.

A partir das análises de vídeos de influenciadores como Luba e Kéfera, observou-se que questões de gênero, em especial a masculinidade, são tratadas de forma complexa. O conceito de “nice guy”, por exemplo, é examinado em seu contexto sociocultural e discursivo, revelando como as interações afetivas podem estar impregnadas de normas hegemônicas que reproduzem desigualdades de gênero. Ao mesmo tempo, essas narrativas proporcionam uma crítica irônica e, por vezes, ridicularizam os comportamentos masculinos tóxicos, oferecendo aos jovens novos modelos de reflexão e identificação.

No que tange à comunicação nas redes digitais, a pesquisa evidenciou como essas plataformas são espaços de negociação entre a liberdade de expressão e os limites impostos pelo respeito à dignidade humana. Os vídeos de Kéfera, por exemplo, abordam as tensões entre a autenticidade e a performance exigida pelo público online, demonstrando como os jovens são frequentemente confrontados com discursos de ódio, muitas vezes disfarçados de opiniões pessoais. Essas discussões revelam que, embora as redes sociais possam ser usadas para fomentar o diálogo e a interação, elas também são locais onde a agressividade e a intolerância encontram terreno fértil.

Nesta direção, o YouTube desempenha um papel relevante na educação dos jovens, competindo diretamente com a escola na formação de valores e comportamentos. A plataforma se consolida como uma instituição pedagógica imaterial que, por meio de influenciadores e seus discursos, ajuda a moldar as subjetividades juvenis. As lições sobre gênero, relações afetivas e comunicação nas redes digitais se firmam como formas contemporâneas de pedagogia, que influenciam profundamente a maneira como os jovens compreendem e vivenciam suas interações sociais e afetivas.

As plataformas digitais emergem como espaços onde a educação formal e informal se entrelaçam, proporcionando aos jovens novas maneiras de se relacionar, comunicar e construir suas identidades. O desafio agora, tanto para os educadores quanto para a sociedade em geral, é reconhecer e compreender o impacto dessas novas pedagogias, a fim de melhor integrá-las ou confrontá-las dentro dos contextos educacionais tradicionais.

Referências

ABIDIN, C. Influenciadores digitais, celebridades da internet e “blogueirinhas”: uma entrevista com Crystal Abidin. [Entrevista concedida a Issaaf Karhawi]. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 289-301, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/intercom/a/WftrmyFhn6K5r366RN9hSZD/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2021.

BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 89-111.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 4. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

CANEVACCI, M. **Culturas eXtremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>. Acesso em: 08 out. 2021.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GLOVER, R. A. **No More Mr. Nice Guy**: A proven plan for getting what you want in love, sex and life. Philadelphia/London: Running Press, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARÍN-DÍAZ, D. L. **Autoajuda, educação e práticas de si**: genealogia de uma antropotécnica. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MARTINEZ, L. da S. **Lições e pedagogias culturais no YouTube endereçadas aos/às jovens**: outras configurações da pedagogia no contemporâneo. 2022. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

MARTINEZ, L. da S.; POZZOBON, M. C. C.; SALVA, S. Lições e pedagogias culturais no *YouTube*: educando os/as jovens contemporâneos. **Textura**, Canoas, v. 25, n. 64, p. 309-334, out./dez. 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7739>. Acesso em: 24 set. 2024.

MARTINEZ, L. da S.; SALVA, S. Tensões na produção juvenil: entre o *YouTube* e a escola. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/968>. Acesso em: 24 set. 2024.

PARENTI FILHA, T. M. da S. **Em busca do “Match Perfeito”, afetividade, sexualidade e gênero no Tinder**: uma análise a partir dos Estudos Culturais em Educação. 2018. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

POTIGUAR, A. L. **Discurso do ódio no Estado Democrático de Direito**: o uso da liberdade de expressão como forma de violência. 2015. 196 p. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RAMÍREZ, M. E. Adolescentes e redes sociais virtuais. In: LIMA, N. L. de et al. (orgs.). **Juventude e cultura digital**: diálogos interdisciplinares. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2017. p. 79-93.

REBS, R. R. O excesso no discurso de ódio dos *haters*. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, número especial, p. 2512-2523, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14nespp2512/35377>. Acesso em: 08 out. 2021.

REDAÇÃO PRAGMATISMO. “Quem quiser vir ao Brasil fazer sexo com mulher, fique à vontade”, diz Bolsonaro. **Pragmatismo Político**, [S. l.], 26 abr. 2019. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/04/jair-bolsonaro-brasil-paraiso-gay.html>. Acesso em: 08 out. 2021.

REDAÇÃO. MP que altera o Marco Civil da Internet é inconstitucional, diz OAB. **IstoÉ Dinheiro**, [S. l.], 09 set. 2021. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/mp-que-altera-o-marco-civil-da-internet-e-inconstitucional-diz-oab/>. Acesso em: 08 out. 2021.

RIAL, C. Antropologia e mídia: breve panorama das teorias de comunicação. **Antropologia em primeira mão**, Florianópolis, n. 10, p. 01-67, 2004.

SIBILIA, P. Autenticidade e performance: a construção de si como personagem visível. **Revista Fronteiras – Estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 353-364, set./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2015.173.09/4984>. Acesso em: 08 out. 2021.

STACK EXCHANGE. Como traduzir o termo pejorativo "nice guy" do inglês? **Portuguese Language**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://portuguese.stackexchange.com/questions/6054/como-traduzir-o-termo-pejorativo-niceguy-do-ingl%C3%AAs>. Acesso em: 02 fev. 2022.

O impacto das mídias digitais no ambiente escolar: A fragilização do campo pedagógico e a desconstrução do saber institucionalizado

Daniela Nunes*

O texto aqui exposto apresenta enquanto cerne motivador as angústias e preocupações com o fazer cotidiano que se desenrola no ambiente escolar, não apenas como uma percepção subjetiva, mas fruto de um olhar atento às mudanças latentes acerca da educação e seus desafios. Trata-se, portanto, de uma análise que se orienta pela lógica do sensível, das vivências rotineiramente partilhadas nesse espaço de atuação e das observações tecidas diariamente.

Sensibilidades se exprimem em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído. Falam, por sua vez, do real e do não real, do sabido e do desconhecido, do intuído ou pressentido ou do inventado. Sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e seu conjunto de significações construído sobre o mundo. Mesmo que tais representações sensíveis se refiram a algo que não tenha existência real ou comprovada, o que se coloca na pauta de análise é a realidade do sentimento, a experiência sensível de viver e enfrentar aquela representação (Pesavento, 2000, p. 5).

O recorte que aqui se desenvolve ganhou forma a partir da avaliação criteriosa das transformações comportamentais dos educandos, inseridos em uma lógica de representação do mundo pautada pela presença constante de novas ferramentas e instrumentos de comunicação, reorganizando antigos padrões e comportamentos, impactando, diretamente, o campo educacional, marcado pelos desafios constantes em um processo de avanços e retrocessos.

Com base nas análises realizadas pelos dois institutos, IBGE e IPEA, pode-se verificar um quadro dos avanços e retrocessos na educação no país nos últimos

* Licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás. (2008) Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de História da Universidade de Brasília (2011). Especialista em Sociologia pela Universidade Gama Filho (2013). Atualmente é professora do quadro da Secretaria Estadual de Goiás. Desenvolve suas pesquisas nas áreas de História do Brasil, História das Religiões, Teoria e Metodologia da História e Estudos Culturais. Contato: dani.nunes1107@gmail.com

dez anos. A partir delas, são revelados alguns processos sociais, como a melhoria em algumas áreas da educação e novos arranjos na família brasileira. Há uma nova conformação da família, com o aumento daquelas formadas pelos casais que exercem atividade remunerada fora do lar e têm reduzido número de filhos ou não os têm. Há, ainda, crescimento da contribuição dos idosos na renda familiar e elevação da escolaridade e participação da força de trabalho feminina no mercado (Cimbalista, 2008).

Ainda que essa seja uma escrita construída pelo viés pessoal de observação, partimos do entendimento que as questões aqui evidenciadas são fruto de um debate mais amplo, que encontra alicerce nos desafios de professores de todo o país, que entendem e partilham o mesmo sentimento e que enxergam a especificidade do momento vivenciado, de crise do sistema de ensino, para além de um problema local.

Uma crise na educação em qualquer ocasião originaria séria preocupação, mesmo se não refletisse, como ocorre no presente caso, uma crise e uma instabilidade mais gerais na sociedade moderna. A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser (Arendt, 1972, p. 234-247).

É notório que assistimos e vivenciamos um período de euforia midiática e proliferação de discursos e debates públicos impensáveis se analisarmos a trajetória da sociedade brasileira. A mudança paradigmática do final do século XX trouxe à cena a presença e as demandas de novos atores e explicitou à necessidade de um reordenamento do espaço social, pressionado pela emergência de pautas mais inclusivas, alinhadas ao reconhecimento de direitos e à aquisição de conquistas fundamentais ao exercício prático e pleno da cidadania.

O desenvolvimento de uma sociedade que prioriza em sua organização o respeito à diversidade e que viabiliza condições concretas de equidade passa, necessariamente, pelo viés da educação, dever e obrigação do Estado.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996).

O acesso assegurado à educação é um direito reconhecido pela Constituição Federal e reforçado por Tratados e Convenções, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Assembleia Geral da ONU, 1948).

Apesar da notoriedade da relevância do processo de ensino na formação do indivíduo e do pleno desenvolvimento de suas capacidades, seu sentido é, quase sempre, sequestrado e idealizado como ferramenta de disputas políticas e debates especulativos, dissociados da realidade, que se materializa efetivamente na sala de aula.

A escola é um espaço vivo que se realiza enquanto prática no fazer diário de diversos e distintos atores. Um ambiente atravessado por dinâmicas que escapam aos enquadramentos e pareceres convencionais, às falas entusiasmadas de especialistas ou a atuação de rasos orquestradores de políticas públicas. Trata-se de um local em que as vivências que ali se constroem obedecem a uma lógica própria de arranjos necessários, de desvios e estratégias que o transformam em *lugar praticado*⁸.

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (Certeau, 2005, p. 201).

É Michel de Certeau que nos convida a refletir sobre as apropriações feitas pelos indivíduos, enquanto sujeitos autônomos e criativos, nos lugares de trânsito, transformando ambiências rígidas e sistemáticas, em um universo de arranjos e astúcias que tornam possível um caminhar próprio e engenhoso. Esse fazer rotineiro e

⁸ Considerando a concepção de lugar para o autor, o espaço é o local onde os distintos sujeitos, por meio de micro ações cotidianas, se apropriam e transformam o espaço tornando-o vivo e pulsante pela sua resignificação.

reordenado não se pretende enquanto rompimento com os centros de poder e com a oficialidade que tão obstinadamente compõe a vida, mas concebe outra lógica, com regras e ditames erguidos pelo próprio sujeito.

No ambiente escolar, as tarefas desenvolvidas diariamente pelos educadores, norteados por postulados e demandas circunscritas a um conjunto ordeiro de ações, são transformadas pelo consumo não passivo desse emaranhado de instruções e alinhamentos e que é responsável por conferir maior lucidez a um processo medido por parâmetros, muitas vezes, irrealis de valoração.

A desigualdade social interfere na escola, ou seja, a escola não está desvinculada de uma realidade social. Deve-se levar em consideração a dialética entre fatores pedagógicos internos à escola e os fatores externos a mesma. Neste sentido, a questão do fracasso escolar não deve estar ligada a uma questão ou outra, mas a dialética entre esses dois fatores. No entanto, as avaliações externas levam em consideração somente os fatores internos à escola, sendo esta responsabilizada pelo fracasso ou pelo sucesso do resultado desta avaliação, isentando a responsabilidade das políticas públicas voltadas para a educação (Teixeira, 2024).

É inegável que a escola sofreu impactos importantes e alterações decisivas nas últimas décadas. As mudanças decorrentes das transformações tecnológicas e da influência de uma lógica do consumo e do descarte adentrou o espaço da sala de aula redefinindo papéis e ressignificando práticas já consolidadas. Em tempos de certezas frágeis e saberes fragmentados, a instituição de ensino enfrenta a difícil e desconcertante tarefa de desconstruir os alicerces sólidos que elegiam a educação como uma atividade de longa duração.

A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um “tempo fixo” e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis. Portanto é necessário evitar ter bens, sobretudo aqueles duráveis dos quais é difícil se desprender. O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, “a bagagem de conhecimentos” construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal? Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada (Bauman, 2024).

Hoje, o efêmero e o transitório ganham contornos atraentes, com suas cores brilhantes, cintilando novidades, prontas à degustação voraz de indivíduos famintos pelo pulsar fervilhante do aqui e do agora e, nesse cenário espetacularizado, os antigos fazeres e as inúmeras formas de apreensão do real, hoje recebidas como ultrapassadas, declinam velozmente, tornando-se pálidas e desinteressantes.

O pensamento está sendo influenciado pela tecnologia. Há uma crise de atenção, por exemplo. Concentrar-se e se dedicar por um longo tempo é uma questão muito importante. Somos cada vez menos capazes de fazer isso da forma correta. Isso se aplica aos jovens, em grande parte. Os professores reclamam porque eles não conseguem lidar com isso. Até mesmo um artigo que você peça para a próxima aula eles não conseguem ler. Buscam citações, passagens, pedaços (Bauman, 2015).

Ao lançarmos um olhar para tudo aquilo que nos antecede concluímos que a história é feita de avanços e retrocessos e que o vislumbre da chegada de algo novo desperta medo e desconfiança. Foi assim que atravessamos séculos, tomados pelo misto de curiosidade, euforia, descrença e suspeita.

Todas as civilizações, incluindo a nossa, desenvolveram-se fazendo recuar o medo e, portanto, com vitórias sobre o medo. Os progressos técnicos permitiram combater as doenças, aumentar a produção agrícola, melhorar as condições de vida. Os progressos do direito reforçaram nossas liberdades individuais e nossa proteção pessoal (Delumeau, 2009, p. 54).

A atual configuração do espaço social se desenha velozmente com os sobressaltos produzidos pelos novos meios de comunicação, pautados pela perseverança em retratar contornos inovadores de experiências humanas repaginadas pelas recentes demandas, famintas pelo ineditismo que se desfaz no lapso de segundos e em um mundo onde nada é sólido, logo, tudo desmancha no ar⁹...

O olhar ávido por novidade forma uma geração cada vez mais ansiosa, descomprometida com os acordos e arranjos de longa durabilidade, sempre desejosos por atenção e arredios a qualquer confronto que resulte em desconforto ou incomodo.

⁹ O trecho faz alusão à célebre frase contida no Manifesto do Partido Comunista, obra redigida por Karl Marx e Friedrich Engels. Compreendendo as dinâmicas sociais hoje presentes, apresentamos a perspectiva de que conceitos e opiniões também parecem desmanchar no ar e é preciso estar sempre atento para justificar o que disse ou escreveu para que interpretações equivocadas não prosperem.

As redes sociais não ensinam a dialogar porque é muito fácil evitar a controvérsia... muita gente usa-as não para unir, não para ampliar os seus horizontes, mas ao contrário, para se fechar no que eu chamo de zonas de conforto, onde o único som que ouvem é o eco de suas próprias vozes, onde a única coisa que veem são os reflexos das suas próprias caras. As redes são muito úteis, oferecem serviços muito prazerosos, mas são uma armadilha (Bauman, 2024).

Não há como entender a sociedade sem a influência da tecnologia e do impacto das redes nas relações humanas. As atuais formas de produção e distribuição do saber perderam seu caráter rígido e estruturado e criou teias de significação para além da territorialidade, democratizando o acesso à informação e impulsionando o aprendizado coletivo.

A democratização, do conhecimento já está ocorrendo. Ter uma comunicação ubíqua significa ter acesso a qualquer tipo de informação quase de graça: o melhor exemplo é a Wikipédia. Podemos também falar em blogs, redes sociais e o crescente movimento do código aberto. Quando se tem acesso a toda essa informação, quando se pode participar em redes sociais que impulsionam aprendizado colaborativo, e quando se tem algoritmos ao seu alcance que pode auxiliar a fazer muitas coisas, é um aumento genuíno na inteligência humana coletiva, um aumento que implica na democratização do conhecimento (Bauman, 2024).

Há, inegavelmente, uma euforia diante das inúmeras possibilidades de expansão do campo pedagógico, da ressignificação do conhecimento, não mais postulado pelo simples encadeamento de ideias, mas do reconhecimento de que uma comunicação eficaz é mais do que apenas transmitir informações; é sobre conectar-se, persuadir e liderar.

Todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe esse caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra. [...] E o arranjo destes espaços não devem se limitar a especialistas (arquitetos, engenheiros...), mas sim, deve ser prática cotidiana de toda a comunidade escolar (IPHAN, 2011).

Porém, na contramão da empolgante onda de aplausos e elogios às novas ferramentas tecnológicas, presenciamos um coro de especialistas, das mais diversas áreas e campos científicos, em um recorte que retrata a crescente preocupação com o excessivo uso das telas e a exposição demasiada a dispositivos de múltiplos estímulos sensoriais.

Excesso de imagens, sons e solicitações diversas parecem criar condições favoráveis ao surgimento de déficits de concentração, transtornos de aprendizagem, sintomas de hiperatividade e vícios. É sem dúvida tentador comparar esses achados com observações epidemiológicas que mostram um aumento nos diagnósticos de TDAH (e de prescrição de medicamentos associados) ao longo das duas últimas décadas (SEABRA, 2020).

O acesso ao universo virtual, de experiências produzidas e compartilhadas em rede, entre muitos outros efeitos, é responsável pela criação de uma falsa sensação de poder. Se posicionar e ser ouvido, opinar, julgar e punir causam um inebriante sentimento de pertencimento, sentir-se acolhido e fazer parte de algo maior que as próprias ambições.

Todavia, é relevante pontuar que, quase sempre, os discursos proferidos e os aplausos teatralmente orquestrados, são frutos de uma mesma impressão, de uma corrente de pensamentos que se encontra no semelhante, na identificação e na frágil sensação de uma comunidade. O coro ouvido não passa de ecos da própria voz, onde o discordante, o *outro*, àquele que representa tudo o que não sou, o inverso do meu pensar e sentir, é excluído, banido, apagado e deletado pelo clique rápido de um teclado.

[...] a crise atual da ação comunicativa pode ser atribuída ao metanível de que o outro está desaparecendo. A desaparecimento do outro significa o fim do discurso. Toma da opinião a racionalidade comunicativa. A expulsão do outro reforça a coação da autopropaganda de doutrinar a si mesmo com suas próprias ideias. Essa autodoutrinação produz infobolhas autistas que dificultam a ação comunicativa. Aumentando a coação à autopropaganda, espaços discursivos ficam cada vez mais recalcados por câmaras de ecos, nas quais eu escuto sobretudo a mim mesmo falar (Han, 2022, p. 52).

As interações humanas reais e o processo de socialização ocorrem por meio dos encontros, dos embates, dos usos e desusos de experiências que só se efetivam nas trocas entre os indivíduos, na desconcertante tarefa de ceder, retroceder e reconhecer o espaço e o direito de outros grupos sociais. É, pois, no enfretamento, que nos

tornamos mais humanos. É quando enxergamos nossas fraquezas diante da nobreza do outro, é pela alteridade que me torno um ser social e a escola é um espaço primordial para o desenrolar dessas ações.

É, pois, na escola que a vida acontece, onde indivíduos com vivências distintas se cruzam e se entrelaçam, onde o estranhamento é transformador das rotinas e os ajustes impregnam todos os afazeres. É no ambiente oficial de produção do saber que os jovens aprendem a arte da convivência, que enxergam as contradições da sociedade e adquirem habilidades para migrarem rumo a uma vida adulta.

Porém, ao reconhecer como legítima apenas a sua narrativa, os estudantes constroem muros e cercas ao redor de si mesmos, protegendo e validando apenas sua visão de mundo e ignorando o debate franco e aberto com outros indivíduos, a não ser que, esse diálogo ocorra em nível de semelhança de pensamento.

Ao consumir apenas àquilo que lhe conforta e acolhe, os jovens se protegem contra a incomoda sensação de serem contrariados, desafiados e, portanto, sentem-se perdidos em meio as suas próprias convicções, erguidas com base em leituras espaciais, retalhos frouxamente selecionados e estilhaços de verdades e certezas. Não mais experiências advindas da vida como ela é, mas das imagens e representações daquilo que querem que seja; editada, recortada, publicada e compartilhada.

O uso intensivo da Internet e das redes sociais digitais está contribuindo para a formação de perfis de atuação política, econômica, social, cultural, marcada pela intolerância e pelo radicalismo. Diariamente, surgem polêmicas e debates nas redes cujas participantes pareciam tomadas por uma fúria cega contra toda e qualquer opinião divergente. Há uma relação direta entre esse tipo de comportamento e a racionalidade dos algoritmos, responsáveis pela distribuição e organização de dados nas redes sociais. O problema é que quase ninguém tem consciência disso (Ferreira; Quadrado, 2020).

No mundo hoje, definido como pós-moderno, a solidez das instituições e das relações humanas são vistas, sentidas e interpretadas como uma ameaça. As conexões fidelizadas, os compromissos a longo prazo e as projeções erguidas em torno do vislumbre de um futuro ordeiramente planejado sinaliza uma sobrecarga de vínculos limitantes da liberdade individual. As alianças hoje firmadas representam a renúncia a um mundo inteiro de possibilidades, as escolhas conscientes de agora, representam a frustração do depois.

Por muito tempo o conhecimento esteve alicerçado na convicção de uma representação legítima do mundo e a escola, o local por excelência onde a educação

ganharia contornos precisos rumo ao desenvolvimento moral e intelectual do indivíduo, declinou. O ideal iluminista de uma aprendizagem fortemente sistematizada, o ordenamento linear e contínuo, perdeu sua atratividade e passou a ser encarado como um modelo tedioso e ultrapassado.

[...] o sistema de produção flexível e informatizado, que adotamos atualmente, reduz a capacidade de prever cenários futuros (temos pouca ou nenhuma perspectiva dos rumos da economia e do mercado) o que dificulta acertar as previsões, tomar decisões e fazer um planejamento. Não temos mais a previsibilidade dos “tempos sólidos” em que os horizontes temporais eram de longo prazo e a permanência e previsibilidade permitiam aos indivíduos planejar as condições de uma vida futura sendo que a escolaridade era quase uma garantia de sucesso (Orsi, 2020).

É inegável a perda de atratividade das instituições de ensino frente ao copioso volume de informações. Recortes e discursos fragmentados de visibilidade do real, imagens ressignificadas via exposição pública de vivências íntimas e privadas. Cada registro um pequeno mundo, uma experiência fugaz que empalidece diante de sucessivos retalhos.

A rede representa a construção de uma linguagem de roupagem distinta dos veículos tradicionais. Nunca se produziu tanto e de forma tão acelerada. Todos, de alguma forma, sentem-se articuladores do espaço público, portadores de alguma verdade, questionadores incisivos e falsos especialistas em uma infinidade de assuntos e questões.

Se por um lado a internet tornou possível o estreitamento de laços e a criação de fronteiras artificiais, por outro, fragmentou o saber em um emaranhado caótico de informações, advindo de porta vozes nem sempre confiáveis ou críveis. O pensamento influenciado pela tecnologia rompeu, de forma definitiva, com as antigas formas de apreensão do mundo e de construção do conhecimento, sendo a escola, o ambiente onde esse dilema se coloca de forma mais proeminente.

No passado, a educação assumia muitas formas e adaptava-se às circunstâncias mutáveis. Entretanto, as mudanças presentes são diferentes e pressupõem desafios nunca enfrentados. “A arte de viver num mundo hiper saturado de informação ainda não foi apreendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida” (Furlan; Maio, 2016).

A estruturação de canais de entretenimento disponíveis na rede, a exemplo dos programas instalados em ambiente virtual, leva a uma crise de atenção e as atividades

antes tidas como simples e prazerosas, são hoje caracterizadas como tediosas e, pouco a pouco, relegadas a desimportância.

A concentração exigida para a leitura de um livro, a inspiração para a edição de um texto, o estímulo para a contemplação de um filme ou mesmo o simples exercício do ócio, perderam a doçura e a admiração que existia em outros períodos, quando a vida era novidade e a simples observação da passagem do tempo era em si mesmo quase um pequeno milagre.

A pressa, a urgência e o imediatismo tornaram-se as novas formas de impressão e expressão do mundo. A linguagem foi sequestrada pela fluidez virtual e os docentes lidam, diariamente, com a difícil tarefa de construção do conhecimento e de validação de elementos essenciais à formação dos estudantes. Trata-se, agora, de um embate, quase conflituoso, entre estudantes e professores.

O conhecimento não pode ser imposto. É preciso, simplesmente, saber antes acompanhar do que impor. Então, do ponto de vista da educação habitual, em termos de estrutura educativa, digamos, o importante era a ideia do poder, no sentido de impor alguma coisa. Porém, o que me parece prevalecer, agora, é a ideia de autoridade, em latim *autoritas*, aquilo que faz crescer. O papel do professor, portanto, é o de acompanhar, com autoridade, mas não com poder (Mafesolli, 2022).

A compactação de conteúdos em espaço de tempo cada vez menores leva à resistência e à intolerância quando a densidade de consumo de matérias de teor mais exigente, que demandam uma reflexão mais demorada e crítica e, pela primeira vez na história, o coeficiente intelectual das gerações presentes foram ultrapassados pela geração anterior, fenômeno conhecido como *Efeito Flynn*.

O *Efeito Flynn*, descrito pelo psicólogo americano James R Flynn, que conceituou o evento pela primeira vez em 1982, não se limita apenas a educação e sua forma de transmissão. Fatores como poluição, nutrição e doenças infecciosas impacto no resultado e, mesmo que não se possa definir com exatidão qual o peso de cada fator no resultado do teste, não é possível descartar o impacto negativo da superexposição às telas, principalmente quando nos referimos ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, devido a plasticidade de seu cérebro.

O que sabemos com certeza é que, mesmo que o tempo de tela de uma criança não seja o único culpado, isso tem um efeito significativo em seu QI. Vários

estudos têm mostrado que quando o uso de televisão ou videogame aumenta, o QI e o desenvolvimento cognitivo diminuem.

Os principais alicerces da nossa inteligência são afetados: linguagem, concentração, memória, cultura (definida como um corpo de conhecimento que nos ajuda a organizar compreender o mundo). Em última análise, esses impactos levam a uma queda significativa no desempenho acadêmico (Dermurget, 2020).

