REVISTA SANTA RITA

Ciências Humanas

Foto: https://static.biologianet.com/2020/03/shutterstock-1638621136.jpg

ISSN 1980 -1742
Ano 15 – Número 32 – Julho de 2020

Todos os direitos desta edição estão
reservados*

REVISTA SANTA RITA

CIÊNCIAS HUMANAS

Ano 15, Número 32, Julho de 2020
ISSN 1980-1742

FICHA TÉCNICA

Reitor da UNISAN	Anunciato Storópoli Neto
Assessor da Reitoria	Gabriel Sassi Storópoli
Conselho Editorial	Antonio V. B. Mota Fº - **UNICAMP/ École des Haut Étude en Science Sociale (Paris)** Gabriel Sassi Storópoli - UniSantaRita Silvia Sassi Storópoli - UniSantaRita
Corpo Editorial	Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda Jorge Luiz Barros da Silva Paulo de Tarso Santini Tonon
Edição e editoração	Paulo de Tarso Santini Tonon

Unidade Jaçanã: Avenida Jaçanã, 648 – Jaçanã São Paulo – SP – CEP 02273 001
http://www.santarita.br
Telefone (11) 2241 - 0777

** permitida a livre reprodução e divulgação, desde que a fonte seja adequadamente citada*

CAPA

Foto: https://static.biologianet.com/2020/03/shutterstock-1638621136.jpg

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

Foram confirmados no mundo 15.296.926 casos de COVID-19 (284.196 novos em relação ao dia anterior) e 628.903 mortes (9.753 novas em relação ao dia anterior) até 24 de julho de 2020.

Na Região das Américas, 4.069.349 pessoas que foram infectadas pelo novo coronavírus se recuperaram, conforme dados de 24 de julho de 2020.

Medidas de proteção: uso adequado de máscaras, lavar as mãos frequentemente com água e sabão ou álcool em gel e cobrir a boca com o antebraço quando tossir ou espirrar (ou utilize um lenço descartável e, após tossir/espirrar, jogue-o no lixo e lave as mãos).

-Informações do Ministério da Saúde do Brasil:

https://coronavirus.saude.gov.br/

-Unidades Básicas de saúde e hospitais de referência, por estado e município brasileiro:

https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#hospitais-referencia

A OPAS também tem facilitado o acesso de profissionais de saúde a informações e conhecimentos atualizados em português, inclusive sobre o tema de saúde mental no contexto da pandemia de COVID-19.

Em uma recém-criada página do Campus Virtual da OPAS *(https://opascovid.campusvirtualsp.org/taxonomy/term/36)*, por exemplo, foram reunidas publicações sobre riscos do uso de álcool para lidar com o estresse e a ansiedade causada pelo distanciamento social; bem como um guia com considerações para apoiar o bem-estar mental e psicossocial em diferentes grupos.

Fonte:
https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875

ENTRE A CRUZ E A ESPADA

Paulo de Tarso Santini Tonon

No embate que observamos entre a necessidade de se retomarem as atividades econômicas e o avanço da pandemia do Covid-19 em nosso país, se revelam as formas pouco amadurecidas e portanto pouco eficientes, através das quais os conflitos que vivemos têm sido encaminhados.

Fica cada vez mais evidente que o sufocamento econômico provocado pela pandemia atinge níveis de progressiva insustentabilidade – faz-se necessária a retomada das atividades, sem contudo desconsiderar que o vírus continua circulando entre nós, com admirável e surpreendente capacidade de propagação.

Observando as atitudes de um grande número de pessoas que, frente à distensão da quarentena age como se todo o risco que a ensejou tivesse desaparecido, fica difícil deixarmos de lado o espanto e a perplexidade. Da mesma forma que alguns exibem cuidados que beiram o exagero, outros se permitem abandonar medidas simples de proteção e se aglomeram como se a possibiidade de contágio simplesmente não existisse.

Parece que a forma polarizada com que uma parcela significativa da população lida com as circunstâncias, em suas visões política, social e econômica – além da moral, também está ditando as atitudes que observamos em nossos dias. Sugere ser virtualmente impossível adotarmos soluções dialéticas sem uma boa dose de amadurecimento emocional.

Se não nos demonstrarmos capazes de lidar com as demandas que se nos apresentam neste momento – por um lado a necessidade de retomarmos o movimento da economia e por outro a obigatoriedade de adotarmos medidas efetivas de proteção sanitária, permaneceremos constantemente entre a cruz e a espada, uma vez que os efeitos econômicos e sociais ainda estarão entre nós, mesmo no eventual surgimento em médio prazo, de vacinas eficientes ou de tratamentos eficazes.

Finalmente, lembremo-nos que sobreviver não é uma questão de força, mas de capacidade adptativa, o que exige flexibilidade, sensatez e inteligência.

* * * * * * *

APRESENTAÇÃO

A Revista Santa Rita é uma publicação eletrônica da UNISAN - Centro Universitário Santa Rita, que objetiva o desenvolvimento e a democratização do acesso ao conhecimento.

Da mesma forma, é nossa missão levar ao conhecimento do mundo acadêmico os trabalhos de nossos professores, pesquisadores de outras instituições e também trabalhos de alunos que, em parceria com seus orientadores, notoriamente se destacaram em qualidade e importância.

Espero que os artigos publicados nesta edição, além de partilhar informações e conhecimentos com outros pesquisadores, possam motivar a produção de conhecimento científico, que se faz tão necessária nos dias de hoje.