Não se trata de demonizar a tecnologia e propagar seu banimento do ambiente educacional, mas questionar seus usos e mensurar sua função no processo de formação dos estudantes, enfatizando que atividades relacionadas à produção intelectual, leitura, música, artes e esportes possuem um poder de estruturação e nutrição muito maior no cérebro do que o uso contínuo de telas.

Para o processo de aprendizado, a argumentação também assume um papel importante. Assim, chamamos de racional uma pessoa que expressa opiniões fundamentadas no âmbito cognitivo-instrumental e age de maneira eficiente, só que essa racionalidade permanece aleatória, caso não seja acoplada com a capacidade de aprender com os fracassos, com a refutação das hipóteses (Han, Op. Cit. 2022, p. 66).

A superprodução e circulação de um copioso corpus documental é responsável pela falsa sensação de sabedoria, distorcendo o conceito de conhecimento e o aproximando das impressões disponíveis nos algoritmos via rede. Em um mundo de produção infinita de dados, os mais jovens são definitivamente afetados, envolvidos em um enredo de certezas e enfrentamentos.

Assistimos a um desmoronamento dos sistemas tradicionais de orientação do mundo e ao declínio das figuras de autoridade. A crise das instituições sociais e culturais apresentam-se como elementos centrais para a compreensão e explicação da mudança civilizacional de nosso tempo.

O modo de vida instaurado pela pós-modernidade, de depreciação do passado e forte apego pelo novo e transitório afeta diretamente o ofício do professor que teve suas experiências e seus saberes convertidos em rejeição, hostilidade e violência.

O avassalador sentimento de crise sentido de igual forma pelos filósofos, teóricos e educadores, essa versão corrente do sentimento de "viver nas encruzilhadas", a busca febril por uma nova autodefinição e, idealmente, também uma nova identidade, tem pouco a ver com as faltas, os erros e a negligência dos pedagogos profissionais, tampouco com os fracassos da teoria educacional. Estão relacionados com a dissolução universal das identidades,

com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos - o mundo que prefiro chamar de "pós-moderno" (Freitas, 2018).

O aumento exponencial dos conteúdos de circulação em rede dificilmente obedece a uma regulação sistemática suficiente em que haja a preocupação com um controle de qualidade ou diversidade. Esse material é, quase em sua maioria, construído dentro de perspectivas e leitura de mundos recortadas e atravessadas por um viés fortemente ideologizado.

O conteúdo digital é produzido por grupos dominantes, o que afeta quem o acessa. Quase 90% do conteúdo disponível em repositórios de educação superior com coleções de recursos de educação aberta foi criado na Europa e na América do Norte; 92% do conteúdo da biblioteca global OER Commons está em inglês. Os cursos abertos online e massivos (Massive Open Online Courses – MOOCs) beneficiam principalmente estudantes instruídos e de países mais ricos (UNESCO, 2023).

Os infinitos resultados de uma busca rápida em um navegador de internet oferecem a eufórica sensação de acesso a qualquer assunto e conteúdo. Nada mais escapa à ação do teclado, que acalenta com a reconfortante certeza de não estar só no mundo, de encontro com outros que sentem e pensam de forma semelhante, proporcionando a tortuosa sensação de acolhimento.

Atentos a recepção entusiasmada da Inteligência Artificial aplicada ao ambiente educacional, diversas organizações civis e instituições de pesquisa internacional, alertam para os riscos quanto ao uso desenfreado do conteúdo digital em sala de aula. As ressalvas apontam a fragilidade nos bancos de dados de ferramentas como o ChatGPT e da reprodução de ideias de cunho racista e sexista, bem como da simples réplica de conteúdos plagiados e da redução da capacidade de avaliação crítica e honesta da realidade por parte dos estudantes.

Dados de avaliações internacionais em larga escala, tais como os fornecidos pelo Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA), sugerem uma correlação negativa entre o uso excessivo das Tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o desempenho acadêmico. Descobriu-se que a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem em 14 países (UNESCO, Op. Cit. 2023.).

O intrigante sucesso das redes é recriar em um ambiente paralelo, aparentemente livre e sem fronteiras, algo já conhecido e, portanto, necessário para os indivíduos, ou seja, ocorre uma hipertrofia de práticas já vivenciadas, rotineiramente encenadas em outros tempos.

Destarte, é urgente e necessário a defesa de uma educação que tenha como pressuposto a formação moral e intelectual do indivíduo. Esse é um caminho tortuoso, sem certezas ou convicções, porém é, igualmente, um trajeto construído por meio de alianças e parcerias. A introdução de técnicas e dispositivos mediadores do conhecimento devem ser incorporados às práticas e fazeres do processo educacional, com a apresentação de variados campos discursivos, veiculados através de distintos suportes.

Vivemos numa era de acelerado ritmo de transformações. Se outrora a educação evoluía ao sabor de um lento processo de mudanças sociais e ambientais, agora é necessária uma constante atualização. Isso torna a tarefa de educar ainda mais desafiadora (Bursztyn, 2019).

Ao apresentar cenários e registrar recortes da realidade, os jovens precisam enxergá-los como partes integrantes da vida e não um emaranhado caótico de componentes curriculares irrelevantes e confusos. A instituição escolar deve construir um diálogo com o campo prático de vivências e experiências e as mídias digitais não podem ser apresentadas como a única ou mais valiosa ferramenta de informação ou mesmo entretenimento.

Os dados produzidos e compartilhados via rede podem e devem ser utilizados como instrumentos de construção do saber, porém, essa atividade deve ser pautada pela interação com outras fontes de entendimento e inteligibilidade do mundo.

Qualquer decisão quanto à aplicação de novas metodologias em sala de aula, deve ser orientada em parceria com a comunidade escolar, um diálogo que envolva, prioritariamente, o parecer de estudantes e profissionais da educação, em uma abordagem que valorize a carreira docente e às necessidades dos alunos, contrariando os posicionamentos que enxergam a educação por uma perspectiva unicamente mercadológica.

As instituições de ensino são ambientes que lidam com o sentir e pulsar, com os sonhos e ambições de crianças e jovens em seu processo de descoberta e de imaginação criativa. Há muito que esses locais deixaram de ser vistos e entendidos enquanto ambiente irradiador de um conhecimento restrito a poucos, mas representam um

espaço de sociabilidade, responsável por formar cidadãos conectando o conhecimento ao universo de vivências e à realidade dos estudantes.

Tornar-se um ser social, pensante e atuante requer a mediação de pessoas e a transformação dos discursos midiáticos em ação prática. Uma formação integral se faz por meio de palavras, gestos, emoções e trocas humanas reais.

A escola não pode ser feita por máquinas. As crianças precisam de apoio humano. É esse apoio humano que cria paixões, não as máquinas e os algoritmos. Fala-se de uma escola divertida, onde os alunos não se entediam, mas aprender é difícil, exige esforço, treinamento, repetição. Precisamos aceitar que educação não é algo passível de prazer ininterrupto. Mesmo na civilização da leveza, nem tudo pode ser leve o tempo todo. Precisamos formar pessoas que pensem, que criem, que façam o mundo progredir. E não se faz o mundo progredir com leveza. É necessária uma escola respeitosa, humanista e compreensiva – não leve (Lipovestky, 2017).

Referências

- ARENDDT, H. A crise na educação: III e IV. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 234-247.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BURSZTYN, M. A Educação diante dos Complexos desafios da Modernidade. In: AS VÁRIAS FACES DO RISCO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 1., 2019. **Anais [...]** São Paulo: IEA-USP, set./dez. 2019.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CIMBALISTA, S. Avanços e retrocessos na Educação Brasileira. **Análise Conjuntural**, [S. l.], v. 30, n. 11-12, nov./dez. 2008.
- DELUMEAU, J. **A história do medo no Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 54.
- DESMURGET, M. Geração digital. Porque, pela primeira vez, filhos têm QI inferior aos dos pais. [Entrevista concedida a] VELASCO, Irene Hernandez. **BBC News Brasil**, 30 de outubro de 2020.
- DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças**. São Paulo: Vestígio, 2021.
- ENGELS, F.; MARX, K. Manifesto do Partido Comunista (1848). In: ENGELS, F.; MARX, K. **Marx-Engels: textos**. v. 3. São Paulo: Edições Sociais, 1982.
- FERREIRA, E. da S.; QUADRADO, J. C. Ódio e intolerância nas redes digitais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 419-428, set./dez. 2020.

FREITAS, J. A. de. Trabalho e educação na contemporaneidade: problematizações sobre a educação profissional no Brasil. **Revista THEMA**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 2, p. 621-633, 2018.

FURLAN, C. C.; MAIO, E. R. Educação na modernidade líquida: entre tensões e desafios. **Mediações**, Londrina, v. 21, 2016.

GILLES, L. A educação não é algo passível de prazer ininterrupto. **Revista Fronteiras do Pensamento**, [S. l.], set. 2007.

HAN, B.-C. **Infocracia**: digitalização e a crise da democracia. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

IPHAN. **Educação patrimonial**: programa Mais Educação. Brasília: IPHAN: SEB: MEC, 2011.

LEVY, P. A questão é: como usaremos as novas tecnologias de forma significativa para aumentar a inteligência humana coletiva? **Revista Fronteiras do Pensamento**, [S. l.], jul. 2019.

MAFESOLLI, M. A educação na era da internet. [Entrevista concedida a] ABREU, Claudia Barcelos de Moura et al. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, jan./abr. 2022.

ORSI, C. P. de O. A educação escolar entre a modernidade e pós-modernidade. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2020.

PESAVENTO, S. J. Nas asas do anjo da ausência: um ensaio sobre ficção, sensibilidades e representação... Quando a psiquiatria e a história cultural se encontram. In: PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/242>. Acesso em: 22 out. 2024.

QUEROL, R. Zygmunt Bauman: “As redes sociais são uma armadilha”. **Jornal El País**, 9 jan. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html. Acesso em: 22 out. 2024.

SEABRA, M. A. B. **Distúrbio e Transtornos de Aprendizagem**: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020. Recurso Digital. Ebook.

TEIXEIRA, P. G. C. Avaliações Externas e suas Interferências na Didática e na Avaliação da Aprendizagem: Uma Reflexão Necessária. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2024. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2018.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação**. A tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? [S. l.]: Unesco, 2023.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S. l.]: Unicef, 1948.

Paideia grega e formação integrada: aproximações possíveis

Everton de Souza*

Introdução

Este artigo teve como objeto de análise as aproximações entre o ideal de formação humana da *paideia* grega e os pressupostos formativos da formação integrada (para além da integração de currículos [Ciavatta; Ramos, 2011]) proposta para os cursos de Ensino Médio Integrado (EMI).

Para autores como Vieira (2018), não é possível compreender a trajetória educacional do ocidente sem entender os pressupostos formativos almejados para o homem grego por meio da *paideia*, porquanto, conforme afirmam Diez, Marcon e Santos (2016) e Vieira (2018), esta configurava-se uma proposta de formação humano-intelectual que percebia o homem como um ser não fragmentado, que precisava desenvolver-se integralmente.

Nesse sentido, estabelecemos para este artigo o objetivo de compreender as aproximações existentes entre a *paideia* grega e a formação integrada proposta para os cursos de EMI ofertados no Brasil.

A pertinência de pesquisar a temática reside no fato de que “[...] a herança grega mais importante é a de que a *paideia* grega é indispensável para a compreensão de todo tipo de conhecimento e da educação” (Vieira, 2018, p. 181) e de que a formação integrada constitui-se numa proposta formativa que visa ao desenvolvimento das múltiplas dimensões da vida humana (Ciavatta; Ramos, 2011).

Assim, entender as aproximações entre a *paideia* grega e a formação integrada é relevante para o campo educacional, tendo em vista que atualmente buscam-se propostas formativas que oportunizem a formação de cidadãos questionadores, críticos, atuantes, protagonistas e transformadores da própria realidade. Dar ênfase às propostas educativas que contêm em seus princípios fundamentais a formação do cidadão nessa perspectiva possibilita, quiçá, vislumbrar e atingir outros horizontes educacionais para os jovens brasileiros.

* Doutorando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Catarinense (IFC). Contato: everton.souza@ifc.edu.br

Paideia grega

A educação contemporânea tem sua gênese na tradição educativa dos gregos, a *paideia*¹ (Diez; Marcon; Santos, 2016). Esse conceito (*paideia*) surgiu somente no século V a.C., com a finalidade de expressar resumidamente os ideais de formação propostos pelos gregos na era clássica (Jaeger, 2013 *apud* Vieira, 2018).

Embora a *paideia* tenha surgido no período mencionado, os pressupostos educacionais que a representam estão alicerçados em práticas educativas anteriores, mormente encontradas nas produções de Homero, nas quais já é percebida a tradição da cultura grega em razão de relatos relacionados à educação e à pertinência do papel dela para a sociedade (Silva, 2010).

O conceito do ideal aristocrático de formação dos gregos até o século V a.C. se fundamenta no conceito de *areté*, que é retratada nos poemas homéricos como um atributo da nobreza, como um conjunto de qualidades espirituais, morais e físicas desejáveis em um homem. A *areté* é o heroísmo, no seu sentido de ação moral e intimamente ligada à força, contendo em si a bravura, a coragem e a honra. Na *areté* se baseava a educação da nobreza, cuja "força educadora" reside no "fato de despertar o sentimento do dever em face do ideal, que deste modo o indivíduo tem sempre diante dos olhos" (Jaeger, 2003, p. 34 *apud* Silva, 2010, p. 2898).

Com os sofistas, a educação passou a ser entendida como uma questão filosófica pelos gregos, os quais começaram a visar processos educativos que formassem não somente o indivíduo, mas, sobretudo, o cidadão. Foi nesse momento que surgiu a *paideia*, a fim de designar a mais elevada *areté*² humana, ou seja, a educação numa perspectiva restrita do termo (Jaeger, 2003).

Nesse sentido, de acordo com Diez, Marcon e Santos (2016), a *paideia* grega defendia uma formação educacional que preconizava o desenvolvimento de todas as potencialidades dos seres humanos para torná-los cidadãos dotados de moral e de ação política.

Silva (2010, p. 2896) acrescenta que, nesse modelo grego clássico (*paideia*), almejavam-se a “[...] preparação do cidadão para a vida adulta, uma formação completa, um processo de educação que se perpetuava por toda a vida”.

¹ Inicialmente o termo “*paideia*” significava “criação dos meninos” (Jaeger, 2003).

² Embora aqui o foco seja a *paideia* grega, é o termo “*areté*” “[...] que exprime a forma primeira, original e originária, do ideal educativo grego [...]” (Fonseca, 1998, p. 2 *apud* Vieira, 2018, p. 170).

Bortolini e Nunes (2018, p. 22) complementam que a *paideia* defendida pela sociedade grega “[...] tinha como objetivo a formação integral do homem para a vida em sociedade”.

Diez, Marcon e Santos (2016, p. 29-30) afirmam que:

[...] a *paideia* é a busca do conhecimento do homem da forma individual, para que este possa interferir na organização política e social da pólis, a ideia principal é colocar o homem a par de todo o conhecimento necessário para harmonia consigo mesmo e com a comunidade ao seu redor.

Nessa mesma perspectiva, Fonseca (1998, p. 21) elucida:

O sentido da *paideia* grega enquanto formação do homem como homem, enquanto formação geral de todo e qualquer homem, parece, pois, opor-se a uma formação especializada e meramente técnica. Ou, se preferirmos, uma educação técnica específica não dispensa, como seu suporte e fundamento, uma formação geral do homem enquanto homem, isto é, uma verdadeira *paideia*. Uma formação humanista como alicerce de uma formação técnica: eis o que exige a *paideia* grega. Não podemos deixar de considerar a pertinência e actualidade desta posição.

Portanto, podemos perceber que a *paideia* grega preconizava a formação do cidadão em sua plenitude, ou seja, buscava formar integralmente o homem para que ele pudesse ser um sujeito capaz de agir espiritualmente e moralmente e de exercer suas funções enquanto cidadão grego, de modo a intervir na concretude do cotidiano que o cercava.

Ensino Médio Integrado e formação integrada: integração para além do currículo

O EMI é uma modalidade de curso regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004). Essa regulamentação foi pensada como uma possibilidade de superação da dualidade existente entre a educação propedêutica (Ensino Médio) e a formação profissionalizante (formação técnica), ou seja, visava-se à “[...] possibilidade de integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo” (Brasil, 2007, p. 7).

Segundo Cardoso (2017), buscava-se uma formação que se afastasse da ideia de “adestramento” numa habilidade profissional específica — como era comum nos

sistemas educacionais antigos – sem compreender os princípios dessas habilidades e sua relação com os processos de produção.

Ramos (2014, p. 38) acrescenta que o objetivo era construir uma modalidade de curso que conseguisse superar a “[...] dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos [...]” e que “[...] integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia [...]”, visando sempre ao pleno desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

Conforme declaram Frigotto, Ramos e Ciavatta (2012, p. 36), a finalidade da formação profissionalizante nessa perspectiva “[...] não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados [...]”, sendo oportunizados por uma formação ampla e integral. Dessa maneira:

[...] a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (Brasil, 2007, p. 6).

As citações de Frigotto, Ramos e Ciavatta (2012) e Brasil (2007) demonstram que as discussões que culminaram na legislação que regula o EMI tinham como enfoque central a formação integral dos alunos. Isso diferia do que era visto em legislações anteriores, cujo foco predominante para o ensino básico no país era a formação de profissionais para o mercado de trabalho, atendendo às demandas das indústrias brasileiras e do sistema capitalista.

Comumente o EMI é compreendido como a integração entre o currículo do Ensino Médio (pertencente à educação básica) e os currículos dos cursos de educação técnico-profissional. No entanto, Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) esclarecem que, mesmo quando somos levados a interpretar “[...] o ensino médio integrado à educação profissional como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias [...]” em uma única estrutura curricular, a integração precisa ser entendida como uma proposta muito mais abrangente do que a simples integração de currículos, porquanto ela “[...] expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo” (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 31).

A base de um ensino integrado sob essa visão é a formação politécnica e *omnilateral* dos estudantes, com o objetivo principal de promover a compreensão “[...] das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 31).

Frigotto (2012, p. 267) compreende que essa formação e a educação *omnilateral* abarcam a “[...] vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico [...]” do educando, em resumo, envolve a emancipação de todas as dimensões humanas do sujeito.

Para que a educação e a formação humana se concretizem por completo dentro da perspectiva da *omnilateralidade*, elas requerem um novo modelo societário embasado em ideais socialistas. Esse modelo deve possibilitar a libertação do trabalho, do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da cultura e das relações humanas das amarras do sistema capitalista, o qual submete qualquer tipo de interação produtiva e social à lógica mercantil (Frigotto, 2012).

Em relação à educação politécnica, Karl Marx introduziu esse conceito com o propósito de elucidar a abordagem educacional que visava possibilitar a compreensão e a incorporação dos princípios e dos conhecimentos técnicos-científicos relacionados aos processos de produção. Posteriormente, Antonio Gramsci incorporou os fundamentos de Marx e contribuiu com novas interpretações sobre a educação politécnica (Ciavatta; Ramos, 2011; Souza; Benites, 2021).

Gramsci enfatizava a indissociabilidade entre os sistemas educativos. Por isso, introduziu a noção de escola unitária, a qual ofereceria aos estudantes experiências práticas voltadas para a orientação profissional, abrindo caminho para sua transição para a escolarização superior ou para o mundo do trabalho (Ciavatta; Ramos, 2011).

Com base nos conceitos de Karl Marx (sobre educação politécnica) e nos de Antonio Gramsci (acerca da escola unitária), Ciavatta e Ramos (2011) defendem que a educação integrada não é necessariamente voltada para a formação profissional, pois deve privilegiar a formação de todas as dimensões humanas. No entanto, no cenário educacional brasileiro, a educação integrada adquiriu uma finalidade distinta, assumindo um viés profissionalizante devido a dois motivos principais. A primeira razão está ligada aos aspectos econômicos, uma vez que os cidadãos da classe proletária enfrentam dificuldades para direcionar sua formação escolar de modo que a profissionalização se torne um projeto concreto a ser realizado após a conclusão da educação básica. A segunda razão decorre do caráter dualista histórico da educação no país e da pouca valorização da cultura do trabalho por parte das classes dominantes (Ciavatta; Ramos, 2011).

Por fim, entendemos que uma formação integrada e libertadora dos educandos ainda é uma aspiração distante na realidade educacional brasileira devido à influência das classes dominantes na formulação das políticas públicas, as quais acabam submetendo o sistema educacional aos seus interesses. Iniciativas inovadoras, como o EMI, concebido no início dos anos 2000 com o propósito de revolucionar a formação dos jovens brasileiros, são frequentemente desvirtuadas, perdendo sua essência original. Dessa maneira, muitas vezes os jovens brasileiros acabam trilhando o mesmo caminho de submissão de seus antecessores, em vez de alcançarem uma trajetória de autonomia e emancipação.

Aproximações entre a *paideia* grega e a formação integrada

Embora a proposta de formação existente para os cursos de EMI tenha seus princípios fundamentais associados principalmente à educação politécnica de Karl Marx e à escola unitária de Antonio Gramsci (Ciavatta; Ramos, 2011; Souza; Benites, 2021), percebemos que há uma evidente relação entre os pressupostos formativos da educação integrada e a *paideia* grega, porquanto ambas as propostas contêm como foco a formação do sujeito em sua integralidade.

O ideal de formação almejado para o homem grego por intermédio da *paideia* era transformar os meninos em cidadãos para viver plenamente a vida adulta em sociedade. Isso seria possível somente por meio de uma educação integral, de uma educação que desenvolvesse as múltiplas potencialidades dos jovens, ou seja, por intermédio da *paideia* grega (Vieira, 2018; Silva, 2010; Jaeger, 2003; Diez; Marcon; Santos, 2016).

Por outro lado, a formação integrada traz como pressupostos de formação o desenvolvimento dos jovens para a vida adulta por meio de uma educação que propicie a integração das múltiplas dimensões que envolvem a vida humana (trabalho, ciência, cultura, esporte, lazer, tecnologia etc.). Isso se dá por intermédio de uma educação politécnica e *omnilateral* que oportunize aos estudantes uma formação emancipadora, possibilitando o vislumbre de novos horizontes na vida produtiva e social adulta (Ciavatta; Ramos, 2011; Souza; Benites, 2021; Frigotto, 2012).

Portanto, em seus cernes, é possível perceber uma estreita relação entre as pressuposições formativas da *paideia* grega e as da formação integrada, pois os termos que dão significado a ambas as propostas são expressões como formação integral, formação completa, múltiplas dimensões, plenitude, todas as potencialidades, entre outras semelhantes. Todas essas expressões são utilizadas para expressar o objetivo educacional de transformar os meninos (*paideia*) ou os jovens (formação integrada) em

cidadãos aptos a viverem em sociedade sendo os protagonistas na realidade a qual pertencem e não meros espectadores e/ou subservientes.

Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo compreender as aproximações existentes entre a *paideia* grega e a formação integrada almejada para os cursos técnicos integrados de nível médio ofertados no país.

Constatamos que muitas das expressões e dos termos utilizados para caracterizar a *paideia* grega também estão presentes nos significados atribuídos à formação integrada. Embora sejam propostas apresentadas em períodos históricos muito distintos, observamos que em seus cerne está, em primeiro lugar, a formação dos indivíduos em seus múltiplos aspectos que permeiam a vida humana.

Perante as reflexões e as ponderações realizadas, chegamos à conclusão de que as propostas formativas se aproximam no sentido de almejar a formação do ser humano em sua integralidade, em sua plenitude, em suas múltiplas dimensões, tornando os meninos ou os jovens em cidadãos aptos a viverem em sociedade e capazes de assumirem o protagonismo das ações produtivas e sociais do meio ao qual pertencem.

Referências

BORTOLINI, R. W.; NUNES, C. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 21-36, jan./abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.

CARDOSO, M. G. R. **Integração no Ensino Médio: luta hegemônica pela significação do currículo**. 2017. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DIEZ, C. L. F.; MARCON, S. B. W.; SANTOS, V. dos. Paidéia e os caminhos da educação. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 46, p. 22-32, 9 mar. 2016.

FONSECA, M. de J. A Paideia grega revisitada. **Millenium**, [S. l.], v. 9. p. 1-27, 1998.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JAEGER, W. **Paidéia - A formação do homem grego**. Trad. Artur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SILVA, N. L. e. A Paideia Grega como contribuição para a realização da justiça social através de uma educação para a cidadania e os direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 19., 2010, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: CONPEDI, 2010. p. 2896-2913.

SOUZA, E. de; BENITES, L. C. Ensino médio integrado: em busca da utopia da formação integrada. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1. n. 25, p. 105-120, jan./jun. 2021.

VIEIRA, P. E. A gênese da educação grega: da areté homérica à Paideia clássica. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 166-183, 2018.

Ler mulheres negras: um ato de dupla resistência na sala de aula do Ensino Fundamental - anos finais

Flavia Rangel Pimenta Castelione*
Rodrigo dos Santos Dantas da Silva**
Valmir Soares Junior***

Palavras iniciais

“Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (Freire, 1996, p. 39). Ancorados nesse postulado de Paulo Freire é que nos propomos a fazer a inclusão de textos e temas que ainda não são vistos com frequência na sala de aula da educação básica, sobretudo em tempos de ascensão de governos de extrema direita, em que as pautas pela diversidade se tornam ainda mais marginais – este relato de experiência é oriundo de um projeto que foi trabalho conclusão da disciplina **Práticas de Leitura e Ensino**, em 2019, ministrada pelas professoras Dra. Ilioni Augusta da Costa e Dra. Letícia Queiroz de Carvalho, enquanto crédito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), pelo Ifes – campus Vitória/ES.

* Doutoranda em Letras (Ufes). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes). Mestra em Letras (Ifes, 2020). Licenciada em Letras - Inglês (Unicesumar, 2021). Licenciada em Letras - Espanhol (Umesp, 2020). Licenciada em Letras - Português (Ifes, 2017). Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo (Ufes, 2011). Professora da Secretaria da Educação do Espírito Santo (desde 2016). Contato: flaviapimentah@gmail.com

** Doutorando em Letras/ Estudos literários pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) - Campus Vitória (2021). Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica (efetivo pela Rede de Ensino do estado do Espírito Santo, desde 2016, e pela Prefeitura de Vila Velha/ ES, desde 2021). Integrante dos grupos de pesquisa Literatura e Educação (ouvinte, sem vínculo de orientação) da Ufes; Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário, Linguagens e Culturas (ITESI), da Universidade de Pernambuco (UPE) e O círculo de Bakhtin em diálogo, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Contato: dyghusoueu@gmail.com

*** Tem experiência na área de Sociolinguística Educacional. Formado em Letras-Português pela Universidade Federal de Ouro Preto (2011 - 2015), graduação em andamento em Licenciatura Dupla Português-Espanhol pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018 - atual). Mestre em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2021), professor de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo (2016 - atual). Também trabalha com fotografia. Contato: juniorlinguaportuguesa@gmail.com

As mulheres escritoras são poucas no cânone da literatura, sobretudo as negras. E falando em negro, por que não enegrecer os debates e as leituras em sala de aula, no ensino fundamental? Se enquanto estudantes pouco ou nenhum acesso tivemos a essas leituras, podemos agora proporcioná-las a nós, enquanto docentes, e aos nossos alunos, contribuindo para a formação de uma nova geração de leitores (de mundo).

Ademais, em um país imerso em tantas agruras sociais, com uma escancarada desigualdade (para não dizer perversidade), com índices assustadores de homicídios entre jovens e, principalmente, entre jovens negros – há um massacre, um genocídio em curso (cf. Garcia, 2018) – é imprescindível lutar contra a reprodução das desigualdades na escola. A instituição escolar deve ser um lugar de transformação e de luta contra todos estes fantasmas de modo a não permitir que o sistema educacional público continue sendo um espaço de reprodução dos valores da elite e de replicação das estruturas sociais:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2005, p. 31).

Além da discussão de gênero e étnica, há, no bojo desses debates, a pungência do estudo da história e da cultura afro-brasileira, trazida pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, mas que, na prática, ainda é preterida pelo currículo escolar. Segundo a legislação, “Os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira serão ministrados, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras” (Brasil, 2003), o que nos torna corresponsáveis no ensino desses tópicos, fundamentais à formação humana e cidadã de nossos discentes.

As discussões aqui propostas estão ancoradas, sobretudo, em Freire (1996) e Saviani (2005) – este, com sua perspectiva crítica sobre o currículo escolar, sobre o qual se faz necessária a reflexão, o diálogo e uma nova abordagem interseccional para repensarmos nossas práticas docentes no que tange às questões de gênero e étnico-raciais. Optamos por uma perspectiva dialógica de ensino de leitura em sala de aula, a fim de que alunas e alunos fossem colocados como protagonistas do projeto para que suas concepções sobre os textos lidos e as experiências de leitura fossem levadas em

consideração nele, porque sabemos o quão importante é o leitor ao atribuir um significado a um texto, além disso, um sujeito consciente dialogicamente é mais flexível e capaz de aceitar diferenças e praticar alteridade, conforme Fiorin (2009).

Justificativas da aplicabilidade do projeto

Nossas escolhas para a abordagem das temáticas acima propostas foram as escritoras Conceição Evaristo – escritora marginal já quase canônica – e Carolina Maria de Jesus – falecida há mais de sessenta anos, mas cuja obra é resgatada pelos círculos de literatura marginal. Ambas as escritoras negras e em evidente ascensão pública. Além de poemas e contos dessas mulheres, foram utilizadas músicas, aliás, videoclipes de músicas de autoras negras contemporâneas, como Bia Ferreira e Yzalurú.

É direito do aluno ter acesso aos conteúdos aqui propostos, não só por constar na Lei 10.639/2003, como já citado, mas também por entendermos como tema de suma importância para a formação cidadã. E aqui, voltamos ao célebre educador: “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado (...)” (Freire, 1996, p. 39). Assim como tratar de sexualidade, gênero e questões étnicas ainda incomodam; e se incomodam tornam-se ainda mais necessárias, mesmo correndo tantos riscos de “críticas” – de pais, de outros docentes, de um sistema inteiro. O professor não pode e não deve se calar.

Os temas aqui tratados estão cada vez mais caros à sociedade para a qual buscamos preparar nossos alunos. Não queremos uma nova geração de racistas e misóginos. Vemos ainda o texto literário como uma produção humana e cultural que instiga a responsividade, fazendo-nos posicionar em nossa realidade histórico-política, Carvalho (2018). Precisamos ensinar a ler autoras negras também por convicção política, pois acreditamos que “a leitura é um processo histórico” (Fiorin, 2009, p. 52).

“A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1996, p. 40). Paulo Freire nos mostrou a importância da igualdade, a qual temos o dever moral de ensinar pela nossa prática. “O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um ‘a priori’ da História” (*idem, ibidem*, p. 40-41). Se somos construções sociais, o racismo, a misoginia, o antirracismo e a não misoginia também pode ser construídos.

Sujeitos participantes, materiais utilizados e objetivos do projeto

O público, como já dito anteriormente, será o fundamental anos finais: 9º e 7º anos das escolas que trabalhávamos na época. São estudantes de escolas estaduais do Espírito Santo, a maioria de classe baixa e média baixa.

Na EEEFM Waldemiro Hemerly, localizada no município de Rio Novo do Sul, por exemplo, havia, em 2019, apenas dois negros na sala, sendo uma menina e um menino. Por se tratar de um município pequeno, de cerca de 10 mil habitantes, boa parte remanescente de imigrantes italianos, alemães e suíços, não há grande diversidade étnica, não há grande número de negros no município, a maioria localizada em bairros mais periféricos.

A turma de 7º ano da EEEFM Francelina Carneiro Setúbal, instituição localizada em uma região privilegiada do município de Vila Velha, o bairro Coqueiral de Itaparica, próximo às praias, pontos de comércio e lazer, é constituída por 29 estudantes: 17 meninas e 12 meninos, sendo que destes, sete eram negros. O fato de esta escola estar numa região privilegiada do município em questão, a escola, ainda hoje recebe discentes de todas as regiões da cidade e, socialmente falando, a classe, daquele ano, era extremamente heterogênea.

Já em Guarapari, no bairro Olaria, na EEEFM Zenóbia Leão, as atividades foram aplicadas a uma turma de 9º ano de Ensino Fundamental, que também possuía um público diverso, com 28 estudantes matriculados, oriundos de diversas cidades e estados, talvez o ponto de contato mais próximo entre todos seja o da classe social, a grande maioria é de classe média baixa ou pobre. Havia, nessa turma, um quantitativo significativo de estudantes negros.

Os materiais necessários para as rodas de leitura foram cópias (ou projeções) dos textos selecionados, além dos vídeos utilizados na sequência de atividades. E foram necessários: data show, caixa de som, os textos no formato PDF, para a projeção, os vídeos devidamente baixados ou uma conexão de internet que permitisse acessar aos links no Youtube.

Dentre os textos de Conceição Evaristo, selecionamos o conto “Olhos D’água”, os poemas “Vozes-Mulheres” e “Meu Rosário”; de Carolina Maria de Jesus, usamos um excerto do livro “Quarto de despejo”, o poema “Sonhei” e o conto “O Sócrates Africano”. Escolhemos também um poema de Crus e Sousa, intitulado “Escravocratas”. Dentre as músicas, utilizadas no projeto, tivemos: “Cota não é esmola”, de Bia Ferreira, “Eu só peço a Deus”, de Renan Inquérito, “Mulheres negras”, de Yzalú, “A carne”, de Elza Soares e

“Um dia de injúria” e “Pantera negra”, de Amiri. Todos os textos selecionados dialogavam entre si, seja pela temática racial ou de gênero ou por ambas.

Vale ressaltar – e isso é muito importante – que os textos não trouxeram apenas debates sobre desigualdades (o que não seria pouco), mas também explicitaram traços importantes da cultura afro-brasileira, sobretudo no que tange a fé e crenças religiosas, pois buscamos estar em consonância com a Lei 10639/2003 – dessa forma, emergiu o objetivo geral que envolveu nossa prática: *Ofertar aos estudantes textos literários que evidenciem vozes sociais e o protagonismo de mulheres negras, ampliando o repertório dos discentes numa perspectiva dialógica de ensino de leitura nas escolas estaduais do Espírito Santo e promovendo a Lei 10.639/2003.* A partir desse anseio, outros surgiram, tais como:

- a) Promover nas escolas práticas dialógicas em rodas de leitura;
- b) Estimular a reflexão nos estudantes a partir de *escrevivências*¹ de autoras negras como Conceição Evaristo e Carolina de Jesus;
- c) Questionar a representatividade a representação de identidades negras não só na literatura, mas em espaços sociais;
- d) Refletir sobre preconceitos ainda vigentes na cultura brasileira;
- e) Melhorar as habilidades de leitura dos estudantes, instigando esta ação de forma compartilhada e em voz alta;
- f) Ler e analisar textos para perceber os efeitos de sentido das palavras empregadas para além de estudos metalinguísticos e gramática.

O nosso projeto de leitura foi desenvolvido entre 05 e 12 aulas, de acordo com a realidade de cada uma das escolas: “[...] uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade” (Saviani, 2005, p. 79) – e esses momentos foram dispostos em uma perspectiva de ciclos dialógicos de leitura, discussão acerca dessas leituras e observação dos gêneros dos gêneros discursivos presentes nas aulas, haja vista que “[...] a palavra é um ato bilateral” (Volóchinov, 2018, p. 2005) e tornamos a palavra, enquanto música ou texto literário, um território comum de embate discursivo entre os estudantes.

¹ A expressão “*escrevivência*” foi criada pela professora, escritora e pesquisadora Conceição Evaristo, no ano de 1996, em sua dissertação de mestrado, e fundamenta-se no processo de escrita literária fundamentado nas experiências que um autor/ autora vem obtendo ao longo de sua vida.

Procedimentos teórico-metodológicos

Para a execução deste projeto de leitura foram utilizados três procedimentos metodológicos: a) pesquisa bibliográfica; b) prática docente contemplando escritoras negras nos momentos de leitura em sala de aula; c) observação analítica das percepções dos estudantes sobre os textos lidos. Adotamos a obra *Dinâmicas de Leitura para a sala de aula* (2015), de Rangel, como um dos eixos principais na produção desta proposta de interação com os estudantes e estudo dirigido dos textos. Essas foram as dinâmicas propostas aos estudantes e retiradas da obra de Rangel:

1. O professor pede a cada estudante que apresente uma informação sobre o texto lido. Os demais alunos não poderão repetir a informação do colega. A dinâmica se encerra quando o professor perceber que os estudantes não conseguem extrair novas informações do texto (Rangel, 2015).
2. O professor pede a cada estudante que complete a frase: “O que o texto me diz?” Um segundo aluno deverá completar: “O que eu digo ao texto? Um terceiro discente deve continuar com: “O que eu digo aos meus colegas...” (Rangel, 2015).
3. Com base na primeira dinâmica, o professor solicita a um estudante que apresente uma informação que considerou relevante sobre o texto lido. Em seguida, o docente pede a outro estudante para que localize no texto a passage que considera expressar a informação apresentada pelo colega (Rangel, 2015).
4. O professor solicita a um estudante que escolha um trecho do texto e o leia em voz alta, o segundo estudante a ser designado pelo professor terá que explicar, da maneira mais clara possível, o trecho lido (Rangel, 2015).
5. O professor indica um estudante responsável por elaborar uma pergunta sobre o texto e designer outro aluno para respondê-la. Em seguida, o professor diz que é o próprio estudante que deverá responder ao questionamento que formulou (Rangel, 2015).
6. O professor solicita aos estudantes que escrevam em um pedaço de papel uma informação que julgaram importante, explicando o motivo. Após, o professor recolhe os papéis e faz um sorteio. Cada estudante deve ler a informação e a justificativa sorteada e dizer se concorda ou não com o colega e por quê (Rangel, 2015)

7. O professor pede a um estudante que leia um parágrafo do texto até a metade e que complete a outra metade usando suas próprias palavras (Rangel, 2015).

Percebemos a quão didática e exequível foram as propostas de Rangel (2015), para que pudéssemos esgotar o material lido na aplicabilidade desta ação pedagógica. Ressaltamos ainda que a aplicação deste projeto ocorreu em turmas do Ensino Fundamental de três escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, Sedu/ES, e de diferentes municípios do Espírito Santo: Alto Rio Novo, Vila Velha e Guarapari. Por isso, adotamos nesse trabalho, uma perspectiva dialógica de ensino de leitura literária:

[...] o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social² (Volóchinov, 2018, p. 200).

Nesse sentido de interação discursiva, as observações e apontamentos, aqui presentes, resultam dos diálogos entre discentes e professores. Desejávamos com essa prática pedagógica, em 2019, oportunizar aos estudantes aulas de caráter interventivo e colaborativo, porque a culminância dessa tarefa ocorreu a partir das percepções dos aprendizes sobre as leituras e apreciações feitas nas aulas de língua portuguesa.

O projeto presente neste relato de experiência por sete etapas: 1) Momentos de leitura em sala de aula e outros espaços possíveis nas três instituições escolares; 2) Observações das dificuldades dos educandos durante as leituras em sala de aula; 3) Análise das percepções das estudantes a partir das *escrevivências* das autoras; 4) Diálogo multimodal com diferentes gêneros; 4) Criação de vídeos com câmeras de celular para que os estudantes ou grupos de estudantes compartilhem suas percepções sobre os textos lidos com os outros alunos das escolas participantes do projeto; 5) Elaboração de um corredor na escola com frases, fotos e fragmentos dos textos lidos para tensionar em outros estudantes a leitura de autoras negras; 6) Descrição das atividades de leitura feitas em sala de aula.

A culminância³ do projeto de leitura aqui presente neste relato, se deu de forma diferente: cada professor tentou ao fim de cada ciclo/ roda de leitura por meio de

² Grifo do próprio autor em *Marxismo e Filosofia de Linguagem* (2018).

³ Pontuamos que não atuamos mais nas escolas em questão e, como era um trabalho para cumprimento de crédito do mestrado, não fizemos termos de assentimento ou passamos por crivo do comitê de ética, dessa forma, em nosso capítulo, só podemos de fato destrinchar o relato e a estrutura desse projeto de

provocações e questionamentos acerca dos textos lidos, fazer diálogos entre as vivências dos estudantes e as experiências de leitura. A avaliação do projeto teve um caráter mediador, ou seja, durante todo o processo. Ao fim de um ciclo, ou ao início de outro, por meio de uma dinâmica de diálogo igualitário, as alunas e alunos poderão expor o que poderia ter sido feito diferente para que as aulas de leitura ocorressem de forma adequada. Tentamos, na oportunidade, acatar sugestões, atividades e ideias para que cada professor, em sua escola de atuação, estivesse mais próximo da realidade de seus estudantes – a essa maneira, mesmo o projeto tendo uma estrutura, em cada instituição teve um andamento, de acordo com as condições materiais e objetivas ali presentes.

Apontamentos para a discussão

O capítulo aqui exposto trata de um relato fundamentado em um projeto de cumprimento de crédito do Programa de Mestrado em Letras, pela disciplina de **Práticas de Leitura e Ensino**, no ano de 2019, em três instituições escolares da rede de estadual de ensino do Espírito Santo – duas na região metropolitana capixaba, Vila Velha e Guarapari, e uma da região Sul, Alto Rio Novo, tivemos como anseio maior ofertar aos estudantes participantes do projeto, naquele momento, textos literários que colocassem em evidência vozes sociais negras, em especial de mulheres, trabalhando em uma perspectiva dialógica de leitura literária a fim de promover a Lei 10.639/2003.

A lei 10.639/2003 promove a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas da educação básica em nosso país – como ela visa que o pensamento curricular traga conteúdos escolares que trate da contribuição de pessoas negras à constituição de nossa sociedade, por isso, trouxemos, não só o texto literário, mas músicas e cliques que evocassem essas vozes com o intuito de promover o debate nas aulas de língua portuguesa e literatura com turmas do ensino fundamental – anos finais sobre os aspectos históricos, culturais, sociais e o protagonismo feminino negro. Além de repensar a relevância das comunidades afro-brasileiras na formação do país, buscamos arquitetar uma ação pedagógica antirracista e de anti-misoginia, no intuito de lutar contra a discriminação racial e o machismo.

Optamos por um trabalho pedagógico sob dinâmicas de leitura em que os alunos e as alunas pudessem apresentar informações sobre o enunciado discursivo (literário ou musical) que fora objeto de estudo das aulas, localização de informações relevantes nas obras, produção de justificativas sobre aquilo que mais lhe chamou a atenção,

leitura literária nas aulas de português a fim de que outros professores-pesquisadores possam utilizar as dinâmicas de leitura, assim como o material literário e musical utilizado/indicado.

leitura em voz alta e a valorização de suas percepções e exposições das escrituras deles. Fizemos o uso de rodas de leitura e análise, a fim de mover uma prática dialógica e de cruzamento discursivo, pois cremos que somos corresponsáveis pela constituição de nossos pares. Na nossa avaliação, solicitamos também que os estudantes pontuassem sugestões sobre essa prática em sala de aula, valorizando esse retorno para práticas futuras.

Como nosso campo de atuação se deu em escolas distintas, em municípios diferentes, levamos em consideração as condições materiais e objetivas que tínhamos na execução do projeto, haja vista que buscamos ali “[...] retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (Saviani, 2005, p. 42) – com o anseio de arquitetar uma prática pedagógica crítica que tinha como substância concreta as contradições (o racismo, a discriminação e o machismo) que envolviam aquelas comunidades.

Ademais, ressaltamos a importância dos mestrados profissionais, em nosso caso, o Profletras, pois pudemos, enquanto professores-pesquisadores, em todo o curso desenvolver nossas habilidades práticas em nosso campo de atuação na verve do ensino de língua materna e literatura/ leitura literária na escola. Muito mais que a entrega e defesa de uma dissertação, demos um retorno à sociedade, indo além da criação de um produto educacional embasado em nossas pesquisas, mas tratamos a literatura de forma revolucionária, enquanto ponto de partida e diálogo sobre demandas sociais que envolvem a educação básica.

Referências

CARVALHO, L. Q. de. Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica. **Percursos linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 19, p. 77-89, 2018.

EVARISTO, C. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. 1996. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R. R.; ROSING, T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 41-60.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F. Genocídio? A cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no país. **Observatório do Terceiro Setor**, São Paulo, 20 fev. 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/genocidio-cada-23-minutos-um-jovem-negro-e-assassinado-no-pais/>. Acesso em: 14 out. 2019.

RANGEL, M. **Dinâmicas de leitura para a sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 94 p.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia de linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência de linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Livro de artista e direitos humanos na educação de jovens e adultos em contexto não escolar

Adriene Coelho Ferreira Jerozolimski*

Introdução

Há um grande movimento de produção, difusão e reflexão em torno do universo do livro de artista e das edições artesanais no mundo todo. Maltz (2018) explica que isto começou a ganhar relevância nos anos 1970, quando crescia a cultura dos fanzines, publicações artesanais que circulavam à margem do mercado formal popularizada pelo movimento punk e nos movimentos de contracultura. Editar pequenos livretos de estética amadora e com rede de distribuição informal, nem sempre captados pelo radar das instituições de arte e da crítica especializada era uma forma ágil e barata de articular ideias. Hoje em dia a rede de distribuição dessas publicações está assentada em um grande número de feiras gráficas espalhadas por cidades do interior e capitais de todo o Brasil e em livrarias especializadas, que abrem espaço para títulos e autores independentes em sua curadoria.

Devido à possibilidade de realização de cursos online durante a pandemia, entramos em contato com estas questões e compreendemos que a criação de livros de artista e outros tipos de publicações independentes poderiam ser dispositivos para nos colocar em contato com espaços de criação coletiva num momento de isolamento social devido à pandemia de COVID e auxiliar a expressão artística e até mesmo abrir novos caminhos de atuação profissional.

Assim o livro de artista entra no processo criativo como possibilidade de exercício artesanal de produção, mas além do seu valor formal e estético, compactuamos com a proposição de Lampert (2015) de que junto ao seu discurso, sua potência, seu conteúdo e intenção, os livros de artista se valem justamente do “comportamento” e aparência de um livro comum para carregar várias potências, entre elas a possibilidade de serem utilizados como ferramenta de aprendizagem e formação pedagógica. A seguir apresento um recorte do processo de criação e as escolhas feitas para colocar em

* Pedagoga (DPE/UFV), mestre em Extensão Rural (PPGER/UFV) e especialista em Artes (PPGAVI/UFPEL). Atualmente doutoranda no PPGE/UFPEL, pesquisando sobre cultura escrita. Artista visual, também colabora com o centro de memória e pesquisa HISALES - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares da FAE/UFPEL e o NETA - Núcleo de Etnologia Ameríndia do ICH/UFPEL. Contato: adrienejero@gmail.com

destaque o tema dos direitos humanos na América Latina junto com um grupo de jovens do interior do Estado do Paraná.

Processos de criação e os direitos humanos

O livro de artista *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi produzido no contexto de um curso online voltado para a produção de trabalhos autorais que utilizam o livro de artista como suporte. Na sua 3ª edição, o Curso de Livro de Artista *Dobras de Si* teve como tema a “alteridade”, concepção que parte do pressuposto básico de que todo ser humano social interage e é interdependente do outro, o que leva ao reconhecimento das outras culturas, contribuindo para a própria existência do “eu-individual”. Um tema complexo que foi exaustivamente debatido com os colegas e professores do curso ao mesmo tempo em que ocorriam oficinas teóricas e de Experimentações Gráficas, Narrativa Visual, Fotografia e Encadernação que apoiaram os processos de criação e as reflexões sobre o processo criativo, principalmente através de aulas sobre a genealogia das Ideias, trabalho autoral e alternativas do processo gráfico.

A partir dessas discussões, nos propusemos a trabalhar com o documento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicado pela ONU desde 1948. Devido a já ter ministrado a disciplina Educação em Direitos Humanos como docente em cursos de graduação em pedagogia, compreendia a dificuldade de alunos e colegas em trabalhar o conteúdo, pois embora esteja no currículo desde o ensino básico, e não apenas dentro da escola, mas também nas discussões públicas e discursos políticos, este é um assunto que de maneira geral as pessoas se aprofundam pouco, afinal, são 30 artigos que contemplam temas amplos e que exigem o desenvolvimento de um pensamento complexo (Morin, 2001).

Partimos de três perguntas norteadoras: 1) Como transformar um texto tão importante e necessário de modo que seja lido e discutido por jovens e adultos no Brasil atual? 2) Como as várias violações dos direitos humanos que acontecem todos os dias, cada vez mais, reverberam nas pessoas (principalmente os jovens) e o que eles estão falando e escrevendo sobre isso? 3) Como ter um olhar poético sobre o conteúdo? Buscamos o referencial teórico sobre livro de artista e sobre as práticas educativas e de mediação em arte e cultura visual para avançar no entendimento sobre os processos de criação das poéticas artísticas em contextos não institucionais, com ênfase no mundo contemporâneo e isto contribuiu para a reflexão sobre as potencialidades didáticas deste tipo de material (Jerozolimski; Zamperetti, 2022).

Durante caminhadas pela cidade observamos em especial uma pixação¹, como é possível observar na Figura 1, já desgastada que nos remeteu à própria Declaração dos Direitos Humanos como uma utopia necessária e ao mesmo tempo um assunto que tem gerado discussões e manifestações públicas sobre sua pertinência ou não. Como se fosse algo descartável ou se nós, como humanos, não precisássemos desses direitos. Importante lembrar que o momento político era de incertezas tanto pela pandemia quanto pelo grupo que governava o país. Os direitos humanos, assim como as pixações, são incompreendidos mas continuam ali. Tem quem não se importe, mas não tem como evitar ser atropelado pelas demandas que trazem, afinal, somos humanos e o que está em jogo ou sendo visualmente registrado em grande medida tem a ver com nossos direitos mais básicos e que apesar de serem basilares, são insistentemente e gravemente desrespeitados.



Figura 1 - Fotografia de pixação encontrada pela autora e que inspirou a produção do livro de artista

Fonte: A autora.

¹ Embora a forma escrita que encontramos no dicionário seja pichação, neste texto optamos por utilizar a grafia pixação, forma como os praticantes deste movimento a utilizam no contexto brasileiro.

A partir dessas reflexões buscamos nos arquivos pessoais uma coleção de pixações que vinham sendo fotografadas com a câmera do celular entre 2017 e 2021 em cidades do Brasil, Chile e Argentina. A proposta era mergulhar no assunto de forma clara, objetiva, poética e provocadora, colocando em destaque o espaço urbano como facilitador da interação entre os seres humanos e local para o exercício da cidadania. A pixação, enquanto expressão artística, carrega uma potência e rebeldia que na maioria das vezes são desprezadas e consideradas puro vandalismo, mas ao mesmo tempo trazem à tona questionamentos importantes de serem debatidos no espaço público, pois no centro da crise atual estão as relações de poder, que geram cada vez com mais veemência, revoltas espontâneas ao nosso redor, em todas as cidades e mesmo em áreas rurais.

No processo criativo todas as imagens selecionadas foram impressas e colocadas em questão com cada um dos direitos presentes no documento da Declaração. A intenção era aproximar ao máximo o texto do artigo de uma imagem, e desta forma, ao olhar para a fotografia, que o leitor pudesse, mesmo que de forma simplificada, acessar o conteúdo do artigo relacionado. Tínhamos a consciência da discussão de Flusser (2018) que as fotografias são tão onipresentes que passam a incorporar conceitos que imprimem determinados pontos de vista, ou visões de mundo que moldam o comportamento dos seus receptores. Outro ponto trazido por este autor é que as fotografias adquirem novos significados enquanto circulam entre seus canais de distribuição (científicos, jornalísticos, comerciais, artísticos, etc.), transformando-se em práxis, ou seja, na divisão das fotografias pelos canais de comunicação, ocorre uma operação de transcodificação que pode mudar seu significado. “Fotografias do homem na Lua podem transitar entre uma revista de astronomia e a parede do consulado americano, daí para exposição artística, e daí para o álbum de um ginásio. A cada vez que troca de canal, a fotografia muda de significado: de científica passa a ser política, artística, privativa” (Flusser, 2018, p. 67). Assim, a escolha das fotografias foi intencional, mas permanece nas mãos dos receptores seu entendimento.