Boa leitura e até a próxima edição!

O editor

SUMÁRIO

ARTIGOS

1- **PANDEMIA DE COVID-19: aprofundamento de riscos sobre a população vulnerável e a segregação da miséria nas prisões**
Suellen Elissa Zaparoli Pedroso, Larissa Pizzotti Faiçal e Marcelo Gomes Sodré..... 6

2- **O DOCENTE EM TEMPO DE COVID-19: O ensino remoto entre a dedicação exclusiva, a ociosidade e o trabalho alienante**
Sidnei de Oliveira..... 18

3 - **FUNDOS DE INVESTIMENTO COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO SUCESSÓRIO: uma análise sob a nova ótica da Lei 13.874/2019**
Gabriel Sassi Storopoli e Rodrigo Lima Vaz Sampaio (orientador).....27

4- **OS RUMOS DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**
Marly Nascimento Carniatto e Viviane Comunale.....47

5- **CONSTRUÇÃO DO NÚMERO E OPERAÇÕES DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO COM UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DOURADO**
Gisele Aparecida Francisco e Paulo Sergio Pereira da Silva (orientador).....56

6- **A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL**
Victor Tchiya Soares e Sylvia Regina Pereira Storniolo (orientadora).....68

7- **TEATRO NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO EFETIVA**
Alex Sandro Tomazini.....75

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO.....*88*

PANDEMIA DE COVID-19:

aprofundamento de riscos sobre a população vulnerável e a segregação da miséria nas prisões

Suellen Elissa Zaparoli Pedroso

Mestranda em Direito Penal pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Direito Penal pela Escola Superior da Advocacia OAB/SP, parceria com o IBCCRIM (2008), com habilitação para o Magistério Superior. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2006.). Advogada em São Paulo/SP.

suellenelissa@gmail.com

Larissa Pizzotti Faiçal

Mestranda em Direito Penal pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Direitos Fundamentais pelo Instituto Ius Gentium Conimbrigae, parceria com o IBCCRIM (2018). Especialista em Direito e Processo Penal pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018). Graduada em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016). Advogada na cidade de São Paulo.

Lpfaical1@gmail.com

Marcelo Gomes Sodré

Doutor (2003) e Mestre (2000) em Direito (PUC/SP). Graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979) e em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1986). Atualmente é professor na graduação e pós-graduação da PUC/SP nas seguintes disciplinas: Direito das Relações de Consumo, Direito Ambiental e Filosofia do Direito. Advogado. Foi Procurador do Estado de São Paulo de 1990 a 2017. Integra o Conselho Diretor do IDEC - Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor. Integra o Conselho do Projeto Criança e Consumo do Instituto ALANA. Integrou o Conselho Diretor da Consumers International (2015/2019). Diretor do PROCON de São Paulo (1988/1994). Membro do Conselho Estadual de Educação do Estado (1988/1998). Presidente do Conselho do Greenpeace Brasil (2009/ 2011). Coordenador da Faculdade de Direito da PUC/SP (2007/2009). Diretor Adjunto da Faculdade de Direito da PUC/SP (2009/2013). Secretário Adjunto de Meio Ambiente do Estado de São Paulo (2015). Assessorou a comissão que redigiu o Código de Defesa do Consumidor.

mgsodre@uol.com.br

Resumo: *A era nuclear trouxe a disseminação do risco como violência simbólica. A sociedade de risco carrega a ideia de que a miséria pode ser segregada, mas não os perigos dessa era. Essa generalização do medo cria um espaço de poder que facilita a irracionalidade. A solidariedade baseada no temor busca uma espécie de integração do pacto social. A partilha de riscos parecia ser mais democrática, pois por mais condições de se proteger, ninguém estaria imune ao risco. Contudo, os efeitos dos riscos invisíveis atingem muito mais os Estados com maior desigualdade social e a população mais pobre. O encarceramento em massa no Brasil frente à crise do Covid-19 desvelou esse paradoxo da proteção desigual contra riscos invisíveis. O presente artigo pretende discutir como a Sociedade de Riscos e a segregação da miséria coexistem com ênfase nas repercussões que a Pandemia causou no cárcere.*

Palavras chave: *Sociedade de Risco de Beck; Covid-19; Dignidade Humana; Encarceramento em Massa; Inimigo.*

Abstract*: The nuclear era brought the spread of risk as symbolic violence. The risk society carries the idea that misery could be segregated, but not the dangers of that era. This generalization of fear creates a space of power that facilitates irrationality. Solidarity based on that seeks a kind of integration of the social pact. The sharing of risks seemed to be more democratic, because no matter how much it is possible to protect itself, no one would be immune to risk. However, the effects of invisible risks affect states with more social inequality and the poorest population much more. The mass incarceration in Brazil in the face of the Covid-19 crisis unveiled this paradox of unequal protection against invisible risks. This article aims to discuss how the risk society and the segregation of poverty coexist with an emphasis on the repercussions that Pandemic has caused in prison.*

Keywords*: Beck's Risk Society; Covid-19; control; human dignity; mass incarceration; enemy.*

Degrada-se a linguagem política para que as mentiras soem, a verdade e o assassinato sejam respeitáveis e para dar uma aparência de solidez ao que é puro vento.