Didi-Huberman levanta a questão de que em francês, *voir* (ver) rima com *savoir* (saber), o que sugere que, em nossa aproximação com as imagens, o olhar nunca é neutro ou desinteressado, pois diante delas unimos o que vemos com palavras, modelos de conhecimento e categorias de pensamento impondo sempre o princípio da incerteza (Didi-Huberman, 2013). Assim, por mais que se quisesse estabelecer uma relação direta entre fotografia e o documento oficial, sabíamos que estas relações seriam sempre individuais e incontrolláveis.

No decorrer do trabalho e ao dialogar com outros colegas artistas, surgiu o questionamento sobre a apropriação dos aspectos materiais da visualidade alheia

apresentando-os mimeticamente dentro do campo institucionalizado da cultura (museus, galerias, bienais, etc.), como discutido por Silva (2017), por isso, tivemos como ponto de apoio e inspiração o trabalho do artista paulistano João Luis Prado Simões França, mais conhecido como M.I.A. (Massive Illegal Arts), que nos permitiu refletir sobre a questão dos direitos autorais na atualidade, principalmente em situações que fogem ao costumeiro, como obras de arte em contexto público, como é o caso das pixações (Jerozolimski; Goulart; Lima, 2022).

Em 2018, M.I.A. pixou a frase “Olhai por Nós” no Pateo do Collegio, monumento histórico considerado marco da construção da cidade de São Paulo. Ao passar em frente ao local, no dia da ação, o artista contou que havia ali um agrupamento de cerca de 300 pessoas em situação de rua, dormindo a céu aberto, o que deu o insight da frase ‘Olhai por nós’. A ação foi filmada por um colega e postada nas redes sociais, alcançando os canais de comunicação de massa, que assim como os aparatos repressivos, julgaram a ação, na grande maioria das manifestações, como um caso de desrespeito ao patrimônio e à própria cidade (Tubamoto, 2022). Um ano depois da ação, no entanto, a fotografia da sua pixação estava sendo admirada e comercializada por um aluno da Faculdade Belas Artes da USP na SP ARTE, maior feira de artes da América Latina, segundo o artista, sem a sua autorização. Trazemos este exemplo pois ele nos ajudou a refletir sobre as tensões presentes no sistema de arte e a produção contemporânea que usa como suporte a fotografia, mas também porque isto nos levou a dar um passo além no processo de criação das poéticas artísticas, desencadeando uma prática educativa e de mediação em arte e cultura visual num contexto não institucional que confirmou a afirmação de Lampert (2015) sobre as inúmeras potências e possibilidades didáticas presentes na produção de um livro de artista.

Uma solução para resolver a questão da apropriação da arte pública foi buscar os autores dos pixos para discutir essa questão. Enquanto orientadora pedagógica de uma escola local, lidamos diversas vezes com a questão de alunos terem sido pegos em flagrante e estarem respondendo a acusações de vandalismo por terem realizado pixações na cidade. Como já havia um conhecimento prévio de alguns membros desse movimento, foi feito o contato, o que nos aproximou dos grupos de rap S.P.A. [Sociedade dos Poetas Anônimos] e do grupo skatemodaflor, que concordaram em contribuir para o projeto. Aconteceram conversas informais com vários membros do grupo. Estas conversas aconteceram sempre nos espaços públicos frequentados pelo grupo, principalmente na pista de skate principal, localizada próximo ao Ginásio de Esportes da cidade e foram muito enriquecedoras, pois além de discutir sobre a proposta do livro, também discutimos sobre as demandas dos jovens locais, que sofrem com questões como o desemprego, falta de perspectivas de futuro, abuso de drogas

pesadas como o crack e a violência e repressão policial motivada por questões de classe. Algumas dessas questões são aprofundadas nas músicas disponibilizadas pelo grupo no canal de YouTube Rap Almas.

Foi apresentado um boneco do livro e foi definido que a quarta capa seria produzida coletivamente pelo grupo. Durante o convívio foram discutidas questões relativas aos direitos humanos e relatados vários momentos de abuso policial e outros problemas vividos por estes jovens. Houve uma interação muito produtiva e a ação aconteceu numa noite na pista de skate da cidade, quando o grupo teve autonomia para definir o desenho que seria feito com tinta spray direto no papelão, que depois foi recortado como peças de um grande quebra-cabeças (Figura 2).



Figura 2 - Colagem de imagens da produção e resultado final da quarta capa produzida na pista de skate pelos jovens

Fonte: A autora.

O livro dá acesso a um QR Code com link direto para o site da Organização das Nações Unidas (ONU) onde se encontra um texto explicativo e o conteúdo integral da Declaração. Como forma de aproximar a tipografia das próprias fotografias, optamos por utilizar, além de fontes tradicionais como Impact e Minion Pro, também a fonte Pixo Reto SP, inspirada na tipografia de São Paulo e disponível gratuitamente. Como estávamos trabalhando com algumas imagens com palavras e frases em espanhol, optamos por produzir um livro bilíngue (PT-ES), o que consideramos que facilitaria sua circulação, agregando um valor maior à proposta. Também pensando na circulação, baixo custo de produção e portabilidade, o livro tem formato de bolso e buscou responder a necessidades de economia de papel, lixo zero, e uso de materiais alternativos. A produção gráfica foi caseira, a partir de conhecimentos adquiridos nas aulas dos cursos realizados e o miolo do livro foi impresso digitalmente em uma gráfica convencional em papel sulfite branco de 150 gramas. A montagem e produção da capa e das contracapas foram feitos artesanalmente pela autora. Na capa (Figura 3) foram

usadas diversas técnicas como stencil e gravuras em tinta Hidrocryl e tinta offset. Os 4 cadernos do miolo foram costurados artesanalmente, com uma costura simples, conhecida comumente como costura comercial e linha Urso 000.



Figura 3 - Detalhe da capa do livro

Fonte: A autora.

Todas as etapas de produção foram compartilhadas nas redes sociais, onde também foi feita a divulgação e a venda dos livros. No total foram feitas 150 unidades que são comercializadas pela autora, já tendo sido enviadas para compradores em diversos estados brasileiros como RJ, SC, MT, SP, RS e MG, além de países como México, Chile e Argentina. A receptividade foi muito boa e grande parte dos interessados em adquirir a obra são professores e alunos interessados no tema, que têm avaliado que ela contribui para o aprendizado do tema de uma forma descontraída e inovadora.

Como define Contreiras (2019) em sua dissertação sobre livros artesanais, além de carregar aspectos simbólicos através de seu conteúdo verbal e imagético, o livro de artista tem valor pelo seu conteúdo formal e material, uma vez que tem alto potencial subjetivo, reunindo em um único projeto e concepção a literatura, a arte, o artesanato, a comunicação e o design, sendo algo complexo e que exige planejamento detalhado e tomadas de decisão em todas as etapas, uma vez que as questões formais estão o tempo todo conectadas e se retroalimentam pelas questões técnicas.

Em seu trabalho, Grigolin (2013) aponta para o caráter nômade e transitório do livro e sua vocação para ir além dos espaços tradicionais como livrarias e bibliotecas e se vincular à circulação e à sua reprodutividade, uma espécie de vocação pública. Para esta pesquisadora e editora, criar dispositivos de circulação para os livros é uma atitude política e intimamente vinculada à arte. As imagens são poderosos instrumentos de comunicação e seu uso pode levantar questões pertinentes de serem apresentadas e discutidas e até mesmo transformar a sociedade. Através da fotografia temos a possibilidade de alcançar múltiplas visões e acessar comportamentos humanos e suas relações com os territórios de uma forma global.

Concluindo

Fotografar o território inicialmente foi uma forma de documentar o espaço, mas depois passou a abranger outras dimensões, desde os modos de compreender e se colocar na sociedade atual até se converter na produção de um material com potencial didático para a transmissão de informações sobre a questão dos Direitos Humanos na contemporaneidade, acessível e uma forma histórica direta. Várias questões de edição, produção e distribuição que surgiram ao longo da jornada com certeza contribuíram como exercício e formação para a compreensão do papel e alcance da proposta artística e didática. A educação de jovens e adultos em contextos não escolares é um tema que precisa ser melhor explorado pela pedagogia pois, como vimos nesta experiência, tem potencial para despertar debates em locais onde normalmente não se considera educativos, como é o caso da pista de skate. As parcerias, a negociação com a gráfica, as decisões práticas tomadas, escolha de tipografia, tudo isto enriqueceu e agregou referências preciosas ao processo, mas isso ficou ainda mais completo e pertinente graças ao contato com os jovens que contribuíram para que o processo de criação se tornasse mais permeável e sensível ao próprio tema trabalhado.

Referências

- CONTREIRAS, J. **Experimentação gráfica em projetos de livros artesanais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Design) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16140/tde-05112019-115903/pt-br.php>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Diante da Imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.
- FLUSSER, V. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma filosofia da fotografia. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2018.
- GRIGOLIN, F. **Livro de fotografia como livro de artista**. Experiências de Artistas: aproximações entre a fotografia e o livro. São José dos Campos: Publicações Iara, 2013. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/colecaolivrodeartista/?p=3229>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- JEROZOLIMSKI, A. C. F.; GOULART, D. R.; LIMA, P. G. Fotografia e Arte: um olhar sobre os desafios dos direitos autorais na contemporaneidade. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA VIII SEMANA INTEGRADA DE INOVAÇÃO, ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 24., 2022, Pelotas. **Anais [...]** Pelotas: UFPel, 2022. Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2022/LA_03758.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.
- JEROZOLIMSKI, A. C. F.; ZAMPERETTI, M. P. Livro de artista como prática educativa sobre poéticas artísticas, processos de criação e Direitos Humanos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL: (EN)VOLVER, 5., 2022, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: UFG, 2022. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/ANAIS_V_SIPACV-1135-1150.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.
- LAMPERT, L. Fotolivro ou livro de artista, eis a questão. Reflexões sobre distanciamentos e aproximações quando o livro se torna o fim na arte e na fotografia. **Medium**, 1 jun. 2015. Disponível em: <https://leticialampert.medium.com/fotolivro-ou-livro-de-artista-eis-a-quest%C3%A3o-84dfb733cae8>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- MALTZ, R. Zines e fotografia: uma história de resistência em tempos digitais. **ZUM – Revista de Fotografia**, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://revistazum.com.br/radar/zines-fotografia/>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- SILVA, B. L. [DISCURSOS URBANOS MARGINAIS]: A pixação sob a ótica da arte contemporânea e a vacância do dominado. **PIXO – Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 14-23, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/pixo/article/view/10633>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- TUBAMOTO, F. T. ‘Olhai por Nós’: artista que pichou o Pateo do Collegio lança exposição. **Jornal Estado de Minas**, 9 jun. 2022. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/06/09/noticia-diversidade,1372340/olhai-por-nois-artista-que-pichou-o-pateo-do-collegio-lanca-exposicao.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Un paseo por la historia de la Educación Ambiental

Nirvana Cordeiro*
Maria Helena Andrade da Silva**
Rogério Rodrigues Faria***

Introducción

En 1864, George Perkins Marsh en Estados Unidos publicó el libro *El hombre y la Naturaleza*, considerado uno de los primeros autores en advertir de manera fundamentada sobre el impacto de la acción humana en el medio natural y sus consecuencias para el futuro de las generaciones (Almeida; Faria; Vasconcelos, 2014, p. 2). En 1866, Ernest Haeckel, biólogo alemán, propuso el término “oecologie”, o “ecología” en el libro *Generelle Morphologie*, el término se describe como la forma en que los organismos se relacionan entre sí y con el medio ambiente (Gilge, 2013). En 1962, Rachel Carson publicó el libro *Primavera Silenciosa*, con el objetivo de denunciar los problemas ambientales del Estados Unidos en aquella época debido al uso indiscriminado de pesticidas en los cultivos en el posguerra (Souza, 2021 p. 35)

Estos libros se configuran como obras que fundamentaron el despertar a las problemáticas ambientales y el modo antropocéntrico que caracterizan las relaciones con la naturaleza a partir de su desarrollo y ocupación de la Tierra. De ese modo, este trabajo muestra el contexto histórico que influenció las definiciones y conceptos que se tiene hoy en día sobre lo que es y cuales fines tienen la Educación Ambiental y su importancia mundial.

Metodología

La revisión de la literatura fue utilizada para la producción de este trabajo. Las palabras clave utilizadas en la fase previa al trabajo de campo fueron: historia de la educación ambiental, contexto historico ambiental, historia y medio ambiente, educación medio ambiente y historia. Fueron consultadas las bibliotecas digitales como Portal Periódico Capes, Scielo, Biblioteca Digital de la Unesco, Bibliotecas ONU,

* Doutora em Ensino de Ciências – Educação Ambiental pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Contato: nirvana.cordeiro@ufms.br

** Doutora em Ecologia pela Universidade de São Paulo. Contato: helena.andrade@ufms.br

*** Doutor em Ecologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Contato: rodrigues.faria@ufms.br

Biblioteca Dialnet, Web of Science y Scopus, así como el portal de Google Scholar y Libros en condiciones físicas.

Resultados y Discusión

Movimientos ciudadanos, conferencias, seminarios y eventos que tuvieron lugar alrededor del mundo para discutir temas ambientales y de Educación Ambiental (EA), son discutidos en la Tabla 1. línea del tiempo donde destacase la Reunión Internacional sobre Educación Ambiental en Belgrado, la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental en Tbilisi y la ECO-92, por lo que en estos eventos se propusieron los objetivos, funciones y principios de la EA.

Tabla 1 – Línea del tiempo de los eventos ambientales

Evento	
1864	George Perkins Marsh libro El Homem y la Naturaleza
1869	Ernest Haeckel propone el término ecología
1962	Rachel Carson, libro Primavera silenciosa
1965	Surgimiento del término Educación Ambiental Conferencia sobre Educación en la Universidad de Keele.
1968	Un pequeño grupo de políticos, físicos, industriales, sociedad civil y científicos se reunieron para debatir cuestiones políticas, económicas y medioambientales.
1972	Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano
1974	Seminario de Educación Ambiental establece los principios y reconoce la necesidad de la Educación Ambiental de manera integral y permanente en la sociedad
1975	Lanzamiento de la “Carta de Belgrado”
1975	Creación del Programa Internacional de Educación Ambiental iniciado por el PNUMA y la UNESCO
1976	Creación de la primera organización social “Sociedad Internacional para la Educación Ambiental”, que reúne a educadores ambientales
1976	Seminario Subregional de Educación Ambiental para la Educación Secundaria
1977	Primera Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, Tbilisi, Georgia
1979	Encuentro Regional de Educación Ambiental para América Latina con el objetivo de discutir sobre Educación Ambiental para América Latina
1980	Seminario Regional Europeo sobre Educación Ambiental para Europa y América del Norte

1980	Primera Conferencia Asiática sobre Educación Ambiental
1987	Publicación del Informe “Nuestro Futuro Común” o “Informe Brundtland”. Se implementa la terminología “desarrollo sostenible”
1987	Congreso Internacional UNESCO-PNUMA sobre Educación y Capacitación Ambiental, evaluación de los avances realizados en EE desde Tbilisi.
1988	Declaración de Caracas sobre Gestión Ambiental en las Américas, denuncia necesidad de cambios en el modelo de desarrollo
1989	Primer Seminario sobre materiales para la Educación Ambiental. Santiago, Chile
1989	La Declaración de La Haya, preparatoria de RIO 92, demuestra la importancia de la cooperación internacional en cuestiones ambientales
1990	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: “Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”. Aprobación de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”
1990	ONU declara Año Internacional del Medio Ambiente
1992	Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo- Eco-92
1992	Congreso Mundial de Educación y Comunicación sobre Medio Ambiente y Desarrollo
1992	Primer Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental: una estrategia de futuro”
1993	Continuidad del Congreso Sudamericano Eco/92
1995	Conferencia para el Desarrollo Social
2015	Reemplazo de los Objetivos del Milenio por los ODS
2015	Convención-Cuadro de las Naciones Unidas sobre la Mudanza del Clima (COP 21 – Paris, Francia)
2016	COP-22 (Marrakech, Marrocos) Ratificación del Acuerdo de Paris e inicio de su implementación.
2017	UNESCO – estableció la Década de las Naciones Unidas de la Ciencia Oceanica para el Desarrollo Sostenible o Década del Oceano
2022	Conferencia de las Partes de las Naciones Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP-27) – Sharm El-Sheikh – Egipto
2024	Conferencia de la Década del Oceano (Barcelona – España)

Fuente: Elaboración propia (2022).

La primera Conferencia internacional sobre Educación Ambiental tuvo lugar en 1975 en Belgrado, buscando respuestas a los problemas ambientales de décadas anteriores (Nascimento Junior *et al.*, 2019).

El Seminario Internacional de Belgrado sobre Educación Ambiental fue concebido y organizado antes del Programa Internacional de Educación Ambiental – PIEA y constituye una respuesta a la Recomendación 96, que insta al desarrollo de la EA como uno de los elementos vitales para un ataque general a la crisis ambiental planetaria. El encuentro reunió a expertos en educación, biología, geografía e historia. En el evento se definieron los objetivos de la Educación Ambiental (Tabla 2), publicados en “La Carta de Belgrado” (Reigota, 2010).

Tabla 2 – Objetivos de la Educación Ambiental

Objetivos de la Educación Ambiental da Carta de Belgrado
Conscientización
Contribuir a que las personas y grupos sociales adquieran conciencia y sensibilidad hacia el medio ambiente en su conjunto y los problemas relacionados a él.
Conocimiento
Proporcionar a los individuos y grupos sociales una comprensión básica del medio ambiente en su conjunto, los problemas relacionados con él y la presencia y el papel de una humanidad críticamente responsable en relación con este medio ambiente.
Actitudes
Permitir que los individuos y grupos sociales adquieran valores sociales, fuertes vínculos emocionales con el medio ambiente y motivación para participar activamente en su protección y mejora.
Habilidades
Proporcionar a los individuos y grupos sociales condiciones para adquirir las habilidades necesarias para resolver problemas ambientales.
Capacidad de evaluación
Incentivar a individuos y grupos sociales a evaluar medidas relacionadas con el medio ambiente y programas educativos, considerando factores ecológicos, políticos, económicos, estéticos y educativos.
Participación
Contribuir a que las personas y grupos sociales desarrollen un sentido de responsabilidad y urgencia respecto de los problemas ambientales para garantizar acciones adecuadas para resolverlos

Fuente: PNUMA (1977).

Para la Educación Ambiental internacional, la recomendación del documento era la realización de acciones educativas periódicas a través de consultas colectivas a nivel

internacional y regional por parte de las entidades que trabajan con EA, por ser necesario el fomento del intercambio internacional de información en diferentes idiomas, priorizándose el respeto de las diferencias culturales, regionales y medioambientales (PNUMA, 1977).

En 1977, del 14 al 26 de octubre, la Conferencia de Tblisi, en Georgia, antigua URSS, abordó especialmente cuestiones relacionadas con la EA, siendo una continuación de la Conferencia de Estocolmo (Cassini; Jeffré, 2019), considerada la principal evento de la primera fase del Programa Internacional de EA iniciado en 1975 por la UNESCO, con la cooperación del PNUMA constituyendo el punto de partida de un programa internacional de EA.

En la conferencia se estableció que uno de los objetivos fundamentales de la Educación Ambiental es: lograr que las personas, individual y colectivamente, comprendan la naturaleza compleja del medio natural y el ambiente creado por el ser humano como resultado de la interacción de sus capacidades biológicas, físicas. y sociales, económicos y culturales, y que adquieren conocimientos, valores, comportamientos y habilidades prácticas para participar, responsable y eficazmente, en la prevención y solución de los problemas ambientales y en la gestión de la calidad ambiental (Tbilisi, 1977).

Durante la Conferencia de Tbilisi (1977), se concluyó que la Educación Ambiental es un elemento esencial de la educación global y permanente, orientada a la resolución de problemas y con la participación activa de todos. A través de la gestión educativa será posible orientar a las comunidades humanas hacia el logro del bienestar social y cultural en armonía con el entorno natural. En el informe final de la Conferencia se establecieron las funciones para la EA (Tabla 3).

Tabla 3 – Funciones de la Educación Ambiental

Funciones de la Educación Ambiental
Educación del Publico
Al transmitir conocimientos generales a todos los ciudadanos, este tipo de educación pretende sensibilizarlos sobre los problemas medioambientales en su vida cotidiana y animarles a adoptar comportamientos coherentes y perseverantes.
Formación de determinados grupos profesionales o sociales cuya acción e influencia sobre el medio ambiente sea relevante
Tratase de ingenieros, arquitectos, urbanistas, juristas, agentes inmobiliarios, industriales, sindicalistas y médicos. Para concienciar a estas personas de las consecuencias de sus decisiones sobre el medio ambiente, es necesario diseñar programas de enseñanza acordes a la profesión y al grupo social relevante.

Formación de determinados profesionales y científicos que trabajan con problemas ambientales específicos.

Tratase de un amplio grupo de personas con competencias técnicas muy diversas, en ocasiones muy especializadas (por ejemplo, en cuestiones de planificación del uso de recursos y técnicas contra la contaminación del aire y del agua, arquitectura del paisaje, etc.).

Fuente: Tbilisi (1977).

El informe destaca que las funciones de la EA deben estar interconectadas para una formación continua, realizada de manera coordinada, con sus lineamientos basados en la experiencia práctica y el conocimiento científico, sirviendo de referencia para las diferentes formas de realizar la educación ambiental (Tbilisi, 1977).

Para evaluar los efectos y avances que han tenido las conferencias sobre Educación Ambiental en el mundo, se realizó en Río de Janeiro la Conferencia Eco-92 o Rio-92, realizada en conmemoración del 20 aniversario de la Conferencia de Estocolmo, en 1972.

Entre el 3 y el 14 de junio de 1992, la ciudad de Río de Janeiro fue sede de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo. Como reflejo de ECO-92 e influenciado por los avances y documentos generados en el evento, Viezzer y Ovalles (1995, p. 20) reflexionan que “[...] la educación es una propuesta de filosofía de vida que rescata los valores éticos, estéticos, democráticos y humanistas, el respeto a la diversidad natural y cultural, que incluye la especificidad de clase, etnia y género”.

En Río 92 se creó la Agenda 21, un documento cuya característica es desarrollarse en un contexto participativo de la sociedad, involucrando a gobiernos, sectores económicos y sociales para diagnosticar los problemas, comprender los conflictos involucrados y acordar formas de solución, con el objetivo de lograr desarrollo sostenible (BRASIL, 2000), el evento también dio origen al Tratado sobre Educación Ambiental para Sociedades Sostenibles y Responsabilidad Global.

La elaboración de los dieciseis Principios del Tratado destacó el concepto de “educación socioambiental”, definida por Viezzer (2008) como “una materia de aprendizaje permanente, a nivel individual y colectivo, frente a las nuevas desafíos que vive la humanidad y el planeta”.

Destacase los principios:

2- La Educación Ambiental debe basarse en el pensamiento crítico e innovador, en cualquier momento y lugar, en sus modalidades formales y no formales, promoviendo la transformación y construcción de la sociedad.

10- La Educación Ambiental debe estimular y potenciar el poder de las diferentes poblaciones, promoviendo oportunidades para cambios democráticos básicos que estimulen a los sectores populares de la sociedad.

Esto implica que las comunidades deben retomar el control de sus propios destinos ya que la Educación Ambiental para la sostenibilidad equitativa es un proceso de aprendizaje permanente, que puede contribuir a la formación de sociedades justas y ecológicamente equilibradas, que mantengan una relación de interdependencia y diversidad, promoviendo la responsabilidad individual y colectiva a nivel local, nacional y planetario.

Conclusiones

La educación es un proceso durante el cual los individuos toman conciencia de su entorno y de la interacción de sus componentes biológicos, físicos y socioculturales y adquieren conocimientos, valores, competencias, experiencia y voluntad que les permiten actuar individual y colectivamente para resolver los problemas presentes y colectivos. problemas futuros del medio ambiente en general.

Comprender el proceso histórico del desarrollo de los conceptos de Educación Ambiental es primordial para la comprensión de las necesidades educativas en los ámbitos formales y no formales de la actualidad para el desarrollo de acciones, políticas y programas realmente efectivos que respeten las culturas, las diferencias regionales y sociales donde hay la demanda de programas en Educación Ambiental.

Referencias

ALMEIDA, A.; FARIA, J.; VASCONCELOS, C. Revisitando “Man and Nature” de George Perkins Marsh, o pioneiro do ambientalismo. In: HISTÓRIA DA CIÊNCIA PARA O ENSINO, 2., 2014, Coimbra. **Anais [...]** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014.

BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Brasília: MEC, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros**: Tbilisi, 1977. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, [s. d.]. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/informma/item/8065-recomenda%C3%A7%C3%B5es-de-tbilisi.html>. Acesso em: 22 out. 2024.

CASSINI, E. M.; JEFFRÉ, T. W. Educação ambiental: construção histórica e perspectivas para o futuro. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, [S. l.], v. 5, p. 71-91, 2019. Disponível em: <https://revistabrasileirademeioambiente.com/index.php/RVBMA/article/view/135>. Acesso em: 22 out. 2024.

GILGE, M. V. **História da Biologia e ensino**: contribuições de Ernst Haeckel (1834-1919) e sua utilização nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2012 - ensino médio. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 118, p. 189-206, mar. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742003000100008>. Acesso em: 22 out. 2024.

NASCIMENTO, J. A.; FERNANDES, S. D. C.; BOREM, R. A. T.; LOURENÇO, C. O. Os principais documentos internacionais da educação ambiental apresentados em um mini-curso de formação inicial de professores a partir do fazer artístico. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2019. Disponível em: https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/forum_ambiental/article/view/2185. Acesso em: 22 out. 2024.

REIGOTA, M. A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 36, p. 539-570, 2010.

SOUZA, A. T. F. **Rachel Carson e a Primavera Silenciosa**: Análise Históricoepistemológica para um Saber Sobre Ciências. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

VIEZZER, M.; OVALLES, O. **Manual Latino-americano de Educação Ambiental**. Florianópolis: Gaia, 1995.

VIEZZER, M. L. **Somos Todos Aprendizes**: lembranças da construção do tratado de educação ambiental. Florianópolis: Gaia, 2008.

Imersão na Aldeia Indígena Piraquê-Açu com alunos da rede pública estadual (ES)

Laura Paola Ferreira*
Eloiza Mara de Paula Rossoni**
Nayane Coelho de Laia***

Introdução

Este trabalho integra os Anais do Congresso CONFAEB 2020 e objetiva revisitar e refletir sobre os termos utilizados, bem como sobre os desafios taxonômicos enfrentados. A sociedade, a arte e as necessidades educacionais estão em constante transformação, o que demanda uma adaptação correspondente por parte dos teóricos (Barbosa, 2019, p. 292). No Espírito Santo, especificamente no município de Aracruz, reside atualmente duas etnias indígenas aldeadas, composta pelos grupos Tupinikim e Guarani Mbyá. A prática pedagógica relatada buscou promover vivências culturais que valorizassem e preservassem a cultura indígena, em um momento de resistência e luta por políticas públicas eficazes de valorização e respeito às tradições dos povos tradicionais do Brasil.

A formação do Espírito Santo contou com diversos povos nativos pertencentes ao grupo Tupi, hoje, apenas o município de Aracruz (ES), possui duas etnias aldeadas. Os Tupinikim e Guarani Mbyá. Sendo assim essa prática pedagógica visou propiciar aos alunos vivências culturais com uma aldeia indígena temática sob monitoria dos Guarani Mbyá no sentido de ampliar o entendimento e compreensão da importância de se valorizar e preservar a cultura nativa. Um povo que vive momento de grande resistência

* Doutora em Arte e Experiência Interartes na Educação (UFMG, 2019), Mestre em Ensino de Arte (UFMG, 2018), Especialização em História da Cultura e da Arte (UFMG, 2009) e Licenciada em Arte Visuais (UEMG, 2007). Docente da Universidade Estadual de Minas Gerais. Contato: laurapaola1@yahoo.com.br

** Doutoranda em Arte (UFMG, 2023-2027). Mestre em Ensino de Arte. Especialista em Artes na Educação. Licenciatura em Pedagogia. Bacharelado em Artes Plásticas. Curso extensão Histórias de Cultura Afro-brasileira. Curso extensão Educação de Jovens e Adultos. Professora de Arte da Rede Estadual de Educação (SEDU-ES). Contato: eloizaarte@gmail.com

*** Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais, (2022). Possui graduação em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (2009). Graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais na UFES - Universidade Federal do Espírito Santo (2017). Integrou o PET Educação e o PIBID/CAPES Artes Visuais. Contato: nayane_laia@hotmail.com

diante das questões relacionadas a luta por uma política pública eficaz no sentido de valorização e respeito as manifestações culturais.

A escola deve promover ações que traga ao aluno uma visão real de uma cultura que está tão próximo geograficamente dos mesmos, no entanto, distante no sentido de conhecimento do cotidiano das comunidades indígenas aldeadas.

Os indígenas das Etnias Tupinikim e Guarani Mbyá se mantem graças a resistência, pois são muitas questões que implicam na preservação dos hábitos e costumes, bem como podemos apurar em conversa na aula de campo com um cacique do povo Guarani Mbyá, Karáí-Peru (ou Pedro, na língua portuguesa), que os mesmos têm grande dificuldade de disseminar e perpetuar as manifestações culturais.

Essa dificuldade ocorreu principalmente por certames relacionados a uma discussão em torno da empresa Suzano (antiga Aracruz celulose) que implantou setores de sua fábrica em terras indígenas, e a comunidade não indígena da região por acreditar que isso traria mais desenvolvimento e geração de empregos, apoiam a desapropriação das terras indígenas. Ter uma comunidade adjacente que não valoriza a cultura nativa só enfatiza a importância de promover essa interação dos alunos nesse ambiente, para que a conscientização e o entendimento da necessidade de preservação dessa cultura é algo que precisa ser entendido e discutido por todos os segmentos sociais.

Esperou-se que os alunos construíssem subsídios para contextualizarem e traçarem comparativos entre as aulas normativas e as realidades dos ambientes visitados. Buoro (2005, p. 59), a esse respeito, nos afirma que,

A natureza da escola, de maneira geral e como a conhecemos e vivenciamos, não privilegia um modelo de aprendizagem por relação direta com a realidade. O conhecimento do mundo que se faz por mediação da escola é necessariamente filtrado pela ferramenta verbal –de preferência em sua forma escrita (Buoro (2005, p. 59).

É relevante para os alunos agregar essa vivência aos conhecimentos das demais aulas normativas sobre a cultura indígena, para que os mesmos possam entender os elementos que constituem esse grupo social, seus hábitos, costumes, tradições, e ainda a resistência em meio a interferência da cultura do “homem branco”¹ nessa comunidade.

¹ Nome dado a toda pessoa que não pertence a nenhuma etnia indígena.

Ainda a escolha de propiciar vivências culturais foi caracterizada pela ampliação da fruição estética que pode influir diretamente na criação de trabalhos de expressividade artística dos educandos. A escola exerce um importante papel no sentido de propiciar aos estudantes atividades que favoreçam ao conhecimento de diversas culturas com experiência enriquecedoras e significativas.

O filósofo e pedagogo Bondia (2011), define experiência como tudo que nos acontece, tudo que nos ocorre, tudo que ocorre conosco no sentido da vida. Ele afirma que a cada dia se vive muita coisa, mas, ao mesmo tempo, se experencia muito pouco. Essa proposição de Bondia (2011) traz a reflexão da importância de propiciar aos estudantes da escola “Elza Lemos Andreatta” a construção do conhecimento pelo viés da vivência na Aldeia Indígena Piraquê-Açu.

A aula de Arte, fora do ambiente escolar, pode propiciar práticas que ampliam o pensamento crítico e artístico do estudante. Desta forma, o estudante criará formas de dar importância as suas vivências artísticas e culturais. Constatou-se que essa atividade fora do âmbito escolar, possibilitou aos estudantes ter referências para sua própria construção artística e dos elementos que constituem a cultura local capixaba.

Essa atividade surge da indagação: como propiciar aos alunos elementos que subsidiem uma composição artística significativa e não apenas ilustrativa sobre a cultura local? A partir dessa indagação percebemos que era preciso propiciar aos alunos um repertório para que eles pudessem expressar-se a partir de suas vivências e experiências.

Como ação, procuramos ampliar o olhar e a valorização da cultura e tradição da arte corporal indígena, artesanato, vestuário, moradia, alimentação desse povo indígena residentes em solo capixabas, que ainda mantém um modo de vida conforme os ensinamentos dos seus antepassados. Como a produção de pigmentos naturais e utilização de artefatos naturais providos da natureza para a realização final de tal arte.

Buscamos dialogar, a importância da preservação e sobrevivência da cultura nativa em meio à contemporaneidade, esta tradição que persiste e avança em meio ao desenvolvimento industrial. A revitalização da tradicional cultura indígena desenvolve lentamente com a força de um povo determinado e unido em busca de reconstruir sua história e preservar suas raízes, costumes e disseminar através de apresentações culturais, para as novas gerações da comunidade e para aqueles que buscam frequentar e conhecer as aldeias indígenas e os costumes.

Desenvolvimento

A aula de campo envolveu alunos do ensino médio, com idades entre 14 e 17 anos, e foi planejada em colaboração com as disciplinas de sociologia e geografia, promovendo um diálogo interdisciplinar. A atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de confrontar o conhecimento teórico adquirido em sala de aula com a realidade vivenciada na aldeia, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada da cultura indígena. A visita à aldeia incluiu diversas atividades, como a Dança do Pau, exploração da trilha local, e a observação de práticas culturais como pinturas corporais com tintas naturais de jenipapo, culminando em uma apresentação musical em tupi guarani.

Em sociologia a professora, Fernanda Juliatti, utilizou como mecanismo de registro dessa atividade, o diário de bordo, bem como a produção de um documentário com relatos dos moradores da aldeia e dos próprios alunos e sua concepção da importância social dessa comunidade indígena, como constituinte da identidade e formação cultural capixaba. Em geografia com a professora Jussyara Rocha; abordaram as questões de territorialidade, hábitos e costumes, bem como as mudanças ocorridas ao longo dos anos com a ampliação das indústrias e moradias ao redor da aldeia.

A distância da escola até a aldeia Piraquê-Açu, são de 85,3 quilômetros aproximadamente feitos em 1 hora e 37 minutos. O percurso tem uma exuberante paisagem composta de praias. Desta forma buscou-se propiciar aos alunos experimentar cada etapa do percurso como a primeira parada dos alunos para um café da manhã à beira da Praia dos Coqueiros. Os alunos ficaram extasiados com a beleza do lugar e pediram para irem próximos ao mar, além dos coqueiros que margeiam a praia.

Os registros fotográficos foram repletos de empolgação e vitalidade. Os alunos demonstraram uma alegria contagiante como se estivessem vivenciando o contato com o mar pela primeira vez.



Figura 1 –Praia do Coqueiro, Santa Cruz/ES, 16 ago. 19

Fotografia: Jussyara Rocha.

Chegando Aldeia Piraquê-Açu, um indígena de aproximadamente nove anos sinalizava para o local aonde o ônibus deveria estacionar. O grupo foi recebido pelo Cacique Karáí-Peru (ou Pedro) e seu filho Karáí-Mirim (ou Rodrigo). Eles foram muito solícitos e organizaram os alunos em bancos de madeira dispostos em forma de meia lua e contaram um pouco da sua história e sua cultura, e como é a rotina da aldeia em que residem e a aldeia temática onde estávamos. Um dos motivos de receberem os grupos turísticos e estudantes de forma tão solícita se deve também ao fato do indígena Karáí-Mirim da etnia Guarani Mbyá ter estudado Faculdade de Turismo. Ele é um guia de turismo e um dos principais responsáveis por fazer essa mediação e ações para quem deseja conhecer a Aldeia Piraquê-Açu.

Os alunos ficaram impactados com o fato de ter que preservam sua cultura e terem feito faculdade, universidade e cursos técnicos, os mesmos quiseram saber como conseguem conciliar tradição com a modernidade. Os indígenas explicaram que é imprescindível por estarem tão próximos a área urbana e por não poderem sobreviver apenas de seu artesanato e plantação, agregar tecnologia, conhecimentos tradicionais e de outras culturas, como forma de se relacionar com as demais pessoas e disseminar a cultura indígena.

[...] partir das referências culturais locais para, por meio delas, acessar processos sociais e culturais mais amplos e abrangentes, em um registro no qual cada sujeito, a partir de seu repertório de referências, possa compreender e refletir, tanto sobre contextos inclusivos quanto sobre a diversidade cultural que o cerca (IPHAN, 2014, p. 27).

Integrantes destas aldeias, nascidos ou agregados, buscam a preservação dos seus costumes e os direitos do seu povo. Essa realidade possibilitou aos alunos contextualizarem a importância de manutenção de uma identidade cultural.

Interajam com as demais pessoas e promover as visitas a Aldeia como forma de perpetuar a cultura e tradições nativas, bem como incentivar as pessoas a desmistificarem a visão do povo indígena estereotipada socialmente ao longo dos tempos.

Os alunos puderam explorar a aldeia conhecendo o lugar que é margeado pelo rio Piraquê-Açu. Uma das atividades foi percorrer a trilha que compreende um trajeto que contorna parte do território e durante o trajeto o Karaí-Mirim explicou o nome da vegetação, das plantas e árvores e qual a sua utilidade: medicinal, pigmento, venenosa, alimentícia, cosmética entre outros.



Figura 2 – Caminhada pela trilha da Aldeia, 16 ago. 18. Aracruz/ES

Fonte: Jussyara Rocha.

A outra atividade feita pelos alunos, foi a Dança do Pau. Essa dança é uma atividade física, utilizada pelos indígenas e faz parte dos jogos das aldeias, realizadas no período de outubro. Coordenada pelo indígena Karaí-Mirim os integrantes da aldeia Piraquê-Açu e um indígena da aldeia Tupinikim que estava no local cantaram e tocaram

instrumentos musicais, enquanto os demais integrantes (composta por indígenas, os professores e os alunos), corriam em círculo, e repetiam todos os gestos e comandos dados pelo coordenador do exercício.

Ele levantava um pedaço de pau para cima e para baixo os demais membros da roda, deviam ultrapassar o obstáculo (pau) com a máxima agilidade para não ser atingido. A cada etapa a música foi se intensificando o tom e a rapidez com que os alunos tinham que passar sobre o pau e repetir os gestos como saltar, andar de cócoras, entre outros movimentos.



Figura 3 – Dança do Pau (pular sobre o pau), 16 ago. 19. Aldeia Piraquê-Açu, Aracruz/ES

Fonte: Jussyara Rocha.

Os alunos tiveram muita curiosidade em saber sobre as pinturas indígenas, principalmente ao verem indígena IybatãTupã da etnia Tupinikim (conhecido como Welligton) que estava com grande parte do corpo pintado com tinta de jenipapo. O cacique explicou que cada forma tem seu significado e traduz elementos e força da natureza. Cabe ressaltar que em pesquisas posteriores a aula de campo aprofundamos sobre as pinturas. Existe hoje 305 etnias indígenas no Brasil e cada uma delas possui uma particularidade nas pinturas e grafismos, desde a produção da tinta natural até os motivos que levam a pintar ou grafar os corpos. Observamos que existe na pintura indígena um gesto de ritualidade e sacralidade que causa um grande impacto para quem não faz parte daquele ciclo social.



Figura 4 – Indígena da etnia Tupinikim IybatãTupã com o dorso pintado

O momento que viram os próprios indígenas reproduzindo os grafismos, despertou o entendimento de se tratar de uma cultura e arte tradicional de grande importância para um povo que por meio de seus símbolos e significados, compõem vários campos do saber e da vida cotidiana tradicional indígena. Naquele momento não identificamos os motivos e os símbolos que observamos ou que foram feitos sobre a pele dos alunos, mas como um exemplo de diversidade na pintura e grafismos de diversos povos, encontramos referências sobre a etnia Xavante:

As cores e as partes do corpo pintadas são elementos visuais cuja combinação obedece a regras de um sistema fortemente estruturado. Os princípios estruturais desse sistema correspondem aos princípios de sistemas de classificação social aos quais a pintura corporal encontra-se relacionada: grupos de idade, grupos cerimoniais, clãs e linhagens (Müller, 2000, p. 138).

O entrelaçamento do conhecimento milenar que atrai o olhar curioso do espectador, mas que também pode gerar conhecimentos sobre a arte e cultura indígena. Ferreira (2008, p. 34) discorre que “[...] eles também comunicam de forma não-verbal”.



Figura 5 – Pintura corporal feita nos alunos, Aldeia Piraquê-Açu, Aracruz/ES

Fotografia: Fernanda Juliatti.

No encerramento da visita à aldeia os alunos assistiram uma apresentação de música cantada em tupi guarani (canto Guarani), bem como falaram da importância de jovens como os estudantes, conhecerem a cultura de um povo que luta pela sua identidade. Todo esse momento gerou uma grande emoção nos alunos que foram sensibilizados tanto pela apresentação, quanto pela fala do cacique.



Figura 6 – Apresentação com música em tupi guarani, Etnia Piraquê-Açu, Aracruz/ES

Fotografia: Jussyara Rocha.

Nas aulas normativas com os alunos que antecederam a visita a aldeia, os alunos assistiram ao documentário: Raízes Capixaba, que versava sobre a formação da cultura e identidade do povo capixaba. Bem como fizeram leituras de textos em livros didáticos, mas na aula de campo verificou-se que os alunos tiveram um outro olhar para as questões relacionadas ao que viram ilustrado nos livros e a realidade vivenciadas pelos mesmos na Aldeia Indígena.



Figura 7 – Cacique falando sobre a importância dos estudantes conhecerem a Aldeia Indígena, Etnia Piraquê-Açu, Aracruz/ES

Fotografia: Jussyara Rocha.

Em sala de aulas, pós visita à aldeia, as atividades como pinturas ganharam um novo significado, bem como ao serem pintados pelos indígenas os alunos compreenderam que não eram apenas riscos e formas geométricas, cada traço traz uma marca e um signo de grande representatividade para aquela comunidade. A modelagem com o barro na reprodução de vasos, despertou o interesse dos alunos por experimentações como o uso de sementes para fazer texturas.



Figuras 8 e 9 – Modelagem com o barro (pós atividade de campo)

Nesse sentido, percebe-se o quanto esta prática pedagógica, nas aulas de Arte, viabiliza ao estudante conceber a Arte como uma forma de expressar-se e, também, como uma forma de ressignificação de nova percepção do mundo a sua volta, o que possibilita a integração diante da diversidade, das diferentes formas de entender e compreender o significado e a importância que a Arte exerce na sociedade. Nessa perspectiva são as palavras de Barbosa (2005, p. 23):

Entendo, assim, que o eixo da PRODUÇÃO nomeia não apenas ações que caracterizam a aprendizagem do fazer artístico em contato com os materiais e com os princípios de formatividade das diferentes linguagens artísticas. Ou seja, ações se referem à capacidade de produzir obras artísticas, mas também à capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte e que também integram a concretização de formas artísticas (Barbosa, 2005, p. 23).

Outro aspecto relevante foi a iniciativa dos alunos de fazerem uma horta medicinal na escola, trouxeram as plantas para a escola e fizeram as plaquinhas indicativas de seu uso. Através da vivência nesse espaço possibilitamos ao aluno uma proximidade e uma experiência cultural de algumas das atividades desenvolvidas pelos indígenas como o artesanato e uso de plantas medicinais. Barbosa (1998) escreve sobre a importância da arte no desenvolvimento cultural:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a

realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 1998, p. 16).

As construções expressivas nas aulas de Arte podem gerar experiências com sentido para os educandos. As trocas, e reflexões e os registros propiciam o diálogo do estudante com o mundo. Segundo Hissa (2003), a construção do pensamento se relaciona ao sentir e relacionar-se com o mundo, pois “A experimentação do mundo precede a razão. Adiante, mais de que isso: a razão é feita da experimentação do mundo e o pensamento é feito do sentir. Ser afetado pelo mundo, portanto, é pressuposto, da construção do pensamento” (Hissa, 2003, p.20).

Nesse aspecto é importante ressaltar a importância das ações das esferas institucionais em fomentar no âmbito educacional a proximidade e construção de conhecimento dos alunos sobre as questões étnico-raciais, comunidades quilombolas e os povos originários. A Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo tem implementado ações que busca promover formações e visa também uma qualificação das ações voltadas para as questões que abordam Educação para Relações Étnico Racias – ERER.

A Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola - GEACIQ, por meio da Comissão Permanente de Estudos Afro- Brasileiros - CEAFFRO, com as Superintendências Regionais de Educação e as unidades escolares, estão fundamentadas na necessidade de construção de indicadores educacionais e de realização regular de levantamentos e análises de dados que permitam a esta Secretaria tanto monitorar o cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, quanto avaliar, aperfeiçoar e potencializar as políticas públicas de fortalecimento da Equidade Racial na Educação Pública Estadual.

As formações, simpósios, seminários, rodas de conversas potencializam e dirimem as dúvidas e fortalecem ações para uma construção de aprendizados significativos, não tratando as questões como a aula de campo em uma comunidade indígena como algo fulgaz, mas propiciando ao aluno entender a importância e ancestralidade, os signos e significados dos povos originários de forma profícua.

Para além da aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e dos Povos Indígenas. Propiciar essa experiência ao aluno, contribuiu de forma a ampliar seu repertório de conhecimento sobre a cultura indígena local, bem como no processo de fruição para composição de

objetos artísticos relacionados a arte indígena. A Arte, Educação e Cultura são caminhos importantes na formação de um indivíduo crítico.

Nesse sentido, *experimentação* é, segundo Dewey (2010), algo vivo que se relaciona com o meio cultural do sujeito, é a interação do sujeito com o meio social. Os diálogos, as reflexões e as trocas experienciadas nas aulas de Arte permitem uma abordagem metodológica a partir do reconhecimento das vivências do educando.

Segundo Tomasello (2003), o conhecimento relaciona-se aos produtos historicamente produzidos pelo grupo social. O educador que respeita e leva em consideração as vivências sociais e culturais dos educandos proporciona a *experiência* cognitiva em Arte. Para Pimentel (2013), a cognição é uma construção culturalmente corporizada por meio de experiências que interagem com o meio social do educando, com sensibilidade estética e com a percepção no pensamento artístico.

Trazendo mais do que é apresentado nos livros e nos currículos, a interação do educando com os saberes tradicionais e suas expressões artísticas proporcionam uma reflexão única. Dando assim significado àquele conhecimento e ao mesmo tempo validando a sua forma de pensar e fazer, ou seja, valorizando as culturas tradicionais, sua autenticidade e colaborando com sua permanência.

Propiciar aos alunos vivências e experiências em espaço que abriga tanto conhecimento e ancestralidade é sem dúvida uma forma.

Considerações finais

A experiência reiterou a importância da preservação das manifestações culturais nativas e da valorização da identidade indígena, destacando o papel da educação na promoção do respeito e do conhecimento sobre as tradições. A interação com a cultura indígena permitiu aos alunos uma compreensão mais rica e diversificada, além de fomentar a criação artística com base nas vivências e experiências adquiridas. Ancorados na Lei nº 11.645, de 10 março de 2008², a prática pedagógica evidenciou a relevância de integrar o estudo das tradições indígenas ao currículo escolar, como forma de contribuir³ para a preservação dessa cultura.

² “A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio”. Fonte: [https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20\(licenciaturas\)](https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20(licenciaturas).). Acesso em: 11 ago. 2024.

³ Entendemos que o ensino sobre as tradições nativas alcança o respeito a diversidade de manifestações culturais e a sua existência como forma de preservação por parte dos não indígenas.

Uma das formas de agregar conhecimento e práticas artísticas é propiciar as vivências e experiências culturais e artísticas para uma composição artística significativa para os alunos. Buscando atividades pedagógicas que crie um diálogo entre a arte e a cultura popular de forma dinâmica, e prazerosa para os estudantes. Promover a interação dos alunos nesses espaços de arte e cultura é o que desperta uma compreensão dos alunos e entendimentos das tradições culturais que compõem a nossa identidade capixaba.

Referências

BARBOSA, A. M. (org.). **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**, [S. l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Lei nº11.645, de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008.

Disponível em:

[https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20\(licenciaturas\)](https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20(licenciaturas).). Acesso em: 22 jun. 2024.

BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2005.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

FERREIRA, R. O. F. **Esta é a paisagem que o pensamento permite**: textualidades indígenas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

INSTITUTO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ARTÍSTICO NACIONAL. Educação Patrimonial Histórico, conceitos e processos. [S. l.]: IPHAN, 2014. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

MÜLLER, R. P. Mensagens visuais na ornamentação corporal Xavante. In: VIDAL, L. (org.) **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 133-141.

Temas em Educação e Ciências Sociais

Imersão na Aldeia Indígena Piraquê-Açu com alunos da rede pública estadual (ES)

DOI: 10.23899/9786589284666.7

PIMENTEL, L. G. **Limites em expansão**: Licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 2013.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do conhecimento Humano**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

A efetividade das políticas de preservação do patrimônio cultural em Minas Gerais¹

Dalila Varela Singulane*

Denismara Eugênia de Oliveira Nascimento**

Sobre a cultural e sua preservação em Minas Gerais

O estado de Minas Gerais concentra uma diversa herança cultural, sendo a mais rememorada aquelas ligadas ao período colonial brasileiro, especificamente, a materialidade do século XVIII, como igrejas católicas e arte sacra. A chamada mineiridade, que seria a identidade cultural do estado, se formou em torno dos municípios do quadrilátero ferrífero. Estudos sobre a identidade cultural em Minas Gerais destacam a importância da memória coletiva e das tradições orais, que perpetuam elementos distintivos dessa cultura. A culinária, a música, o artesanato, e as festividades religiosas são aspectos centrais na manutenção e expressão da identidade mineira. Além disso, a arquitetura colonial e o patrimônio histórico das cidades mineiras, como Ouro Preto e Diamantina, servem como símbolos tangíveis dessa herança cultural.

A fim de preservar, difundir e descentralizar a administração da preservação no estado, Minas Gerais criou o programa ICMS Patrimônio Cultural, regulamentado pela Lei Estadual nº12.040, em 1995. Esta lei foi instituída com o intuito de melhor distribuir os recursos oriundos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) entre os municípios mineiros. Segundo Maranduba Júnior e Almeida (2009), essa medida foi possível devido às alterações tributárias ocorridas na Constituição Federal de 1988, que visou elevar a participação dos municípios na distribuição de recursos

¹ Este breve panorama aqui exposto faz parte das pesquisas de doutorado das autoras, que são financiadas com recursos da CAPES e FAPEMIG.

* Doutoranda em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestra, bacharela e licenciada em História com habilitação em Patrimônio Cultural pela UFJF. Voluntária entre 2020 e 2023 no Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da UFJF. Editora de revistas acadêmicas. Pesquisa sobre o impacto do racismo nas políticas de preservação do patrimônio cultural. Contato: dalilavarela.s@gmail.com

** Doutoranda em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde também obteve o título de Mestre. Possui graduação e licenciatura em História pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A pesquisa atual se concentra no tráfico ilícito de obras sacras em Minas Gerais, Brasil, abordando as questões relacionadas à preservação e ao patrimônio cultural. Contato: denismara.nascimento@gmail.com

federais. Sendo que “em seu artigo 158, inciso IV, dispôs-se que 25% da arrecadação do ICMS (Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação) pertenceria aos municípios” (Maranduba Júnior; Almeida, 2009).

Em Minas Gerais, essa distribuição foi regulamentada por meio do Decreto-Lei nº 32.771, de julho de 1991, no qual ficou estabelecido que a distribuição do ICMS observaria como critério o Valor Adicionado Fiscal (VAF), os Municípios Mineradores² e a Compensação Financeira por Desmembramento de Distrito. A observação desses critérios para o repasse fez com que municípios mais ricos acabassem concentrando mais verbas, pois possuíam um maior volume de VAF, conforme salientam Maranduba Júnior e Almeida (2009). Dessa forma, buscando uma distribuição descentralizada da cota-parte do ICMS, foi criada a Lei Estadual nº12.040, popularmente conhecida como Lei Robin Hood – em alusão ao personagem medieval que roubava dos nobres para distribuir aos pobres. A partir de então, a verba beneficiaria municípios que investissem em educação, saúde, produção de alimentos, conservação do patrimônio cultural e preservação do meio-ambiente.

Nos anos 2000, a lei sofreu sua primeira alteração nos índices de distribuição a partir da Lei Estadual nº13.803, de 27 de dezembro de 2000, e nove anos depois foi novamente modificada pela Lei Estadual nº18.030, momento que também incorpora o escopo legal para preservação de manifestações culturais consideradas imateriais. Segundo Andrade Júnior e Faria (2014, p. 48), “[...] a mudança na legislação visava acertar desvios apresentados pelas leis anteriores, que impediam uma plena descentralização dos recursos arrecadados pelo imposto estadual, conforme era sua intenção inicial”.