George Orwel

INTRODUÇÃO

O pós-segunda Guerra Mundial trouxe a constatação de riscos invisíveis à civilização. Os riscos assumem o papel do que Beck chama em Sociedade de Risco de "passageiros clandestinos". O autor diz que em escala mundial, isto ocorre de maneira convincente: "miséria material e cegueira diante dos riscos coincidem"[1]. Oferece, como exemplo, o manuseio imprudente de pesticidas: na concorrência entre a morte pela fome, visivelmente iminente, com a morte por intoxicação, iminente, mas invisível, impõe-se a premência do combate à miséria material. O uso de substâncias químicas nas lavouras é usado contra a fome e a autonomia da produção lucrativa. É uma lógica de perpetuação do lucro alegada sob a viabilização de sobrevivência, facilmente verificável na realidade brasileira.

Segundo Apublica.org, 2019 foi recorde em aprovações de agrotóxicos, com 475 produtos liberados pelo governo brasileiro, e o ano de 2020 segue esta mesma tendência, com 150 registros de produtos aprovados de janeiro a maio deste ano.[2]

A perpetuação do sistema capitalista escancara que os perigos da modernidade criam uma violência que ultrapassa "fronteiras reais e simbólicas"[3], expressão utilizada por Beck. A ideia de comunhão objetiva de uma situação de perigo global cria um sistema axiológico da sociedade temerosa que tenta evitar o pior.

Essa solidariedade por medo ficou em evidência na crise sanitária causada pelo novo Coronavírus. A chegada de uma pandemia cuja causa é um agente invisível, convulsionou o medo e a insegurança generalizados. Fato é que quando a crise atingiu o Brasil, após séculos de exploração desenfreada, sem reparações e redistribuição de riquezas necessárias para as classes sociais vulneráveis e negligenciadas ao longo da sua história, o abismo social demonstrou que o medo não representa um fundamento racional, e que a solidariedade por medo gera uma força política que não é capaz de impedir as consequências também profundamente desiguais que a pandemia causou.

Em poucos meses há diversos dados demonstrando que os danos são muito maiores à população mais marginalizada, e que a letalidade do vírus é muito maior na população pobre. A falta de uma rede de proteção social que garanta condições mínimas de higiene, acesso ao sistema de saúde, moradia digna e renda emergencial mínima, impediu que grande parte da população tomasse a medida mais elementar: o distanciamento social.

No caso do Brasil, a população carcerária mostrou uma vertente ainda mais perversa sobre as consequências desiguais da pandemia. O país com a terceira maior população carcerária do mundo já dava sinais de insustentabilidade do sistema. Rebeliões, doenças contagiosas disseminadas, fome, condenações em órgãos internacionais sobre a desumanidade das condições prisionais, e até o Supremo Tribunal Federal chegou a declarar a situação das prisões como um "estado de coisas inconstitucional".

Mesmo com orientações do CNJ desde o início da pandemia no sentido de minimizar os efeitos na prisão, pelas condições já

[1] BECK, Ulrick. Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 1ª edição2010, p. 50

[2] Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/em-meio-a-pandemia-governo-bolsonaro-aprova-96-agrotoxicos-em-dois-meses/> Acesso em 18.06.2020.

[3] BECK, Ulrick. Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 1ª edição, 2010, p. 7.

conhecidamente precárias que se contrapõem às necessidades preventivas predominantemente higiênicas para evitar a disseminação do vírus, há resistência do Judiciário em efetivá-las.

Na contramão de orientações baseadas em direitos humanos básicos que preservem a vida da população carcerária, a prática judicial parece transbordar o discurso de banimento social do inimigo ao se recusar a aplicar o desencarceramento racional. Essa opção excludente que agrava os efeitos num ambiente já inóspito ficou ainda mais evidente com a proposta de encarceramento de presos com suspeita de Covid-19 em contêineres. O que deveria parecer evidentemente desumano desvelou a banalização do mal institucionalizado.

Por esse motivo, este artigo se propõe discutir as relações da pandemia com a ideia da Sociedade de Riscos baseada na ideia do perigo global no contexto da atual crise sanitária, com foco na realidade brasileira, em especial seu sistema carcerário. A contaminação acentuadamente perigosa do vírus mostra a violência do perigo. A pandemia mostrou a globalização de um risco invisível descrito por Beck, mas também mostrou que a miséria continua a impedir proteção social da maior parte da população, que fica muito mais vulnerável às suas consequências.

1- SOCIEDADE DE RISCOS DE ULRICK BECK E SOCIALIZAÇÃO DESIGUAL DE DANOS

Na obra Sociedade de Riscos, Ulrich Beck descreve que toda miséria e sofrimento causados até o acontecimento de *Chernobyl* eram reservados aos "outros"[4] – judeus, negros, mulheres, refugiados, dissidentes, comunistas etc. Havia cercas, campos, distritos, blocos militares, e do outro lado ficavam aqueles que podiam se abrigar. A tragédia de *Chernobyl* seria um marco em que essa lógica se alterou. As possibilidades de distanciamento são finalizadas, pois a miséria era segregável, mas não os perigos nucleares[5].

Beck descreve que essa nova dinâmica traz uma nova forma de violência: a do perigo. A possibilidade de contaminações acentuadamente perigosas, e a possibilidade de caos interno, produzem sensação comunitária de desamparo, de abandono. Nesse contexto, o signo do medo surge como um produto da modernidade.