Em 2020, o programa ICMS Patrimônio Cultural completou vinte e cinco anos de existência e nesse um quarto de século consolidou-se como uma política pública de amplo alcance e adesão pelos municípios mineiros. Segundo o Instituto Estadual do Patrimônio histórico e Artístico - IEPHA, “[...] dos 853 municípios mineiros, cerca de 700 já possuem legislação própria de proteção ao patrimônio cultural e mais de 800 receberam uma média de R\$ 90 milhões ao ano de repasses relativos a este critério”, sendo que o resultado dessa adesão são os quase cinco mil bens culturais reconhecidos em todo o estado. No gráfico abaixo, observa-se a adesão dos municípios ao longo desses 25 anos:

² De acordo com Casalarde (2020, p. 4): “A mineração em Minas Gerais responde por mais de 45% do produto mineral nacional, e a cadeia produtiva mineral responde por mais de 35% do Produto Interno Bruto (PIB) do estado, o que gera um poder político demasiadamente forte em favor do lobby da atividade mineradora”.



Figura 1 – Municípios participantes, 1995-2020 (ano de exercício 1996-2021)

Fonte: Dados compilados pela autora a partir das tabelas de pontuação disponibilizadas pela Fundação João Pinheiro.

O repasse da verba referente ao Patrimônio Cultural é atualmente regulamentada pela Lei nº 18.030/2009, que versa sobre a distribuição da parcela da receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios de Minas Gerais e coordenado pela Fundação João Pinheiro – instituição de pesquisa e ensino vinculada à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais. A Fundação realiza os depósitos mensalmente de acordo com a pontuação obtida pelo município. Para participar da política, os municípios precisam cumprir uma série de exigências descritas na Deliberação Normativa do Conselho Estadual do Patrimônio Cultural, que atualmente é a nº 20/2018. O ICMS Patrimônio Cultural considera e prevê pluralidade às expressões culturais que serão documentadas, confirmando sua intencionalidade na democratização e descentralização dos bens culturais. Podem ser identificados, selecionados e preservados para a pontuação: Tradições Orais, Mestres de Saber, Acervos, Saberes, Conjuntos Paisagísticos, Bens Móveis e Integrados, Celebrações, Formas de Expressão, Ofícios e Modos de Fazer, Arqueológicos e Arquitetônicos.

No gráfico abaixo, produzido pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais, em 2022, é possível observar a capilaridade da adesão da política nos municípios mineiros e o montante financeiro que ela movimentou nos anos de exercício entre 2018 e 2021. A título de conhecimento, ressalta-se que no exercício 2021, o repasse foi de mais de 135 milhões de reais:



Figura 2 – Repasse aos municípios dos valores do ICMS Patrimônio Cultural

Fonte: GAM/DPR/IEPHA (2022)³.

Atualmente, o resultado dessa política de preservação e proteção é de 5.229 bens protegidos em esfera municipal, de acordo com a documentação enviada no ano de 2021. Alguns outros indicadores trazidos por Libânio são interessantes, como que 674 municípios têm legislações próprias, 602 com Fundo Municipal de Preservação do Patrimônio Cultural (FUMPAC) e 127 promoveram famílias circenses.

No mapa abaixo, é demonstrado, a partir do gradiente, a pontuação de todo o estado de Minas Gerais no ano de 2022, exercício 2023. Nele, vemos demarcadas com números arábicos as regiões intermediárias do estado, sendo elas: 1- Belo Horizonte; 2- Montes Claros; 3- Teófilo Otoni; 4- Governador Valadares; 5- Ipatinga; 6- Juiz de Fora; 7- Barbacena; 8- Varginha; 9- Pouso Alegre; 10- Uberaba; 11- Uberlândia; 12- Patos de Minas; e 13- Divinópolis.

³ Disponível em: http://www.iepha.mg.gov.br/images/ICMS/Rodadas_Virtuais/2022/4%C2%AA_RODADA_2022.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

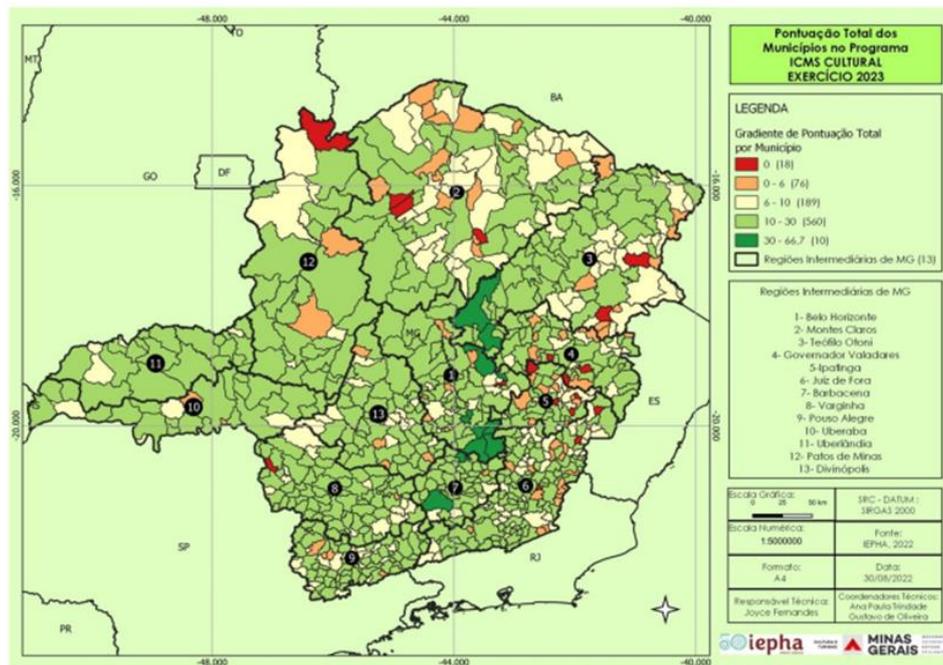


Figura 3 – Pontuação total dos municípios no Programa ICMS Patrimônio Cultural - Exercício 2023

Fonte: IEPHA (2022)⁴.

Apenas dezoito municípios apresentaram pontuação igual a zero, sendo a região intermediária de Ipatinga (5) a que mais concentra essa pontuação. A análise demonstra uma mudança na margem de pontuação entre 2019 e 2023, visto que, segundo Libânio (2020), a grande maioria das localidades ficou com pontuação abaixo de 5 pontos (36%) e apenas 7% conseguiu mais que 14 pontos. A região de Juiz de Fora, que é nosso estudo de caso, foi a que mais pontuou no ICMS, ano de 2019, com um total de 974,01 pontos e média geral de 7 pontos, enquanto regiões como a de Montes Claros e Ipatinga ficaram abaixo dos 300 pontos e com média abaixo de 5. Já no mapa acima, ano 2021, exercício 2023, podemos observar que aproximadamente 65% dos municípios ficaram entre 10 e 30 pontos.

A maior parte dos municípios de Minas Gerais se constituem como de porte pequeno e, por isso, não possuem infraestrutura e profissionais para compor uma secretaria específica para o patrimônio cultural. Diante disso, recorrem a empresas privadas especializadas nesse tipo de atividade, como é o caso dos municípios da região de Juiz de Fora, como Simão Pereira, Bicas, Matias Barbosa, Santa Bárbara, Rio Preto, Caparaó, Alto Caparaó, Palma, São Francisco do Glória, Miradouro, entre outras. Esses

⁴ Disponível em: http://www.iepha.mg.gov.br/images/ICMS/Rodadas_Virtuais/2022/4%C2%AA_RODADA_2022.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

exemplos da região da Zona da Mata, que são bem menores que Juiz de Fora, auxiliam na compreensão dos resultados produzidos pela prática do ICMS Patrimônio Cultural, sendo possível perceber que a política pública atua de forma diferente em cidades pequenas e médias. Nessas localidades, onde há pouca ou nenhuma história oficial sistematizada e divulgada, percebe-se que o ICMS atua como principal forma de produção científica da história da localidade, onde, a partir dos levantamentos historiográficos, entrevistas e depoimentos, a história desses municípios é escrita a partir deles mesmos e não somente se baseando numa generalização da historiografia regional.

Embora Minas Gerais tenha investido consideravelmente na proteção e preservação do seu patrimônio, especialmente no que se refere às obras da religiosidade cristã, o estado ainda enfrenta desafios com o crescente número de extravios dessas peças. Esse cenário é reflexo de uma prática global: o tráfico ilícito de bens culturais, que prospera devido ao elevado valor comercial desses objetos.

A Preservação do Patrimônio Cultural e o Combate ao Tráfico Ilícito: Um Desafio para Minas Gerais

O tráfico ilícito de bens culturais é uma prática recorrente no mundo devido ao seu elevado valor comercial. Quando alvo de qualquer extravio⁵, esses objetos entram na rota do tráfico e são vendidos em casas de antiguidades, leilões, feiras ou diretamente a colecionadores. Esse fenômeno coloca em risco a integridade do patrimônio cultural, ameaçando a perda de peças valiosas que carregam significados históricos, sociais e religiosos.

Os bens culturais adquirem significados e valores simbólicos através de sua aparência física. Nesse contexto, é relevante destacar a importância do acervo sacro do estado de Minas Gerais, no Brasil, que desempenha um papel central na atividade sociocultural, indo além do culto religioso e englobando festas e eventos. Embora neste texto apenas mencionemos os diferentes valores atribuídos às obras sacras – sejam econômico, sentimental, funcional, estético, histórico, cultural, simbólico e de raridade –, não vamos nos aprofundar em explicá-los, pois nosso foco está nas Leis e Critérios para Preservação e Proteção desses bens.

É importante destacar que o tráfico de obras de arte está entre os maiores do mundo. Esse crime é comum nos dias de hoje e, na maioria das vezes, os acervos subtraídos não são recuperados. O problema é particularmente relevante quando

⁵ O termo 'extravio' refere-se ao fenômeno de perda, desaparecimento ou encaminhamento inadequado de um item, frequentemente envolvendo objetos ou documentos.

consideramos o alarmante número de bens subtraídos nas cidades mineiras, o que ressalta a necessidade de implementar medidas eficazes para a proteção e preservação desses patrimônios.

Diante desses desafios, a proteção do acervo sacro e de outros bens culturais no Brasil exige uma abordagem estruturada, sustentada por um conjunto robusto de leis e critérios específicos. Essas diretrizes legais são fundamentais para garantir a preservação do patrimônio cultural, prevenindo o tráfico ilícito e assegurando que as obras permaneçam acessíveis às gerações futuras. Minas Gerais é o estado com o maior número de bens culturais protegidos, destacando-se especialmente pela arte sacra cristã, conforme indicado pelo Ministério Público de Minas Gerais. Neste sentido, o próximo item examina as principais leis e critérios adotados para a preservação e proteção de bens culturais, analisando sua aplicação prática e os desafios enfrentados na defesa desse patrimônio.

Leis e Critérios para Preservação e Proteção

No Brasil, a proteção dos bens culturais, incluindo a arte sacra, é regida por um conjunto de leis e políticas que visam coibir o tráfico ilícito e garantir a preservação do patrimônio nacional. Aqui estão os principais aspectos dessa política:

Marco Legal e Proteção Federal

O **Decreto-Lei 25/1937** foi um divisor de águas na proteção do patrimônio cultural brasileiro. Ele introduziu o conceito de tombamento, que é uma medida para proteger bens culturais de interesse histórico, artístico e cultural. Esse decreto:

- Proíbe a exportação de bens tombados (Art. 14).
- Estabelece a comunicação sobre o desaparecimento desses bens (Art. 16).
- Exige o cadastro de negociantes de obras e antiguidades (Art. 26).
- Determina que catálogos de leilões devem ser analisados pelo IPHAN (Art. 27).

A **Lei 4.845/1965** ampliou essa proteção ao proibir a exportação de obras de arte e produtos de ofício produzidos no Brasil até o fim do período monárquico, reforçando a ideia de que esses bens devem permanecer no território nacional para pesquisa e preservação.

Legislação Adicional e Prevenção de Crimes

A Lei 9.613/1998 trata dos crimes de lavagem de dinheiro e ocultação de bens, e criou o COAF (Conselho de Controle de Atividades Financeiras). Embora seu foco principal seja a prevenção de crimes financeiros, ela também ajuda a combater o tráfico ilícito de bens culturais ao evitar que esses bens sejam usados para lavagem de dinheiro ou financiamento de terrorismo.

Em 2016, o IPHAN foi reconhecido pelo COAF como o órgão responsável pela fiscalização do comércio de obras de arte e antiguidades. O IPHAN já possuía atribuições desde a década de 1930, e a lei de 1998 consolidou suas responsabilidades.

Regulamentação e Controle do Comércio de Obras de Arte

Diversas portarias e instruções normativas do IPHAN complementam a legislação principal:

- **Portaria IBPC n.º 262/1998:** Define procedimentos para a exportação de bens tombados e de arte produzida até o fim do período monárquico, permitindo exceções em casos específicos.
- **Instrução Normativa IPHAN n.º 01/2007:** Estabelece um cadastro especial para negociantes de antiguidades e obras de arte, conhecido como CNART.
- **Portaria IPHAN n.º 44/2016:** Atualiza as exigências para a exportação de obras de arte.
- **Portaria IPHAN n.º 316/2016:** Define procedimentos para comerciantes de obras de arte e antiguidades, incluindo penalidades por infrações.
- **Portaria IPHAN n.º 80/2017:** Estabelece procedimentos para a apuração de infrações administrativas por comerciantes e leiloeiros.

Evolução do Conceito de Patrimônio

Desde a década de 1930, o conceito de patrimônio cultural no Brasil evoluiu significativamente. A Constituição de 1988 ampliou a definição de patrimônio cultural, incluindo bens materiais e imateriais que representam a identidade e memória dos diversos grupos formadores da sociedade brasileira.

A Resolução do Conselho Consultivo do IPHAN n.º 13/1985 estendeu o tombamento das edificações religiosas aos seus acervos, aumentando a proteção dos bens culturais associados às igrejas e seus conteúdos.

A Portaria IPHAN n.º 375/2018 institui a Política do Patrimônio Cultural Material (PPCM), que define diretrizes modernas para a preservação e conservação do patrimônio cultural, integrando conceitos que evoluíram ao longo das décadas.

Dados sobre Bens Culturais e Arte Sacra

Em 2018, o Brasil tinha 1.262 bens tombados. Desses, 564 são bens religiosos ligados à tradição católica, o que representa 45% do total. Esses bens incluem objetos de culto, conventos, templos, igrejas, entre outros. A maioria dos bens tombados está concentrada em Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

É importante lembrar e destacar que a arte sacra constitui uma parte significativa do patrimônio cultural protegido no Brasil, e a legislação visa garantir a preservação desses bens, prevenindo seu desvio para o tráfico ilícito. Para fortalecer essa proteção e garantir a autenticidade e a origem das obras, comerciantes e especialistas podem recorrer a catálogos fornecidos por instituições de patrimônio. Esses catálogos desempenham um papel crucial na identificação e autenticação das obras de arte, proporcionando uma base de dados confiável. No entanto, há deficiências na manutenção dessas plataformas, pois alguns itens, classificados como desaparecidos, já retornaram aos seus locais de origem, enquanto outros ainda não estão listados. Essa lacuna de informação não apenas cria uma falta de conhecimento entre os interessados em obras de arte, mas também representa um desafio significativo para a preservação e recuperação de obras sacras, como será explorado ao longo deste texto.

Para combater o roubo de arte sacra, campanhas têm sido organizadas. O IPHAN, desde sua criação em 1937, tem promovido ações para proteger o patrimônio cultural do Brasil. Um exemplo é a exposição “Patrimônio Procura Imagens Furtadas”, realizada em 2003, que visava envolver a comunidade e o órgão na proteção do patrimônio cultural sacro. A exposição percorreu várias cidades de Minas Gerais, exibindo banners de imagens desaparecidas e promovendo palestras educativas para conscientizar a população sobre o problema. Como resultado, duas peças sacras foram devolvidas ao IPHAN por um visitante que as reconheceu como roubadas.

Além de exposições, o IPHAN criou um Banco de Dados para consulta pública de bens culturais roubados ou desaparecidos. Este sistema permite verificar quais obras estão sendo procuradas ou já foram recuperadas, ajudando a prevenir compras ilegais. O IPHAN também colabora com a Polícia Federal, INTERPOL⁶, e Receita Federal para

⁶ A INTERPOL é uma Organização Internacional de Polícia Criminal que promove a cooperação entre as forças policiais de 195 países para combater crimes transnacionais, como tráfico de drogas, terrorismo e

melhorar a identificação e recuperação de peças roubadas. A INTERPOL desempenha um papel crucial, coordenando atividades com a polícia de seus 194 países membros para combater crimes de patrimônio cultural.

A comercialização desenfreada de obras de arte aumenta o risco de desaparecimento dessas peças, especialmente devido à globalização e às vendas online. Para regulamentar esse comércio, foi criado em 2007 o Cadastro de Negociantes de Obras de Arte e Antiguidades (CNART), exigindo que comerciantes de antiguidades registrem suas transações e reportem periodicamente ao IPHAN. Esse registro visa evitar a lavagem de dinheiro e o comércio de obras adquiridas ilegalmente.

O CNART, junto com inventários detalhados de obras sacras, como o Inventário Nacional de Bens Móveis e Integrados (INBMI) iniciado em 1986, tem ajudado a proteger o patrimônio cultural. Esses inventários documentam as características e a história das obras, facilitando sua recuperação em caso de roubo. As iniciativas de inventário têm sido fundamentais para a preservação de obras sacras em Minas Gerais, e livros como “Devoção e Arte: Imaginária Religiosa em Minas Gerais” refletem o sucesso dessas atividades.

Além do IPHAN, o Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG) também desempenha um papel importante na proteção do patrimônio cultural, fornecendo suporte para a identificação e restituição de bens culturais desaparecidos. O Ministério Público de Minas Gerais, por meio da Promotoria Estadual de Defesa do Patrimônio Cultural e Turístico, lançou o “Sistema de Registro de Peças Sacras Procuradas” para facilitar a consulta e a recuperação de obras desaparecidas.

Operações como a “Operação Pau Oco⁷ I e II”, realizadas em conjunto com o Ministério Público, têm investigado o comércio de antiguidades e ajudado na recuperação de peças sacras roubadas. Essas ações mostram a importância da colaboração entre diferentes órgãos na proteção do patrimônio cultural.

Como vimos, há legislações e programas que tentam combater de forma eficaz o comércio ilegal de bens culturais no Brasil. No entanto, muitas obras do período Barroco, especialmente em Minas Gerais, ainda estão desaparecidas. A manutenção de inventários e bancos de dados atualizados é essencial para a proteção e recuperação

crimes cibernéticos. Atua na troca de informações, emissão de alertas de pessoas procuradas, e apoio técnico e operacional às investigações.

⁷ O nome “Operação Pau Oco I e II” faz referência às antigas imagens barrocas de madeira, vazadas, para transporte clandestino de ouro.

dessas obras, pois facilita a identificação de itens roubados e promove a conscientização sobre a importância do patrimônio cultural.

Para combater essa prática, foram estabelecidas diversas convenções internacionais no século XX, incluindo a “Convenção Relativa às Medidas a Adotar para Proibir e Impedir a Importação, Exportação e Transferência Ilícitas de Propriedade de Bens Culturais” da UNESCO, realizada em Paris em 1970, visando proteger esses bens culturais.

Uma rede colaborativa de instituições públicas, organizações da sociedade civil, organismos internacionais e universidades têm discutido o tema para criar estruturas que limitem esse crime. Nos últimos dez anos, houve um aumento significativo de publicações e estudos acadêmicos sobre o tráfico de bens culturais, incorporando diferentes perspectivas e servindo de base para analisar a experiência humana e a herança dos povos. Como observa Rodrigo Christofolletti, entender o tráfico de bens culturais no meio acadêmico é crucial, pois essa atividade serve como porta de entrada para debates importantes sobre a salvaguarda da identidade cultural. O tráfico se torna, assim, um agente ativo do chamado *soft power*, influenciando acordos e desacordos entre países e destacando a importância da repatriação para a preservação da história de diversas comunidades (Christofolletti, 2017, p. 123).

O projeto SONДАР, uma recente e inovadora iniciativa lançada em 2021, centraliza todas as informações sobre bens culturais mineiros desaparecidos, recuperados e restituídos. Acessível pela internet por meio de computador, tablet ou celular, a plataforma disponibiliza um acervo de aproximadamente 2.500 bens culturais mineiros, incluindo documentos e peças de arte sacra, que podem ser consultados pelo endereço sondar.mpmg.mp.br. Em cerca de um ano de funcionamento, o sistema já contribuiu para a identificação ou recuperação de 720 bens, conforme dados disponibilizados no site do MPMG.

Embora o marco legal e as políticas implementadas desempenhem um papel crucial na proteção do patrimônio cultural, o crescente número de extravios e o tráfico ilícito de bens culturais revelam que desafios significativos permanecem. A eficácia das leis existentes, como o ICMS Patrimônio Cultural, e as iniciativas para o registro e a recuperação de bens roubados, como o projeto SONДАР, demonstram um esforço contínuo para mitigar esses problemas. A colaboração entre diversos setores e a constante atualização das estratégias de preservação serão determinantes para garantir que o patrimônio cultural de Minas Gerais não apenas sobreviva, mas também prospere em um cenário global em constante mudança.

Considerações finais

A preservação do patrimônio cultural em Minas Gerais, com destaque para a arte sacra, enfrenta desafios complexos, apesar dos avanços proporcionados pelo programa ICMS Patrimônio Cultural e outras iniciativas de proteção. A crescente incidência de extravios e o tráfico ilícito de bens culturais evidenciam a necessidade urgente de uma abordagem mais eficaz e integrada para a conservação desses patrimônios. As leis e políticas existentes desempenham um papel crucial, mas a implementação prática e a colaboração contínua entre instituições públicas, organizações da sociedade civil e especialistas são fundamentais para superar as lacunas e garantir a proteção duradoura do rico acervo cultural do estado. Em face dos desafios globais e locais, a continuidade dos esforços e a inovação em estratégias de preservação são essenciais para assegurar que o patrimônio cultural de Minas Gerais seja preservado e valorizado para as futuras gerações.

Referências

ANDRADE JÚNIOR, A. de; FARIA, C. A. P. de. O ICMS Patrimônio Cultural e a indução da política municipal de proteção patrimonial em Minas Gerais: o caso de Contagem. **Cadernos da Escola do Legislativo**, [S. l.], v. 16, n. 25, p. 47-71, jan./jul. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 dez. 1937.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural (IBPC). Portaria n.º 262, de 4 de setembro de 1998. Define procedimentos para a exportação de bens tombados e de arte produzida até o fim do período monárquico, permitindo exceções em casos específicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 set. 1998.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Instrução Normativa n.º 01, de 25 de janeiro de 2007. Estabelece um cadastro especial para negociantes de antiguidades e obras de arte, conhecido como CNART. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jan. 2007.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Portaria n.º 44, de 19 de fevereiro de 2016. Atualiza as exigências para a exportação de obras de arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 fev. 2016.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Portaria n.º 316, de 30 de maio de 2016. Define procedimentos para comerciantes de obras de arte e antiguidades, incluindo penalidades por infrações. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2016.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Portaria n.º 80, de 24 de fevereiro de 2017. Estabelece procedimentos para a apuração de infrações administrativas por comerciantes e leiloeiros. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 fev. 2017.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Conselho Consultivo. Resolução n.º 13, de 27 de setembro de 1985. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 1985.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Portaria n.º 375, de 12 de setembro de 2018. Estabelece normas e procedimentos para o licenciamento ambiental de empreendimentos e atividades no âmbito do IPHAN. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2018.

BRASIL. Lei n.º 4.845, de 19 de novembro de 1965. Acrescenta parágrafo ao artigo 3º da Lei n.º 2.597, de 12 de setembro de 1955, que dispõe sobre o tombamento de bens móveis e imóveis de valor histórico, artístico e arqueológico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1965.

BRASIL. Lei n.º 9.613, de 3 de março de 1998. Dispõe sobre os crimes de "lavagem" ou ocultação de bens, direitos e valores; a prevenção da utilização do sistema financeiro para os ilícitos previstos nesta lei; cria o Conselho de Controle de Atividades Financeiras - COAF, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 1998.

CAMPOS, E. A identidade mineira e a formação do imaginário cultural. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 16, n. 46, p. 65-82, 2001.

CARSALADE, F. de L. Uma agenda unindo passado e futuro: os debates e realizações patrimoniais da década de 1980 e seus reflexos nas décadas seguintes em Minas Gerais. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 28, p. 1-30, 2020.

CHRISTOFOLETTI, R. (org.). **Bens culturais e relações internacionais: o patrimônio como espelho do soft power**. Santos: Leopoldianum, 2017.

FABRINO, R. J. H. **Os furtos de Obras de Arte Sacra em Igrejas tombadas do Rio de Janeiro (1957 - 1995)**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2012.

LIBÂNIO, C. de A. **Curso ICMS Patrimônio Cultural: diretrizes de proteção, promoção e difusão**. [S. l.]: IEPHA/MG, 2020.

MARANDUBA JÚNIOR, N. G.; ALMEIDA, E. S. de. Análise de convergência espacial dos repasses da Lei Robin Hood. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 583-601, 2009.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual n.º 12.040/1995**. Dispõe sobre a distribuição da parcela de receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios, de que trata o inciso II do parágrafo único do Artigo 158 da constituição federal, e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1995.

MIRANDA, M. P. S. **Atuação do Ministério Público na defesa do Patrimônio Cultural**. [S. l.: s. n.], [s. d]. Disponível em: <https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1149/13%20R%20MJ%20-%20Atuacao%20MP%20defesa%20patrimonio%20-%20marcos%20paulo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 fev. 2016.

NASCIMENTO, D. E. de O. **Nos altares do crime: obras sacras em estado de alerta – Minas Gerais (1998-2021)**. 2021. 95 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

SINGULANE, D. V. **As valsas de águas-vivas: racismo e patrimônio cultural em Juiz de Fora, Minas Gerais**. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

Estado e direitos sociais na experiência socialista soviética

Mauri Antonio da Silva*

Introdução

O Estado foi muito importante para a garantia aos avanços sociais conquistados pela URSS após a revolução socialista de 1917, a qual teve influência internacional, tanto na eclosão de revoluções socialistas em outros países, na libertação nacional de países colonizados, como na derrota do nazifascismo em 1945 e na constituição dos estados de bem-estar social nos países capitalistas.