> Contra as ameaças da natureza externa, aprendemos a construir cabanas e a acumular conhecimentos. Diante das ameaças da segunda natureza, absorvida no sistema industrial, vemo-nos praticamente indefesos. Perigos que vêm a reboque do consumo cotidiano. Eles viajam com vento e a água, escondem-se por toda a parte e, junto com o que há de mais indispensável à vida – o ar, a comida, a roupa, os objetos domésticos -, atravessam todas as barreiras altamente controladas de proteção da modernidade (BECK, 2010, p.7).

A globalidade da contaminação nas cadeias mundiais de alimentos e produtos e as ameaças à vida segundo a cultura industrial provocam o que Beck denomina "uma metamorfose social do perigo": sua indiscernibilidade, sua dependência do saber, e a socialização dos danos à natureza. As regras sociais se invertem, há colapso de mercados, prevalece a carência meio à abundância e sistemas jurídicos não suportam as situações de fato. A lógica da distribuição de riscos não seguiria a lógica da distribuição de riquezas- que até então definia o pensamento sócio teórico. Os riscos da modernidade fazem surgir ameaças globais supranacionais e independentes de classe.

Por outro lado, o autor também trabalha a ideia de riscos específicos de classe. Os efeitos sociais filtram ou ampliam as inquietações de cada classe: "quem dispõe de calço financeiro de longo prazo pode tentar contornar riscos"[6]. Isso ocorreria por meio da escolha de local de moradia, alimentação,

[4] BECK, Ulrick. Op. Cit. p. 7.

[5] BECK, Ulrick. Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 1ª edição, 2010, p. 7.

[6] BECK, Ulrick. Op. Cit. p.42.

educação e informação. Mas, conclui que a única proteção realmente eficaz seria "não comer, não beber, não respirar" e concatena a globalização dos riscos civilizacionais à fórmula: "a miséria é hierárquica, o smog é democrático".

Outro efeito importante da Sociedade de Riscos descrita por Beck é que diante do vácuo político criado, parece haver um retorno ao modelo clássico de soberania. A ideia de evitar o pior leva ao nacionalismo e fechamento de fronteiras. O controle de pessoas passa a ser o controle do risco. O medo gera uma força política baseada nele mesmo e que leva ao racionalismo, extremismo e fanatismo.

A pandemia se encaixa nesse espaço onde os perigos não poderiam ser segregados, afinal de contas, um agente biológico invisível, altamente disseminável, num mundo conectado eletronicamente, tornou-se um cenário clássico de partilha democrática de riscos. O ser humano, que é um ser social, e que há tempos lutava contra a perda dessa conexão devido ao excesso de uso de recursos eletrônicos, hoje encontra nesses um aliado para compartilhar informações, estratégias e para suportar um isolamento social imposto como forma de sobrevivência individual e coletiva.

Contudo, essa conexão globalizada não gerou uma comunhão de resguardo. A realidade demonstrou que quem tem mais condições materiais recebe uma malha de proteção capaz de melhor imunizar o risco, e que a desigualdade aumenta a exposição aos seus efeitos.

2- PANDEMIA DE COVID: CRISE SANITÁRIA E DE VALORES

A atual crise sanitária iniciada com a pandemia do novo Coronavírus escancarou essas ameaças trazidas pelo discurso da sociedade de risco há mais de três décadas. O perigo de contágio pelo vírus desvela a socialização dos danos à natureza, e o alastramento do vírus, altamente contagioso e facilitado pela própria globalização entre os Estados, derrubou as Bolsas de Valores-colapsando o mercado financeiro, que se viu impossibilitado de sustentar suas probabilidades numéricas.

No Brasil, por exemplo, após expressiva queda da Bolsa de Valores na crise sanitária, o Presidente da Câmara dos Deputados Rodrigo Maia, filiado ao Democratas, que é reconhecidamente um partido de centro direita e representativo do liberalismo econômico, declarou em entrevista que o fim do isolamento social seria pressão de quem "está perdendo dinheiro na Bolsa"[7], que o mercado financeiro "vive de estatística", mas que "diante da crise a sociedade precisaria de estabilidade e cuidado com pessoas", não poderia ser abandonada porque investidores estariam perdendo dinheiro. Ou seja, a dinâmica das frações das classes dominantes também geram conflitos.

A Suécia, na contramão das orientações da OMS, decidiu como estratégia proteger sua economia e determinar poucas medidas de restrição. Contudo, a situação do país, segundo dados divulgados pelo seu próprio banco central, o *Riksbank*, mostra que a sua economia será tão afetada quanto a de seus vizinhos europeus. A explicação para isso seria muito simples: "a economia da Suécia não é uma ilha. Se o mundo sofre, o país vai sofrer, não há como escapar. Se o mundo vai ficar mais pobre, a Suécia vai sentir".[8] Além disso, os dados revelam que já se assiste às consequências dessa opção governamental: o país já é o segundo da Europa em número de casos por habitante e tem a segunda taxa de crescimento de infectados em Junho de 2020.[9]

Bauman discute o valor infinito do medo do risco, destacando que pavores são deliberadamente alimentados para manter "bem lubrificadas" as rodas do mercado consumidor. Esses perigos se encaixam nas

---

[7] Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/25/maia-fim-do-isolamento-e-pressao-de-quem-esta-perdendo-dinheiro-na-bolsa.htm> Acesso em: 15.06.2020.

[8] Disponível em: <https://www.euqueroinvestir.com/suecia-mesmo-sem-loc.kdown-economia-do-pais-sofrera-tanto-quanto-a-dos-seus-vizinhos/> Acesso em 18.06. 2020.