Para o estudo a seguir trazemos os principais avanços legais estabelecidos nas constituições soviéticas (1918, 1924, 1936 e 1977). A hipótese central é de que o Estado soviético centrou esforços em ampliar os direitos sociais servindo de inspiração para outros países do campo socialista e capitalista no tocante ao tema dos direitos sociais.

Papel do Estado na transição socialista

Para o marxista estadunidense Paul Sweezy existe “uma tendência da parte dos teóricos liberais modernos de interpretar o Estado como uma instituição estabelecida no interesse da sociedade como um todo, com a finalidade de mediar e reconciliar os antagonismos a que a existência social inevitavelmente dá origem” (1983, p. 188). Essa teoria do Estado parte do pressuposto da imutabilidade da estrutura de classes sociais existente e o sistema de relações de propriedade correspondente. Assim as relações sociais são mais ou menos imutáveis como a própria natureza. Como existem conflitos sociais entre as várias classes sociais torna-se necessário um instrumento mediador destes interesses que é o Estado, ao qual são concedidos poderes para manter a ordem e resolver conflitos. Este poder evidentemente será exercido em nome do poder da classe econômica e socialmente dominante que é mascarado pelo discurso do interesse geral da nação ou do povo.

Esta teoria é desmontada pela análise histórica realizada por Marx e Engels que demonstra a mutabilidade das estruturas de classes. Muitas relações de propriedade e

* Doutor em Serviço Social. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contato: mauri.silva@uece.br

estruturas de classe que existiram no passado desapareceram e deram lugar a outros tipos de estruturas econômicas e sociais, como é o caso ocorrido na revolução russa.

No *Manifesto Comunista* Marx e Engels demonstram que na constituição do modo de produção capitalista existiram várias etapas da evolução da burguesia até que esta conseguisse se transformar na classe dominante no Estado para os fins da reprodução do sistema capitalista baseado na propriedade privada e na exploração do trabalho assalariado, concluindo que: “O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx; Engels, 1983, p. 42).

Em seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, ao tratar de *A Questão Judaica*, Marx (2006) demonstra que a desigualdade real operante na sociedade é o critério definidor que atribui e restringe o significado prático aos direitos humanos. Na sua crítica aos direitos humanos concebidos pelos liberais ele mostra que eles são contraditórios, pois ao considerar o direito a propriedade como direito humano a sociedade burguesa impede que se promova a igualdade social de fato. Daí por diante Marx enfatizaria a necessidade de os trabalhadores se organizarem coletivamente para conquistar seus direitos. Os direitos surgem a partir da luta de classes e a emancipação humana da superação da sociedade burguesa. “*Em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos*” (Marx; Engels, 1998, p. 59).

Mais tarde, no calor da revolução russa, Lênin escreve a obra *O Estado e a revolução* para reforçar a tese de Marx e Engels sobre o caráter inconciliável das classes sociais no capitalismo e dar relevo a característica central do Estado nesse modo de produção que é a exploração das classes oprimidas.

No prefácio de agosto de 1917 ele manifesta a importância da obra em um momento em que “a guerra imperialista acelerou a transformação do capitalismo monopolista em capitalismo monopolista de Estado” escravizando os trabalhadores pelo “Estado, que se une cada vez mais estritamente aos onipotentes sindicatos capitalistas”, mostra a sua convicção de que a revolução russa seria um “anel na cadeia de revoluções socialistas proletárias socialistas provocadas pela guerra imperialista”, e destacava que as relações entre estas revoluções e o Estado adquiriam um caráter político e prático significativo por fazer “as massas compreenderem o que devem fazer para se libertarem do jugo imperialista em futuro próximo” (Lênin, 2010, p. 19-21)¹.

¹ Lênin se amparou fundamentalmente na obra clássica de Engels, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, In: MARX, K.; ENGELS, F. **Karl Marx/Friedrich Engels**: Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, [s. d.].

Em *O Estado e a revolução* Lênin adianta a resposta sobre a continuidade do desenvolvimento do gênero humano e argumenta sobre as possibilidades e os pressupostos da segunda fase do socialismo, ou seja, do comunismo. Lênin coloca centralidade na necessidade dos seres humanos se habituarem as condições de vida que sejam dignas deles.

Para Lênin (2010), as transformações ocorridas na transição do feudalismo para o capitalismo levaram a constituição do Estado capitalista, onde formalmente todos são iguais perante a lei, independentemente do capital que cada um possui. Na realidade a lei protege os proprietários contra a massa dos trabalhadores desprovidos dos meios de produção que aumentam cada vez mais à medida que o capitalismo se desenvolve. A sociedade capitalista ergueu-se contra o feudalismo com as palavras de ordem em defesa das liberdades, como ocorreu na França, em 1789, mas essas liberdades eram limitadas pelo poder dos proprietários dos meios de produção.

Para o revolucionário russo, o socialismo não seria uma forma de acomodação “vantajosa” dos trabalhadores ao capitalismo, mas sim “um meio de ganhar vantagens relativas na luta política, de chegar a vitórias parciais e à conquista do poder e, nesse patamar, revolucionar o Estado para servir à dominação do proletariado e, mais tarde, extingui-lo” (Fernandes, 1995, p. 98).

As conquistas sociais advindas da revolução russa serviram também como meio de pressão para que a classe capitalista ampliasse os direitos trabalhistas e sociais no capitalismo frente a pressão do movimento operário. A construção do Estado de Bem-Estar Social na Europa Ocidental era vislumbrada como um meio eficiente de questionar a influência ideológica, econômica e política da URSS (Losurdo, 2016, p. 41 *apud* Gallino, 2013, p. 209), porquanto, as reformas sociais podem ser toleradas pelo capitalismo desde que não modifiquem a base do capitalismo, ou seja, a continuidade da propriedade privada dos meios de produção nas mãos de uma minoria (Sweezy, 1983).

A constitucionalização dos direitos sociais na URSS

Na Rússia czarista, fase imperial antecedente da revolução socialista de 1917, Lênin estimulou a atuação dos comunistas nos sindicatos visando transformar a luta economicista numa luta mais ampla, além de centrar seus esforços na construção de um partido revolucionário. Em São Petersburgo, o movimento sindical foi bastante ativo, ajudando a desencadear a revolução de fevereiro que tinha antecipado a Revolução Socialista de Outubro (Antunes, 1979). Para Lenin, a participação dos trabalhadores em um partido que visasse a transformação socialista era fundamental.

Sua ideia consistia em criar – e esta era a mais urgente tarefa prática – uma organização de revolucionários capaz de dar à luta política energia, firmeza e continuidade. Repelia todas as tentativas para rebaixar as tarefas políticas e de organização ao nível dos interesses imediatos, tangíveis, concretos, ou seja, à luta pelas reivindicações econômicas e pelas reformas, perdendo a perspectiva da revolução (Bandeira, 2017, p. 59).

Em 1917, a Rússia, estava madura para a revolução, exausta de guerra e à beira da derrota, ruindo sob as tensões da Primeira Guerra Mundial. Em fevereiro o czar abdicou e em seu lugar foi instalado um Governo Provisório, que, no entanto, manteve a participação na guerra, que foi um dos estopins da Revolução de Outubro, liderada por Lênin (Hobsbawm, 1995).

A participação da Rússia na 1ª Guerra Mundial sacrificava toda a nação e por isso o slogan bolchevique de Pão, Paz e Terra conquistou o apoio popular decisivo para o desencadeamento da Revolução Socialista. Segundo Hobsbawm (1995, p. 55), “[...] a reivindicação básica dos pobres da cidade era pão, e a dos operários, entre elas, melhores salários e menos horas de trabalho. A reivindicação básica dos 80% de russos que viviam da agricultura era, como sempre, terra”. Além disto, “[...] todos concordavam que queriam o fim da guerra, embora a massa de soldados camponeses que formava o exército não fosse a princípio contra a luta como tal, mas contra a severa disciplina e maltrato de outros soldados”.

Com a vitória da insurreição reuniu-se o Congresso Soviético, em Petrogrado, em novembro de 1917, quando Lênin, de pé, segurando-se na beirada do púlpito, “disse simplesmente: ‘Neste momento, passamos a construção da ordem socialista!’” (Reed, 2010, p. 187).

Em novembro o Conselho dos Comissários do Povo (*Sovnarkom*) emitiu a *Declaração dos Direitos dos Povos da Rússia* para guiar sua ação em relação às nacionalidades, assegurando a igualdade e a soberania dos povos da Rússia e o seu direito à autodeterminação (Reed, 2010, p. 327-328).

O Conselho dos Comissários do Povo trabalhou com afinco para a construção da nova ordem socialista, estabelecendo decretos sobre o controle operário das fábricas, sobre os seguros sociais, sobre os comitês agrários distritais, sobre a abolição de hierarquias e títulos nobiliárquicos, sobre a extinção das Cortes e a criação de tribunais de caráter popular (Reed, 2010, p. 328).

Deu-se a partir de então a prioridade às necessidades coletivas ao invés do individualismo que marca as sociedades capitalistas. Assim, na URSS a terra, as fábricas, as minas, as usinas, os bancos, as ferrovias, ou seja, os meios de produção deixaram de

ser propriedades particulares. “Praticamente todos esses meios de produção e distribuição estão nas mãos do governo, ou de órgãos nomeados ou aprovados pelo governo, e por este controlados”, explica Huberman (1981, p. 253).

A maioria da população era analfabeta e a educação pública e universal para todos foi garantida, junto com campanhas para elevar o padrão de vida, por meio de construção de hospitais, centros de maternidade, creches, com médicos, enfermeiras e professores competentes, casas de descanso para os operários, parques de lazer, museus, clubes, criação de Institutos e laboratórios para pesquisa científica, os quais foram planejados pelo Estado com participação da população na discussão das suas necessidades. Deste modo, “[...] a ação coletiva para o bem coletivo se torna uma realidade” (Huberman, 1981, p. 258).

Imediatamente após a revolução foi sendo proclamado os direitos dos operários e camponeses na Rússia por meio de atos do Conselho dos Comissários do Povo visando pôr em execução o direito à moradia; o direito à educação pública e gratuita para crianças, jovens e adultos e à Previdência Social total para os trabalhadores assalariados e os pobres da cidade e do campo (Reed, 2010, p. 441-448).

Machado (2022) sintetizou detalhadamente parte destas conquistas do que caracterizou como os anos formativos da proteção social na Rússia soviética buscando reforçar uma nova genealogia dos direitos sociais que traga a relevância da contribuição soviética, especialmente para a construção de modelos de seguridade social. Entre outras medidas o autor cita o decreto do Conselho dos Comissários do Povo, que estabeleceu a jornada de oito horas, atendendo uma das principais reivindicações da classe operária; a criação de um Conselho de Seguros, o qual tinha o objetivo administrar os benefícios sociais previdenciários vigentes; a criação do seguro desemprego pelo Comitê Executivo Central de Toda a Rússia e o *Sovnarkom*, em 11 de dezembro de 1917. A proteção social inicialmente estava restrita ao trabalho assalariado, mas o Conselho de Seguros tinha autonomia para aplicar adequadamente as leis de seguridade social aos trabalhadores pobres do campo e aos artesãos. O autor relata ainda a formação por Decreto do Comissariado do Povo para Saúde (*Narkomzdrav*), em 11 de julho de 1918, para cuidar das instalações de saúde e das ações concernentes ao desenvolvimento de uma saúde centrada no modelo preventivo; diferenciada da medicina de caráter lucrativo e predominantemente clínica no capitalismo, como ainda se observa hoje nos países capitalistas onde funciona a medicina privada.

Em 1918, a primeira constituição soviética assegurou a garantia de trabalho para todos. A Constituição de 1918 da Rússia Soviética foi o modelo para a das outras repúblicas soviéticas que emergiram com o desmoronamento do Império Russo –

Bielorrússia, Ucrânia, Azerbaijão, Arménia e Geórgia -, consolidando juridicamente os princípios fundamentais da primeira revolução socialista da humanidade, que estabelecia um novo sistema econômico, social e político, que teve por fundamento a propriedade social dos meios de produção, a planificação econômica e organização do governo como expressão dos interesses dos operários e camponeses, em detrimento dos interesses e privilégios dos antigos donos de fábricas e terras, que exploravam trabalhadores e camponeses. Passou a se considerar social a propriedade cujo titular é o Estado ou, ainda os próprios operários que nela trabalhavam (Montserrat Filho, 1986).

A “*Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado*”, de janeiro de 1918, que tinha sido proposta por Lênin e aprovada pelo III Congresso dos Sovietes de toda a Rússia, foi em seguida incorporada, como Título I, na primeira Constituição da República Socialista Federativa Soviética da Rússia, de 10 de julho de 1918.

A Declaração citada proclamava na Rússia a República dos Sovietes de deputados operários, soldados e camponeses, afirmando que todo o Poder, estabelecido na capital e nas províncias, pertencia a estes Sovietes, com a missão de eliminar a exploração do homem pelo homem, garantir o direito ao trabalho e estabelecer a organização socialista da sociedade (Lênin, 1918).

A primeira Constituição soviética assegurava a liberdade e igualdade reais aos trabalhadores das cidades e do campo que nunca as havia tido. A Igreja foi separada do Estado mantendo-se a liberdade de expressão religiosa e a liberdade de organização dos trabalhadores. A propriedade da terra foi abolida e declarada propriedade de todo o povo trabalhador, sendo entregue aos interessados em trabalhar na produção camponesa². Garantiu-se o acesso à educação completa, universal e gratuita aos operários e aos camponeses mais pobres; o trabalho ficou instituído como um dever de todos; a participação eleitoral na eleição de representantes para os Sovietes de Deputados (conselhos populares locais), os quais eram eleitos proporcionalmente à população e, por sua vez, elegiam os delegados para os Congressos de Sovietes provinciais, regionais, etc, até o Congresso Pan-Russo dos Sovietes (poder supremo do país), o qual elegia um Comitê Executivo de até 200 membros (com o qual dividia o poder legislativo nacional) que exercia as funções administrativas por meio de um Conselho de Comissários do Povo (ministros), inaugurou o conceito de cidadania política pelo trabalho, pois o direito de eleger e de ser eleitos dependia de que os

² Sobre a reforma agrária socialista na URSS baseada no estímulo às formas coletivas de produção ver PRESTES, Zoia; PRESTES, Ana. A experiência soviética dos colcosos. In: STEDILE, João Pedro (org.). **Experiências históricas de reforma agrária no mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

candidatos dispusessem de meios de existência garantidos pelo trabalho (Trindade, 2024).

O esforço soviético no sentido educacional foi gigantesco e de suas lideranças, entre elas Lênin e Lunacharski, visando alfabetizar a população e ampliar o ensino público e gratuito em todos os níveis para criar uma base cultural para a transformação social (Bittar; Ferreira, 2011). Como ensina Barbosa (2013, p. 305), para o pensamento marxista e comunista “a educação deve integrar-se ao mais pleno e rico desenvolvimento das capacidades humanas e da criatividade inerente ao trabalho e à práxis consciente,” as quais “permitem estabelecer controles racionais e humanizadores sobre a natureza, as relações sociais e a cultura.” Lunacharski, o Comissário do Povo para a Educação entendia que aos trabalhadores “a educação irá servir a eles como o maior instrumento em sua luta por um destino melhor e pelo crescimento espiritual” e para tanto um grande orçamento para a educação era “o orgulho e a glória de uma nação, pois permitiria, ampliar o nível educacional do povo e alavancar o desenvolvimento soviético” (Reed, 2010, p. 448).

Em 1924, foi aprovada a segunda constituição soviética e a primeira da URSS. A Rússia soviética tinha sobrevivido a todos os ataques internos e externos e reforçou seu poder com a criação da União.

Os bolcheviques mantiveram, na verdade ampliaram, seu poder, não só (como observou Lênin com orgulho e alívio após dois meses e quinze dias) por mais tempo que a Comuna de Paris de 1871, mas durante anos de ininterrupta crise e catástrofe, conquista alemã e imposição de paz punitiva, separações regionais, contra-revolução, guerra civil, intervenção armada estrangeira, fome e colapso econômico (Hobsbawm, 1995, p. 57).

Segundo Montserrat Filho (1986), em 1922 as repúblicas soviéticas estavam atacadas pela intervenção 14 países que queriam destruir a experiência socialista. Em resposta, as repúblicas soviéticas constituíram a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e aprovou-se a 1ª Constituição da URSS a segunda da era soviética. Ela fixava o direito de separação a critério de cada república que participasse da União.

Astrogildo Pereira registrou suas impressões sobre o socialismo em suas *Quatro cartas de Moscou*, testemunhando a realização do V Congresso dos Sovietes da URSS, que era a autoridade suprema do governo operário e camponês do poder soviético. Relata Pereira (2022, p. 49) que “[...] os deputados soviéticos são operários e lavradores pobres, eleitos exclusivamente pelas massas laboriosas, e que, terminadas as sessões

do Congresso (menos de duas semanas) voltam ao trabalho de onde saíram, por mandato de cerca de 80 milhões de eleitores”.

A organização da economia planificada obteve êxitos para as condições de vida do povo a partir do I plano quinquenal. Segundo Pereira, nos dois primeiros anos de sua execução, a renda nacional teve um aumento de 6%; a produção da indústria teve um aumento de 4%; os salários aumentaram 12% nos dois primeiros anos. Assim, em 1930 já eram 135% superiores aos salários de antes da 1ª Guerra Mundial. No fim do segundo ano, 45,5% dos operários da indústria trabalhavam 7 horas por dia, e a semana de cinco dias beneficiava-os numa proporção de 67%. As escolas técnicas e as universidades estavam abarrotadas de jovens e milhares de trabalhadores adultos. 30 a 50% dos operários das fábricas frequentavam cursos técnicos depois do trabalho para se aperfeiçoarem.

De acordo com Pereira (2022, p. 77), na URSS, “não existe atualmente falta de trabalho; pelo contrário, há mesmo falta de braços para a indústria,” enquanto nos países capitalistas, “o número dos sem trabalho atinge, nestes primeiros meses de 1931, a nada menos que 30 milhões de operários”.

A 3ª Constituição soviética e 2ª da URSS, de 1936, definiu que a União das Repúblicas Soviéticas Socialistas é um Estado socialista de trabalhadores e camponeses, tendo como base da sua organização política os sovietes de deputados das classes trabalhadoras. No seu Capítulo X, versou sobre os Direitos Básicos e Deveres do Cidadão, e estabeleceu um elenco de direitos sociais. Foram assegurados o direito ao trabalho; o direito ao descanso, com redução da jornada de trabalho a 07 horas diárias para a maioria dos trabalhadores³, com garantia de férias anuais com salários integrais, bem como pela assistência hospitalar, colônias de repouso e clubes, para prover as necessidades do trabalhador; o direito ao amparo material na idade avançada e também em caso de moléstia ou de incapacidade para o trabalho mantido pelo seguro social dos trabalhadores e de outros empregados, assegurados pelo Estado, por serviços médicos gratuitos aos trabalhadores; o direito à educação; direitos iguais para mulheres em termos salariais e de seguro social, garantido os interesses da mãe e da criança, possibilitando o descanso durante a gravidez, a assistência em maternidade, em

³ Extraordinariamente, no esforço heroico para derrotar os exércitos alemães e o nazifascismo, que beneficiou a toda a humanidade com a vitória dos aliados, “as mulheres tiveram um papel decisivo, sustentando a maior parte da produção e lutando no *front* como atiradoras de elite, aviadoras, tanquistas, guerrilheiras, médicas e enfermeiras. Os trabalhadores faziam jornadas de 12 a 18 horas para produzir armas, munições, roupas e alimentos para a luta” (CARRION, R. K. M. **A grande guerra da pátria soviética**. [S. l.]: Raul Carion Historiador, [s. d.]. Disponível em: http://www.raulcarrion.com.br/II_guerra_URSS.asp. Acesso em: 17 jul. 2024).

enfermarias e creches; o direito de organização sindical e manifestações; entre outros (Stalin, 1936).

Direito (2024, p. 36) explica que nas constituições soviéticas os direitos são assegurados “[...] pelo Estado conforme os interesses dos trabalhadores e com o fim básico de consolidar o regime socialista”. Em síntese, “os direitos às prestações do Estado se apresentam pelo direito ao trabalho remunerado segundo sua quantidade e qualidade, direito ao descanso, direito à instrução e direito à previdência social”, conclui Direito (2024, p. 37).

A Constituição da URSS, de 1977, definiu que a “União das Repúblicas Socialistas Soviéticas é um Estado socialista de todo o povo que interpreta a vontade e os interesses dos operários, dos camponeses e da intelectualidade, dos trabalhadores de todas as nações e etnias do país”. No Artigo 2 assegura que todo o poder na URSS pertence ao povo, o qual é exercido pelo Estado através dos Sovietes de Deputados do Povo, ao qual os demais órgãos estatais se encontram sob o seu controle dos Sovietes de Deputados do Povo e devem prestar-lhes contas. No Artigo 3 se definiu que a atividade do Estado soviético se estrutura segundo o princípio do centralismo democrático com a eleição de todos os órgãos do poder estatal de baixo para cima, a obrigação de prestação de contas ao povo pela sua gestão e a obrigatoriedade das decisões dos órgãos superiores para os inferiores (Correio Brasiliense, 1986).

A Constituição de 1977 (4ª Constituição soviética e 3ª da URSS) consolidou o ideário socialista preconizando a transição para o comunismo. O texto ainda se refere ao papel dirigente do Partido Comunista, o qual preparado com o marxismo-leninismo, determina as perspectivas gerais do desenvolvimento da sociedade, o planejamento das ações sociais e estatais de modo sistemático até a vitória final do comunismo. Aos sindicatos, às cooperativas da Liga dos Jovens Comunistas Leninistas e outras organizações públicas é assegurada a participação na gestão dos assuntos públicos em questões políticas, econômicas, sociais e culturais (Rússia, 1977).

A base do sistema econômico é a propriedade socialista dos meios de produção através da propriedade estatal (pertencente a todo o povo) e a propriedade coletiva e cooperativa (Artigo 10) e deste modo, a fonte da expansão da riqueza social e do bem-estar do povo e de cada indivíduo é o trabalho livre de exploração (Artigo 14). Deste modo, o direito ao trabalho é garantido pelo Estado e todos são incentivados a darem sua contribuição a sociedade por meio de um trabalho socialmente útil. Outros direitos sociais e culturais são assegurados, tais como direito à posse da moradia (Artigo 13); a melhoria das condições de trabalho e segurança no trabalho (Artigo 21); elevação dos níveis salariais e renda real (Artigo 23); compromisso com ampliação dos sistemas de

proteção à saúde, previdência social, alimentação pública, serviços comunitários (Artigo 24); garantia de um sistema de educação pública constantemente aprimorado (Artigo 25); desenvolvimento da ciência, das artes e do desporto (Artigos 26 e 27).

No capítulo 7, se trata dos direitos básicos, liberdades dos cidadãos da URSS, garantindo plenamente os direitos e liberdades sociais, econômicos, políticos e pessoais proclamados e garantidos pela Constituição da URSS e pelas leis soviéticas (Artigo 39); direito ao trabalho com jornada de 41 horas semanais (Artigo 40); direito ao descanso e lazer, com férias anuais remuneradas (Artigo 41); direito a serviços de saúde públicos e gratuitos (Artigo 42); direito à manutenção na velhice, na doença e em caso de incapacidade total ou parcial ou perda do ganha-pão (Artigo 43).

Em estudo sobre os benefícios sociais da era socialista Marques Junior (2019) registra os referentes a garantia do trabalho aos cidadãos, benefícios para as mulheres como salário igual ao do homem, licença maternidade remunerada; educação pública e gratuita da creche a universidade que reduziu a praticamente zero o analfabetismo – 99,6% da população do campo e 99,9% das cidades estava alfabetizadas em 1979 – e garantia de creche para crianças nos locais de trabalho das mães; massificação das práticas de esportes para proporcionar a melhora da saúde e do condicionamento físico do povo, o qual se refletia nos extraordinários indicadores de conquistas de medalhas em vários esportes nos Jogos Olímpicos; saúde pública e gratuita para todas as idades.

Com a derrocada do poder soviético em 26 de dezembro de 1991 e com a restauração capitalista na URSS, as conquistas sociais foram solapadas, pois deixou de haver uma economia planificada que garantisse esses direitos, e os cidadãos ficaram à mercê das forças de mercado que penetraram com força por meio de privatizações de empresas públicas que foram transformadas em propriedade privada e adoções de medidas neoliberais na economia que geraram desemprego, queda das taxas de crescimento e diminuição do bem estar social (Petras, 2007; Harvey, 2012)⁴.

⁴ Com a desagregação da URSS foi fortalecida a ofensiva neoliberal que apareceu como resposta do capital às crises econômicas da década de 1970, para justificar a necessidade de retração da política de bem-estar social, flexibilização dos direitos do trabalho e repressão dos movimentos sociais. “A partir daí o que se assiste é um ataque aberto aos instrumentos jurídicos de limitação dos interesses econômicos criados no início do século XX, incluindo o Direito do Trabalho, e que será ainda mais reforçado em 1989, com a queda do muro de Berlim” (Souto Maior, 2011, p. 436). Cabe destacar aqui a nova Constituição da Rússia, a principal entre as várias repúblicas que se desmembraram da URSS. Ela foi aprovada por referendo nacional em 12 de dezembro de 1993, estabelecendo um novo regime social e político, já baseada em uma ordem que mescla princípios de economia liberal com matizes sociais herdadas dos tempos soviéticos. A constituição proclama que a Federação da Rússia ou Rússia é um Estado Federal Democrático de direito, com forma de governo republicana e que o homem, seus direitos e liberdades são o valor mais alto, a serem assegurados pelo Estado por meio de representantes eleitos em eleições livres. Quanto a ordem social a Constituição, no artigo 7º, define que Rússia é um Estado social que visa

Considerações finais

Observa-se que as constituições soviéticas foram sendo moldadas pelas necessidades de cada momento histórico tendo por objetivo assegurar os direitos sociais dos trabalhadores da cidade e do campo como compromisso essencial do socialismo, sendo atualizadas ao longo do tempo quando o desenvolvimento das forças produtivas e as condições políticas assim o exigiam.