[9] Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-06-21/suecia-paga-por-sua-estrategia-contra-o-coronavirus.html?ssm=FB_BR_CM&utm_source=Facebook#Echobox=1592772059>Acesso em 20.06. 2020.

demandas do consumidor no combate privatizado de riscos. Dessa forma, a reflexividade não foi usada na sociedade de consumo como instrumento de liberdade individual, mas como dispositivo para transformar a ansiedade pública em lucros para empresas, desviando os interesses públicos do próprio mecanismo perpetuador do perigo.[10]

Essa lógica empresarial de perpetuação e lucro sobre o perigo pode ser vinculada à politização da indicação da medicação Cloroquina no tratamento de pacientes com Covid-19. A despeito de inúmeros trabalhos não conseguirem comprovar cientificamente benefícios concretos no uso da medicação, em estudos grupo controle, o governo brasileiro tenta insistentemente colocá-la como tratamento indicado, inclusive por protocolo editado pelo Ministério da Saúde.

Essa apresentação de medicação como potencialmente favorável à melhora dos pacientes, é anestesiante para a ansiedade pública em meio à pandemia. Num primeiro momento, ela chegou a faltar nas drogarias, o que levou a ANVISA a inclui-la na lista das que exigem receita especial. Posteriormente, foi determinado que o Exército aumentasse expressivamente a sua produção, a despeito da ciência médica não ser conclusiva sobre a indicação e comprovação de benefícios com seu uso. Esse movimento político deixa claro o extremismo também gerado pelo medo generalizado, e que riscos são também oportunidades de mercado:

> É precisamente com o avanço da sociedade de risco que se desenvolvem como decorrência as oposições entre aqueles que são afetados pelos riscos e aqueles que lucram com eles. Da mesma forma, aumenta a importância social e política do conhecimento, e consequentemente do acesso aos meios de forjar o conhecimento (ciência e pesquisa) e disseminá-lo (meios de comunicação de massa). A sociedade do risco é, nesse sentido, também sociedade da ciência, da mídia e da informação. Nela, escancaram-se assim novas oposições entre aqueles que produzem definições de risco e aqueles que as consomem (BECK, 2010, p.56).[11]

Esse risco criado pela crise sanitária também questionou as condições dos sistemas jurídicos de lidar com as situações reais, assim como descreveu Beck. Além da dificuldade do Direito em absorver os problemas fáticos, os perigos de uma sociedade de risco também desvelam o embate entre direitos fundamentais. A propriedade e a economia se contrapõem ao direito à vida e à saúde. A autonomia clássica dos Estados no controle de entrada de imigrantes, e a nacionalidade, também confrontam o direito à saúde e à vida. Bobbio ensina sobre a dificuldade procedimental e substantiva para a maior efetivação dos direitos humanos, e liga essa "ao desenvolvimento global da civilização humana":

> É um problema que não pode ser isolado, sob pena, não digo de não resolvê-lo, mas de sequer compreendê-lo em sua real dimensão. Quem o isola já perdeu. Não se pode pôr o problema dos direitos do homem abstraindo-o dos dois grandes problemas de nosso tempo que são os problemas da guerra e da miséria, do absurdo contraste entre o excesso de impotência que condena grandes massas humanas à fome. Só nesse contexto é que podemos nos aproximar do problema dos direitos com senso de realismo (BOBBIO, 2004, p.45).[12]

A ponderação de interesses leva em conta a proporcionalidade: o que se ganha com a medida tem maior relevo do que o que se perde. Porém, essa liberdade construtiva da proporcionalidade não liberta o juiz dos limites previstos no ordenamento- aqui a dignidade da pessoa humana surge como "espaço de integridade moral a ser assegurado a todas as pessoas por sua só existência no mundo"[13], sendo assim um ponto de constrição à sua decisão.

A crise sanitária convulsionou o conflito entre os interesses materiais e econômicos em relação ao direito à saúde e à vida, o valor dado à economia, que inegavelmente é importante, foi usado para se questionar critérios científicos de preservação

[10] BAUMAN, Zygmunt. Ética pós-moderna. São Paulo: Editora Paulus, 1997, p.233.

[11] BECK, Ulrick. Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 1ª edição, 2010, p. 56.

[12] BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Editora Elsevier, 2004, p.45.

[13] BARROSO, Luís Roberto. *Fundamentos teóricos e filosóficos do novo Direito Constitucional Brasileiro. (Pós Modernidade, Teoria Crítica e Pós-Positivismo)*. p. 38.

da vida humana- houve quem reconhecesse que a solidariedade inclusiva pode ser produtiva na solução de crises sociais como a atual.

As ideias clássicas de Estado e soberania nacional desmoronam frente à necessidade de que numa pandemia salvar o outro leva à própria salvação. Países que enfrentavam crises migratórias agora são forçados a aceitar que o acolhimento das pessoas é uma necessidade de saúde pública. Portugal regularizou imigrantes para dar acesso ao sistema de saúde, assim como os incluiu em programas de transferência de renda. [14] Fica evidente que o conceito clássico de Estado não é sustentável, e que os benefícios trazidos repercutem de forma generalizada, pois viabilizar a proteção social de forma indistinta, leva à diminuição do contágio, ou, ao menos, das suas consequências maléficas.

Na contramão, o extremismo gerado pelo medo generalizado também está presente. Em janeiro, um prédio que seria usado para receber pacientes com Coronavírus foi atacado em Hong Kong.[15] Em fevereiro, no Irã, um dos países mais afetados pela crise sanitária, uma multidão de iranianos ateou fogo num hospital em Bandar Abas. Esta violência teria sido causada por um rumor de que o governo havia transferido para lá dez pacientes infectados com Covid-19 da cidade de Qom, o epicentro da epidemia naquele país.[16]

A Sociedade de Risco, portanto, cria uma solidariedade com fins de controle. Contudo, na prática, o medo generalizado cria situações de intolerância e extremismo, em decorrência dessa reação em massa que carece de racionalidade e age como mecanismo de autopreservação.

3- A ESTRATIFICAÇÃO DO RISCO PELA DESIGUALDADE DE CLASSES

Bauman afirma que, embora seja verdade que a distribuição de riscos difere da distribuição de riquezas, essa circunstância "não exclui que os riscos sejam muitas vezes distribuídos de maneira estratificada ou específica de classe", mas que segundo Beck, *objetivamente* "os riscos produzem efeitos nivelantes".[17] Verifica-se que a crise do Coronavírus desvela esse paradoxo: objetivamente, todos, sem distinção de classe, estão expostos ao risco de contaminação do vírus e as consequências disso, porém, a desigualdade social do capitalismo operante distribui nitidamente de forma diferenciada esses mesmos riscos.

Tomando a realidade brasileira para análise, esse desnivelado perigo nas diferentes classes sociais salta dos números oficiais. Na data de 16 de maio, o balanço da Prefeitura de São Paulo mostra que o registro de mortes pelo Covid-19 nos bairros da periferia da capital disparou na quinzena anterior- os distritos com mais mortes seriam os da Brasilândia na zona norte, com aumento de 51%-, outros distritos da periferia tanto das zonas leste, norte e sul, registraram aumento de mortes.[18]

Em 24 de maio deste ano, os números mostraram que os 20 bairros onde mais pessoas morreram por covid-19 na cidade de São Paulo estão nas suas regiões periféricas.[19] Em 24 de junho, de acordo com relatório da Rede Nossa São Paulo, os bairros paulistanos com as maiores proporções de pessoas que se autodenominam pretas e pardas acumulam os maiores números de mortes decorrentes da

[14] Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/portugal-regulariza-imigrantes-para-dar-acesso-ao-sistema-de-saude-durante-pandemia-de-coronavirus-24335450> Acessado em 10 .06.2020.

[15] Disponível em: <https://istoe.com.br/predio-que-seria-usado-para-receber-pacientes-com-coronavirus-e-atacado-em-hong-kong/> Acessado em 24.06.2020.

[16] Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/02/29/multidao-no-ira-poe-fogo-em-hospital-com-pacientes-com-coronavirus.htm> Acessado em 24.06.2020.

[17] BECK, Ulrick *apud* BAUMAN, Zygmunt. Ética pós-moderna. Editora Paulus. São Paulo. 1997, p. 236

[18] Disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/05/dispara-o-numero-de-mortes-por-covid-19-na-periferia-de-sao-paulo.shtml> Acessado em 20.06.2020.

[19] Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/24/coronavirus-avanca-mais-na-periferia-de-sp.htm> Acessado em 10.06. 2020.

covid-19. Além disso, o mesmo paralelo está traçado sobre a moradia: os distritos que possuem mais favelas em relação ao total de domicílios concentram mais vítimas do que os bairros que não registram moradia irregular.[20]

Essa maior mortalidade, constatada e já prevista para os territórios periféricos e de favela, fundamenta-se em fatores de desigualdade socioeconômicos: a intensa circulação de moradores que não podem parar de trabalhar; a proximidade e o tamanho dos domicílios, a arquitetura urbana composta por becos e travessas, e, por fim, a dificuldade de acesso aos recursos para prevenção ou tratamento a doenças (acesso a saneamento básico e recursos como álcool gel e desinfetantes para higiene). O distanciamento social não é realidade para grande parte da população, e, dessa forma, a contaminação pode atingir qualquer pessoa, mas a desigualdade aproxima a pobreza do risco real da doença e de suas consequências.

Os dados de poucos meses da pandemia são suficientes para evidenciar que a miséria segrega os riscos, expõe a população vulnerável de forma diferenciada e escancara a falta de uma solidariedade inclusiva. Um vírus pode ser um risco potencial para qualquer ser humano, mas a luta contra ele não dispõe dos mesmos meios para toda a população, aliás, a maioria dela está à deriva quanto às suas consequências maléficas.

4- CONTÊINERES PRISIONAIS: POTENCIALIZAÇÃO DE RISCOS E SEGREGAÇÃO DA MISÉRIA NAS PRISÕES

A sociedade de risco nos remete à ideia de controle. A ideia de previsibilidade absoluta de gerir a segurança como números também reverbera no controle do sistema penal. Há um paradoxo nisso, pois a previsibilidade absoluta contradiz a produtividade da multidão. Segundo Deleuze:

> Nas sociedades de controle [...] o essencial não é nem uma firma nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma *password*, uma vez que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem [...] A linguagem digital do controle é feita de cifras que assinalam o acesso à informação, ou a recusa. Não nos encontramos mais diante do par massa/indivíduo. Os indivíduos tornaram-se "divíduos" e as massas amostras estatísticas, dados, mercados ou "bancos" (*apud* DI GIORGI, 2006, p.107).[21]

No Brasil, mesmo diante de um custoso distanciamento social imposto como essencial para se conter o avanço da pandemia do Coronavírus, houve proposta de colocação de detentos em contêineres, proposta esta que surgiu ainda da gestão de Sérgio Moro à frente do Ministério da Justiça, e está pendente de decisão pelo CNPCP.