Houve expansão dos direitos sociais e trabalhistas na URSS garantidos pela planificação econômica da economia, sob direção do Partido Comunista, os quais sofrem retração a partir da restauração capitalista nos anos 1990. Doravante, os trabalhadores da antiga União Soviética devem se organizar para garantir seus direitos sociais, pois o desequilíbrio entre os interesses dos trabalhadores e o dos proprietários dos meios de produção renasceu com a restauração capitalista, ou do que alguns chamam de fase do capitalismo moderno⁵ na Rússia em analogia com o capitalismo enfrentado pela revolução socialista em 1917.

Ressaltamos que o socialismo continua sendo a única alternativa política comprometida com uma sociedade justa, igualitária e fraterna, não só do ponto de vista ideal, mas concreto, ou seja, para tanto é imprescindível que esta ordem societária garanta a igualdade efetiva de todos os homens, como ensina Mészáros (2015).

Referências

ABRAMOVA, M. Los derechos humanos en el sistema jurídico de Rusia: tradición y modernización (análisis comparativo). **Boletín mexicano de derecho comparado**, [S. l.], v. 50, n. 149, p. 531-554, 2017. Disponível em: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/11349/14489>. Acesso em: 21 jul. 2024.

ANTUNES, R. **O que é sindicalismo**. [S. l.]: Brasiliense, 1979.

BANDEIRA, L. A. M. L. **Vida e obra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

criar condições para garantir uma vida humana digna e com livre desenvolvimento, sendo protegidos o trabalho e saúde humana, garantindo-se um salário mínimo, prestando-se apoio governamental às famílias, mães, pais e crianças, deficientes e idosos, e sendo desenvolvido o sistema de serviços sociais, nos quais são estabelecidas pensões governamentais, benefícios e outras garantias de segurança social (Rússia, 1993). Para uma análise totalizante dos problemas econômicos e sociais enfrentados pelo sistema soviético e a necessidade de uma retomada da ofensiva socialista recomenda-se a leitura de Mészáros (2002) e Moraes (2015).

⁵ Segundo Abramova (2024) no seu desenvolvimento a Rússia passou por quatro períodos principais: o feudal, o capitalista, o socialista e o capitalista moderno.

BARBOSA, G. P. Atualidade de Marx, crise do capitalismo e educação em crise. In: SILVA, M. A. **Crítica à privatização do ensino superior no Brasil**. Florianópolis: Editoria em Debate, 2013.

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. A educação na Rússia de Lênin. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 377-396, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639916>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CARRION, R. K. M. **A grande guerra da pátria soviética**. [S. l.]: Raul Carrion Historiador, [s. d.]. Disponível em: http://www.raulcarrion.com.br/II_guerra_URSS.asp. Acesso em: 17 jul. 2024.

DIREITO, C. A. M. **Introdução à evolução constitucional da U.R.S.S.** Brasília: Biblioteca Digital Jurídica, 2024. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/9392/Introdu%C3%A7%C3%A3o_Evolu%C3%A7%C3%A3o_Constitucional_da_%20URSS.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado, In: MARX, K.; ENGELS, F. **Karl Marx/Friedrich Engels: Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [s. d.].

FERNANDES, P. de A.; RODRIGUES, T. C. M. Constituições soviéticas: da dissolução do Estado ao Estado-Partido. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1932-1954, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/xnzsTGJnbCzKkHFZD8W5xSx/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX - 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

LÊNIN, V. I. **Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado**. [S. l.]: Arquivo Marxista na Internet, [s. d.]. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1918/01/17.html>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LOSURDO, D. **A esquerda ausente: crise, sociedade do espetáculo, guerra**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois: Ed. Anita Garibaldi, 2016.

MACHADO, G. S. **Trabalho e Proteção Social na Rússia Soviética (1917-1922): Os anos formativos**. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2022.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTSERRAT FILHO, J. **Evolução constitucional da URSS (Breves notas)**. Brasília: Correio Brasiliense, 1986. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/117561/1986_SETEMBRO_016e.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y. Acesso em: 29 ju. 2024.

MORAES, J. Q. O mito do fracasso econômico da URSS. **Crítica Marxista**, [S. l.], n. 40, p. 133-139, 2015.

PEREIRA, A. **URSS, Itália, Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2022.

REED, J. **Dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RÚSSIA. **Constituição da Federação da Rússia**. [S. l.: s. n.], 1993. Disponível em: http://www.nerus.unb.br/images/constituicao/Constituicao_da_Russia_em_Portugues.pdf. Acesso em 30 jun. 2024.

RÚSSIA. **Constituição da URSS de 1977**. [S. l.: s. n.], 1977. Disponível em: <http://www.departments.bucknell.edu/russian/const/1977toc.html>. Acesso em: 07 jul. 2024.

STÁLIN, E. L. **A Nova Constituição Soviética** [Constituição Stalinista]. [S. l.]: Editorial Calvino, 1943. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/stalin/biografia/ludwig/constituicao.htm>. Acesso em 30 jun. 2024.

TRINDADE, J. D. de L. **Anotações sobre a história social dos direitos humanos**. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 2024. Disponível em: <https://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado1.htm>. Acesso em: 25 jul. 2024.

For a transformative “penal education”: unveiling the ideas and practices of the Brazilian criminal-legislative policy of education for prisoners

Aline Pires de Souza Machado de Castilhos*
Roberta Eggert Poll**

Introduction

Why read a text dedicated to the education of prisoners? In fact, the question should be different: why do we know so little about Brazil's current legislative educational policy aimed exclusively at prisoners? At a time when the constitutionality of the Brazilian prison situation is being questioned, what would be the most appropriate education to train new citizens inside prisons, avoiding criminal recidivism, stigmatization and the co-opting of more members into criminal factions?

There are multiple factors related to childhood, education, culture, politics and society, denouncing and criticizing the invisibility and silencing of incarcerated individuals. But few have focused on educational practice, on ways of seeing and recognizing these individuals as worthy of rights (only temporarily restricting their right to freedom), on the possibilities of inspiring new lessons for the present time (in terms of prison, legislative policy, recovery/reintegration and education).

Therefore, the main objective of this text is to analyze some aspects of the current Brazilian legislative educational policy aimed at prisoners. We present the educational context for prisoners and then explain how important it is to have a legislative criminal policy that sees education as the first step towards social reintegration. The research problem therefore seeks to answer the following question: what are the main ideas and

* Doutora e mestre em Ciências Criminais pela PUC/RS. Especialista em Política Criminal e Direitos Humanos pela UFRGS. Pós-graduada pela Ajuris. Professora Titular de Direito Penal e Psicologia Jurídica na UNIFTEC. Professora convidada do CJED – Centro de Estudos do Poder Judiciário. Pesquisadora e Funcionária Pública do TJRS. Contato: alinepirescastilhos@gmail.com

** Doutora em Direito pela PUC/RS. Mestre em Ciências Criminais pela PUC/RS. Especialista em Direito Público pela UNESA/RJ. Bacharela em Direito penal UNESA/RJ. Advogada Criminalista sócia-fundadora da Poll Advocacia. Professora dos cursos de Graduação, Especialização e Extensão da Escola Superior do Cooperativismo – ESCOOP. Contato: roberta.poll@hotmail.com

practices present in Brazil's legislative education policy for prisoners and how do these policies impact on the reintegration of these individuals into society?

Although it is not obligatory and, in practice, theoretical framework and methodology sometimes contradict each other or don't even greet each other, this work will seek to logically unite its theoretical framework with its methodology. As this is an interdisciplinary work and adopts the modern view of science, in which we seek to explain a phenomenon from a circular view of its knowledge, the systemic method was used, where institutes from outside the legal system will have to be made compatible and harmonized with the Law, in order to enable the application and results obtained.

The procedural method used was structuralist, and the method of interpretation was open systematic, analyzing specific institutes of education for generalization in the science of law. Finally, in terms of its nature, the research was theoretical, with a review of the bibliography (national and foreign) on the subject, with the aim of building and supporting the theoretical framework for a systemic interpretation of the Law.

In short, individuals, both cognitively and affectively, are educated to subordinate themselves to the process of semi-formation that imposes the exaltation of adaptation and conformism, in other words, happy consciences, rather than discernment and non-conformism. But precisely because thought has not yet been reconciled with reality, it becomes possible to self-criticize, trying to understand what factors have led to the current legislative and criminal policy in the prison education system. Let's start with this point.

Education of prisoners – for what?

Theodor Adorno, in one of his texts on education, resulting from his conversation with Becker on Radio Hessen on September 26, 1966, published in January/February 1967, makes it clear that when he suggested the topic of training for what, or education for what, the intention was really to discuss where education should lead. The intention was to take the educational objective in a very fundamental sense, so that it would be preponderant in relation to the debate on the other aspects of education. And in presenting his initial conception of education, while discarding the possibility of understanding it as a modeling of people - because no one has the right to model individuals from the outside - and/or as the mere transmission of knowledge, he characterizes it as “the production of a true consciousness” (Adorno, 2008, p. 138-154).

This last expression emphasizes the importance and even the political requirement of education. Because, in his words, “a democracy with the duty not just to function, but to operate according to its concept, requires emancipated people. An effective democracy can only be imagined as a society of emancipated people” (Adorno, 2008, p. 140-141).

Education is a process of transmitting knowledge and values related to human relations, which is essential for intellectual and psychological development and for building citizenship. Contrary to what may appear, educational development does not only take place at school, but also in other environments, such as the family (Vieira, 2012, p. 75).

For Isabel Chagas, formal education is highly structured and takes place in institutions such as schools and universities, where students must follow a predetermined program that is similar to that of other students attending the same institution. Non-formal education, on the other hand, takes place outside the school sphere and is conveyed by museums, the media and other institutions that organize a wide range of events, such as free courses, fairs and meetings, with the aim of teaching science to a heterogeneous public, as well as occurring spontaneously in everyday life through conversations and experiences with family members (Chagas, 1999, p. 51).

Reading, on the other hand, according to José Aroldo da Silva, is “a process of understanding the world that involves unique essential characteristics of man, leading to his symbolic capacity and interaction with another word of mediation marked in the social context”. In this context, the author states that “a text is only completed through the act of reading to the extent that the linguistic and thematic aspects are updated by a reader” (Silva, 2011, p. 22).

Silva teaches us that reading should be seen as a set of behaviors governed by cognitive processes stored in the individual's memory, which emerge during the context of the reading activity, and should be given a greater meaning, which is to guarantee writing as fundamental in the process of learning, expanding and understanding the world. For the author, the book is an object of great utility, value and significance, since it is through it that the individual expands their knowledge and develops their intellect, which ends up transforming the reader into an active being, with a full view of the environment in which they are inserted (Silva, 2011, p. 31-32).

Thus, it is possible to affirm that there is a direct relationship between education and reading, which is one of the foundations of education, so that access to study for

prisoners is paramount in order to be able to speak of a rescue, as well as a safeguarding of the human condition (Delfim, 2016, p. 57).

In fact, work and education, and now also reading, are categories that are always present when we talk about social reintegration. Although many people value work, others emphasize education. We also have groups that value the combination of the two for the purpose of social reintegration. For many years, only work was seen as a form of rehabilitation; later, through the studies and discussions of criminologists, education began to play this role and was legally accepted, a path that reading should also follow (Julião, 2007, p. 29). The latter, however, is important as a way of getting to education, which is really the only way to socially reintegrate an individual and bring about real social change.

Furthermore, despite the important role of work as a form of penal remission, as well as representing a way for the inmate to deal with time, given that there are no alternatives inside prison, it does not prove to be a true means of social reintegration. To illustrate this premise, we can look at the situation of a prisoner who, despite having worked full-time in the prison system while serving his sentence, as a general services assistant, upon leaving the prison system, is unable to find a job in the job market, both because the economy doesn't offer enough vacancies for everyone, and because of the “ex-convict” label that now qualifies him.

Julião also thinks along these lines (2007, p. 31). For the author, it's not just professional training that will get a prison graduate into the job market, since there are a large number of qualified professionals who are unemployed, as the market becomes increasingly selective, prioritizing new skills. Castilhos (2018), also concludes in his master's dissertation that without an educational qualification, the mission of the “ex-convict” to obtain his place in the job market becomes impossible, since he is behind the others, precisely because he is a graduate of the prison system.

However, this is not the case with workshops, which do have a social reintegration aspect. However, this is only because they have an educational bias; the teaching of a trade, in which, once again, we return to the idea of education as the only form of social reintegration.

Although the Brazilian prison system does not allow all prisoners to work, it values work over education. For a long time, there was no concern on the part of society for the educational or professional qualification of prisoners, and at most a school associated with professional qualification was advocated (Julião, 2007, p. 31).

The relationship between prison and education is not just a provision of our Penal Execution Law. Educational assistance is provided for in the Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners, a document approved by the United Nations in 1995. Still at an international level, we have the 1997 Hamburg Declaration on adult education, which states that education is necessary throughout life in order to meet the demands and expectations of society and enable professional growth. One of its themes recognizes the right of inmates to learn, which would be done by giving segregated inmates access to and opportunities for various levels of education, putting educational programs into practice inside prisons. These should meet the needs of prisoners, as well as facilitating the action of non-governmental organizations, teachers and other agents in prisons, and allowing inmates access to such institutions, encouraging this type of initiative (Teixeira, 2007, p. 16-17).

However, almost half of the people deprived of their liberty in Brazil are not involved in an educational process, even though the Penal Execution Law makes literacy and primary education compulsory in prisons, and also stipulates the implementation of secondary education, regular or supplementary, as general training or secondary vocational education.

Currently, according to DEPEN data from November 2023, of the 644,305 Brazilian prisoners, 161,247 would be involved in work activities and 474,846 in an educational context, which represents a substantial improvement on what we had in 2016, especially in the state of Rio Grande do Sul, where this figure was below the national average of 12%, with only 7% of prisoners in school. Today, this figure has risen to 16.23% of Rio Grande do Sul's prison population, but it is still small compared to the vast number of people who should be studying. Also according to data from SENAPPEN, from January to June 2023, a total of 1,518,447 books were available in prison libraries, indicating that there is no possibility of all prisoners in the system having access to two books simultaneously, considering that there would be a fair quantitative division of books between the various prisons in the country.

The figures show that those who manage to reintegrate into society do so on their own, since there are few state proposals aimed at this goal. The Penal Enforcement Law (Law No. 7.210 of July 11, 1984) establishes that educational assistance will include schooling and vocational training for prisoners, guaranteeing all prisoners access to primary education and participation in some kind of work activity (Julião, 2007, p. 4). What's more, the law governing the execution of sentences, in its articles 17 and 18, includes in educational assistance the professional training of prisoners, as well as

making primary education compulsory. However, almost half of all people deprived of their liberty in Brazil have no access to education (Julião, 2007, p. 4).

In terms of legislation, prisoners, like all individuals, have the right to education, and this right is provided for in the national and supranational legal system.

Article XXVI of the Universal Declaration of Human Rights states that the right to education is necessary for the full development of the human person and the strengthening of human rights. More than 60 years ago, this document established the right to education as a human right due to its importance. Education, then, is everyone's right and can contribute to a safer, healthier and more prosperous world, as well as fostering economic, social and cultural progress and personal and social development. (Bittar, 2010, p. 700-716).

Furthermore, art. 205 of the Federal Constitution establishes that education is a right for all and a duty of the state and the family, and makes no reservations regarding the prison population. It also states that it must be promoted and encouraged with the collaboration of society, aiming at the full development of the person and their preparation for the exercise of citizenship, as well as qualification for work, necessary requirements for a dignified existence.

The right to education is complex and can involve various problems. Regardless of this fact, only through education will we form citizens who are aware of their rights and duties within society. It should also be noted that everyone's right to education includes the right to know how to read. Literary texts, through the fictional universe they create, help to strengthen links with reality, “removing” individuals from prison when they read them (Paiva, 2007, p. 94).

Some say that the right to education cannot be considered synonymous with professional training, nor as a tool for social reintegration; it would be a global right, giving meaning to the individual's present and past, and not just being formal or informal, given by teachers and technicians in the field of education, but constituting a set of meetings, debates, readings and attitudes, and being the responsibility of all those involved, prison officers, social workers, psychologists, doctors and nurses (Mayer, 2006, p. 22-26). This also includes the state and society in general, as well as the judiciary and the Public Prosecutor's Office, which are also responsible for enforcing and supervising sentences and prisons.

However, the aim of schools in prisons must be to train citizens who are aware of their social reality and their rights. It is therefore essential that the relevant public bodies take on education as one of their social inclusion policies (Oliveira, 2013, p. 955-

967) and have it as a priority, because it is through it that we will have true social reintegration. Furthermore, the school inside prisons must act with respect for diversity, life stories and the expectations of those who are there, as well as determining a possible path to reconciliation with learning (Paiva, 2007, p. 51).

The issue of education as a legal provision in the Penal Enforcement Law is interpreted differently by Brazilian states, so that while a few invest in actions and social policies that encourage education within prisons, others do not see it as a priority or necessary measure, and do not make any kind of investment in this direction. In this context, it is important to mention the example set by the state of Rio de Janeiro, which, since 1967, has been introducing educational activities inside prisons, with the help of agreements with the Department of Education (Julião, 2007, p. 5).

On the other hand, in a civilized state, the right to punish must go hand in hand with the duty to educate. Society has the right to punish those who act against the well-being of others but, on the other hand, it does not have the right to take revenge on those who have acted against the rules of the system. If it cannot prevent crimes from occurring, it must at least act to prevent the same individuals from committing crimes, which must be done through education (Almeida, 2012, p. 341-352). Prisons that produce repeat offenders, as is the case with ours, do not protect society, but only factions and criminal organizations.

Education in prisons goes beyond a quest for certification; it must be understood in a broad sense, being related to the dissemination of culture and the transmission of knowledge (Oliveira, 2013, p. 955-967), and it is within this context that reading fits in. Paulo Freire (2010, p. 98-104) states that teaching is a way of intervening in the world and, in the case of the prison system, it is the only way to change the reality of inmates, most of whom ended up in the system due to the lack of formal education.

The perspective supported here is centered on guaranteeing greater access to the right to education in its broadest sense, related to the dissemination and transmission of historically systematized knowledge in the context of culture and social diversity, beyond the ideologized practice of seeking official certification.

In this sense, it is important to mention the "Weaving Freedom" project, implemented in São Paulo by the Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel Foundation (Funap), created by Law No. 1.238 of 22.12.1976, which, with the aim of contributing to the reduction of illiteracy and increasing the level of schooling of prisoners, began to employ the labor of prisoners in the education of other prisoners. The idea came about due to the fact that the inmates communicate much more effectively with each other,

i.e. because they share the same reality, they share the same language and therefore obtain more effective results. Inmate monitors are hired through a rigorous selection process and attend a training course for educators.

By 2013, the project had already enrolled 450 prisoners in the program, who worked in different positions, such as the classroom, reading room and computer room, and who received remuneration equivalent to $\frac{3}{4}$ of the minimum wage and were entitled to sentence remission. In this way, as well as partly solving the problem of the lack of teachers available in prisons, the project enables teachers and students to learn from each other, not just by exchanging information, but because they seek answers to questions together, each contributing their own experience. In this way, São Paulo's prisoners have access to knowledge, enabling them to improve their schooling and strengthen their citizenship (Silva, 2013, p. 11-40).

The fact is that reality cannot be changed, and the one we have in the prison system is one of the cruelest, but it can be changed when the inmate discovers that he is capable of making that change. Thus, the first objective of all education is to provoke a critical, reflective attitude, which can be concretized in action (Freire, 1980, p. 34).

In the “Weaving Freedom” project, classes include discussions about prisoners' rights and duties and the conclusion is constantly drawn that, when it comes to duties, there is a strict demand for compliance on the part of the authorities, with constant threats of disciplinary measures; when it comes to rights, there is not the same observance, and the many abuses of the authorities go unpunished, causing a certain confusion in the minds of prisoners who often do not see themselves obliged to respect the law as a result of the lack of observance of what is owed to them (Silva, 2013, p. 28).

It is necessary to expand the literary spaces in prisons so that projects such as sentence remission through reading can leave their mark, and thus give prisoners access to works that enable them to develop the habit of reading. However, just like the schooling of prisoners, such practices face resistance from managers and the general population, who understand that reading is a privilege for those outside the prison system (Paiva, 2007, p. 49).

Furthermore, it is necessary to analyze recidivism rates, which show a repetitive movement, a cycle, where we have crime, the prison system, desocialization and crime once again, and in the current prison situation, there is little hope of getting off this wheel. In fact, few will get off, and many will pay with their lives. The only way to definitively break this cycle is through education, which has to take place effectively

inside prisons and be present in a wide variety of ways, and reprieve through reading is definitely one of these ways.

Finally, we need to think about when the state's task of socially reintegrating prisoners ends.

Conclusion

Education is one of the most important basic services, not only for the free man, but also for the prisoner, in which case it is the most important form of social reintegration, and reading, as well as being a form of education, is a stimulus for seeking better forms of education, not only within the prison system, but outside, from the moment the prisoner returns to the outside world.

Even people who are in the most relegated sectors of the prison, and who are often the most resistant to joining projects of this kind, precisely because of their lack of hope and absence of citizenship, when they decide to take this path, are the ones who get the furthest, in a real process of social reintegration. When people are included in an educational process, they end up feeling that the project is their own, and this is the basis on which legislative-criminal policy on education should be based, because when they feel this way, they want the project to work and have good results.

The most effective way to prevent recidivism is to provide prisoners with new learning during their time in prison, and education fits perfectly into this context. So we see that modern societies, in order to be democratic, need to establish rational means, which is why rules, procedures and guarantees have been created, such as the need for proof of crimes, the adversarial system, a broad defense, the proportionality of sanctions and the need to rehabilitate individuals in conflict with the law.

The fact is that it is necessary to reflect on what it means to educate in order to have a full exercise of citizenship, as well as on the importance of education so that we have truly free and conscious citizens. We need to be committed to awakening a better society, in which common interests prevail over individual interests.

Furthermore, it is not by simply creating new schools inside prisons that we will solve the issue of education within the prison system. The solution requires an educational concept that favors and helps to develop potential and skills; one that enables social mobility for inmates and does not leave them feeling paralyzed in the face of the obstacles they will encounter in the social relationship that will come after imprisonment.

The educational practices that must be implemented in schools inside prisons, in order to achieve effective results, cannot be the same as those applied outside, since it is a very different reality; the actual time spent by the prisoner inside the school is less than outside the prison, due to disciplinary rules and prison routines. There is also the incompatibility of school and work schedules, so that the prisoner has to choose what to do, when they are offered both possibilities, which, in general, is not the case. And if we talk in terms of penal remission, work is more for the prisoner than study, which shows the predilection of legislation and society for work remission over study.

Finally, from a Gramscian perspective on the role of each individual in the context of capitalist society, this is a task that places on us the responsibility of producing a reflection on this reality, seeking to situate it in a conceptual and political universe that, as well as giving visibility to the effects of the processes of social exclusion of convicts from education, also constitutes a power for movements to fray the gaps and fissures present in a reality that will never impose itself in a total and definitive way. And the political-criminal movements focused on education are out there, proving this.

The role of education as a legislative-criminal policy becomes essential for conscious change and for the realization of another social order. It is important to be clear that society is not an abstraction; individual life and collective life are faces of a totality and the transformation of one of these faces necessarily implies change in the other. Changes in society are not possible without personal transformations.

References

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ALMEIDA, C. M. de. Encurtamento gradativo da pena (“good time law”): Doutrinas Essenciais de Processo Penal. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v. 6, jun. 2012.

BITTAR, E. C. B.; ALMEIDA, G. de A. de. **Minicódigo de Direitos Humanos**. Brasília: Teixeira, 2010.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação e Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação: Ministério da Justiça: UNESCO, 2007.

CAMBI, E.; ZANINELLI, G. Direito Fundamental à educação, exclusão social e cidadania. **Revista de Direito Privado**, São Paulo, v. 59, p. 29-54, jul./set. 2014.

CASTILHOS, A. P. de S. M. de. **Formas de contenção do poder punitivo: a remição da pena pela leitura e a reinserção social do apenado**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CHAGAS, I. Aprendizagem não formal/ formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 51-59, 1999.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **SUR-Revista Internacional de Direitos Humanos**, [S. l.], n. 2, ano 2, 2008.

COELHO, S. N.; SILVEIRA, D. P. da. Execução Penal: breves considerações sobre a remição da pena. **Revista de Processo**, São Paulo, v. 43, p. 133-137, jul./set. 1986.

DANTAS, H.; CARUSO, V. Politização nas escolas: o quanto os jovens compreendem essa demanda. **Revista Eletrônica E-legis**, Brasília, n. 7, p. 22-33, 2011.

DELFIN, M. R. **Breves considerações a respeito da remição da pena pelo trabalho, estudo e leitura**. Jundiaí: Paco Editoria, 2016.

ELBERT, C. A. **La universidad en las cárceles Argentinas: La experiencia y sus protagonistas**. Buenos Aires: Editorial Flores, 2013.

FREIRE, P. Conscientização. In: FREIRE, P. **Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

INFOPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. [S. l.]: DEPEN: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2016. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

JULIÃO, E. F. **Educação Profissional para jovens e adultos privados de liberdade**. Distrito Federal: Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, 2007.

MARCÃO, R. F. **Curso de Execução Penal**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

MAYER, M. de. Na prisão existe a perspectiva de educação ao longo da vida? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Alfabetização e Cidadania. Brasília: RAAAB: UNESCO: Governo Japonês, 2006.

OLIVEIRA, C. B. F. de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **I Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, out./dez. 2013.

PAIVA, J. Conteúdo e Metodologia: a prática docente no cárcere. In: **EJA e educação prisional**. [S. l.]: SEED/MEC, 2007.

SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIAS. **Dados estatísticos do sistema penitenciário**. Brasília: SENAPPEN, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SENAPPEN. **Relatório de Informações Penais**. Brasília: SENAPPEN, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-1-semester-de-2023.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SILVA, A. V. da. Protagonismo carcerário: os presos monitores e a educação no sistema prisional paulista. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, [S. l.], v. 1, p. 11-40, jul./ago. 2013.

SILVA, J. A. da. Discutindo sobre leitura. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 22-35, jan./jun. 2011.

TEIXEIRA, C. J. P. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. In: **EJA e educação prisional**. [S. l.]: SEED/MEC, 2007.

VIEIRA, A. Z. O regime constitucional do direito à educação básica. **Revista de Direito Constitucional**, [S. l.], v. 81, p. 75-90, out./dez. 2012.

Editora CLAE

2024