No entanto, os dados do sistema penal brasileiro são alarmantes. O Brasil já tem a 3ª população mundial carcerária, estando apenas atrás da China e dos EUA. Em 2018, segundo dados da agência pública, com informações do Ministério da Saúde, o Brasil já tinha mais de 10 mil casos confirmados de tuberculose entre detentos, e para cada dez casos confirmados da doença, um morreu nas penitenciárias. Com isso, a tuberculose teria atingido 35 vezes mais as pessoas presas comparadas às que estão em liberdade. Segundo pesquisadora da UFMG há epidemia de tuberculose nas prisões e devido às condições das penitenciárias é questão de tempo até que o novo Coronavírus se instale nas prisões.

A população carcerária não é estática, há pessoas que lá trabalham e os visitantes- o que facilitaria surtos.[22]Além disso, a precariedade dos presídios superlotados e com baixas condições de higiene explica a tuberculose como epidemia e acende um alerta para o Coronavírus. Parece óbvio que uma superpopulação carcerária parece ser o oposto do que se precisa para um controle da pandemia de um vírus com alta transmissibilidade.

[20] Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/06/24/bairros-com-mais-negros-concentram-maior-numero-de-mortes-pela-covid-19.htm> Acesso em 24.06.2020.

[21] DELEUZE *apud* DI GIORGI, Alessandro. A miséria governada através do sistema pena. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2006, p. 107.

[22] Disponível em: <https://apublica.org/2020/03/em-alerta-por-coronavirus-prisoes-ja-enfrentam-epidemia-de-tuberculose/> Acessado em: 10.06.2020.

A CIDH vinculada à OEA oficiou o governo brasileiro criticando a proposta de isolar em contêineres presos com suspeita de COVID, além de cobrar informações adotadas no sistema penitenciário para evitar a sua disseminação. O documento foi emitido no dia 30 de abril e enviado ao Ministério das Relações Exteriores[23]. Nele foi considerado que a detenção nesse tipo de cela fere a dignidade humana e seria incompatível com os padrões internacionais nas áreas de alojamento, saúde, ventilação, iluminação e espaço físico, e que feririam inclusive as diretrizes da OMS e da Cruz Vermelha.

Em 23 de Junho, mais de 200 entidades apresentaram denúncia na ONU e na Comissão Interamericana de Direitos Humanos contra a gestão do governo considerando o aumento de casos do novo coronavírus nos presídios. A denúncia tem como base um levantamento feito pelo CNJ que constatou um aumento de 800% na taxa de contaminação dos presídios. [24]

O Estado Brasileiro ao propor a colocação de detentos enfermos em contêineres coloca à frente do direito à vida e à saúde, a proteção à segurança e reafirma o punitivismo cada vez mais ascendente na aplicação do Direito Penal. O desejo por segurança pública propagado pela indústria do medo, através principalmente do discurso ideológico midiático, ajuda a reproduzir a imagem de desumanização do inimigo do sistema penal.

O encarceramento em massa da pobreza, daqueles que não têm função na reprodução do capital, justifica a imposição de penas desumanas à "classe perigosa", e se torna um instrumento de controle social da pobreza, que serve à reprodução da desigualdade e, assim, o sistema prisional presta-se a controlar os "perigosos" para o capital.

> O recrutamento da população carcerária ocorre com base na identificação (mas melhor seria dizer "invenção") das classes de sujeitos consideradas produtoras de risco, potencialmente desviantes e perigosas para a ordem constituída. Assim, não são mais tanto as características individuais dos sujeitos que constituem o pressuposto (e ao mesmo tempo o objeto) das estratégias de controle, mas sim aqueles indícios de probabilidades que permitem reconduzir determinados sujeitos a classes perigosas específicas. Isso significa, concretamente, que categorias inteiras de indivíduos deixam virtualmente de cometer crimes para se tornarem, elas mesmas, crime (DI GIORGI, 2006, p. 98) [25]

A nova racionalidade do controle que reflete no sistema carcerário parece ser a do risco. As novas estratégias penais se caracterizam cada vez mais como dispositivos de gestão do risco e de repressão preventiva das populações consideradas portadoras desse risco. A ideia do sistema penal não seria mais neutralizar criminosos perigosos individualmente:

> Não se trata de aprisionar criminosos perigosos individuais, isto é, de neutralizar fatores de risco individual, mas sim de gerir, ao nível de populações inteiras uma carga de risco que não se pode (e, de resto, não se está interessado em) reduzir (DI GIORGI, 2006, p.97).[26]

A racionalidade descrita por De Giorgi é atuarial, e não disciplinar. Nela, o controle atuarial substitui os indivíduos por construções artificiais que alimentam práticas penais de contenção preventiva.

Essa gestão atuarial parece ficar bem evidente nos dados divulgados sobre as decisões de deferimento do Tribunal de Justiça de São Paulo sobre pedidos de soltura com base na Recomendação 62 do CNJ- que versa acerca do desencarceramento racional frente à pandemia. Ela recomenda a diminuição do ingresso de pessoas no sistema prisional e socioeducativo, orientando a magistratura a reavaliar prisões provisórias em que o crime foi cometido sem violência ou

[23] Disponível em: <https://oglobo.globo.com/comissao-de-direitos-humanos-da-oea-critica-conteineres-para-presos-na-pandemia-cobra-explicacao-do-governo-brasileiro-24412859> Acessado em: 10.06.2020.

[24] Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jun-23/brasil-denunciado-onu-avanco-coronavirus-presidios> Acessado em: 24.06.2020.

[25] DI GIORGI, Alessandro. A miséria governada através do sistema pena. Editora Revan, Rio de Janeiro 2006, p.98.

[26] DI GIORGI, Alessandro. Op. Cit. p. 97

grave ameaça, buscando proteger a saúde dos presos e dos agentes públicos do sistema, em especial aqueles que se enquadram no grupo de risco.

Como visto acima, segundo balanço do CNJ, as prisões brasileiras registraram no início de junho um aumento de 800% nos casos de infecção por coronavírus em relação a maio - por isso, em 12 de junho foi renovada por mais três meses a Recomendação 62. Além disso, mostrou-se preocupante o fato de que apenas 1% da população carcerária foi testada, o que indica grande subnotificação além desse salto no número oficial de casos. [27]

Segundo pesquisa da Defensoria de São Paulo, divulgada em 08 de junho, houve expedição de alvará de soltura em apenas 3% dos processos envolvendo a aplicação da recomendação do CNJ[28]. Os números também mostram expedição de alvará em apenas: 7,65% dos casos envolvendo pessoas idosas; 10,56% envolvendo mães, gestantes e lactantes; 27,92% envolvendo pessoas com comorbidades; 1,36% no caso de pessoas com deficiência; 28,82 % dos casos envolvendo prisões preventivas. [29]

Os baixíssimos índices de soltura revelam uma desconexão do Judiciário com a realidade de superlotação e falta de condições dignas mínimas de sobrevivência nos presídios, e que o sistema penal perpetua a seletividade e o descaso com a população carcerária. O preso está condenado nos limites de sua sentença. Esse aprofundamento do castigo só encontra raízes na vingança, que não é racional e deslegitima a aplicação do poder punitivo estatal.

Nessa tendência de banalização institucionalizada do mal, também em junho de 2020 foi divulgado fato em São Paulo de que adolescente teria ficado trancado em um banheiro da Fundação Casa por estar contaminado com Covid-19. [30] A privação de assistência material, saúde, condições mínimas de ambiente ceifaram a dignidade de um ser humano jovem que deveria estar sob a proteção do Estado. Aqui é perceptível o poder transbordar em violência profunda e simbólica, excluindo da condição humana o "outro" considerado inimigo social.

CONCLUSÃO

A era nuclear trouxe a disseminação do risco como violência simbólica. A sociedade de risco carrega consigo a ideia de que a miséria poderia ser segregada, mas não os perigos da modernidade. Esse medo coletivo cria um espaço de poder que facilita a irracionalidade e, consequentemente, o surgimento de nacionalismo, extremismo e intolerância. A solidariedade aqui é baseada no temor que busca uma espécie de refazimento e reintegração do pacto social. A partilha de riscos parecia ser mais democrática, pois por mais condições que tenham de se proteger, ninguém estaria imune ao risco.

Ocorre que, na prática, principalmente nos países marcados por desigualdades sociais, parece haver uma relação complementar e paradoxal na coexistência da sociedade de risco com a de classes. Fica evidente também que o abismo da sociedade de classes provoca aprofundamento dos efeitos deletérios dos riscos gerados.

A crise sanitária provocada pelo Covid-19 revelou essa relação entre classes e risco. Os países e regiões com maior pobreza e desigualdade social ficaram mais expostos aos efeitos da pandemia. A pobreza é fator dificultante na proteção contra o vírus, impede o isolamento da forma como indicada pelos organismos de saúde e o acesso: ao sistema de saúde, a saneamento básico e

[27] Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/06/17/O-avanço-da-covid-19-nas-prisões.-E-a-subnotificação-de-casos> Acessado em 23 de junho 2020.

[28] Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jun-08/justica-sp-deferiu-pedidos-soltura-base-cnj> Acessado em 24.06.2020.

[29] Disponível em: <https://www.anadep.org.br/wtk/pagina/materia?id=44626> Acesso em 20.06.2020.

[30] Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2020/06/menor-fica-trancado-em-banheiro-da-fundacao-casa-por-ter-covid-19.shtml> Acesso em 20.06.2020.

higiene e a condições de moradia minimamente adequadas.

O medo decorrente do contágio até desperta ações de solidariedade, principalmente no plano material, mas parece também ter efeitos de extremismo irracional e dificuldade de gerar consenso na sociedade. Nesse ambiente paradoxal de união e intolerância baseados no medo frente a uma pandemia com milhares de mortos, os eleitos inimigos da sociedade representados pelos presidiários foram colocados num espaço de não pessoas e, consequentemente privados de direitos básicos fundamentais.

É evidentemente desumano, inconstitucional e uma barbárie despejar um adulto num contêiner e trancar um adolescente enfermo num banheiro por motivos de contaminação. Contudo, além de não parecer provocar repulsa social, esse comportamento tem aval do Executivo e do Judiciário. O primeiro apresenta propostas para tentar normatizar e normalizar o desrespeito contra o que há de mais básico nos direitos fundamentais. O outro se coloca num espaço confortável de negação da realidade, usando a estrita legalidade se omite, e descompromissado com aqueles que não foram condenados à morte, deixam-na como seu único caminho em meio a uma pandemia.

REFERÊNCIAS

Adolescente fica trancado em banheiro da Fundação Casa por ter Covid. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2020/06/menor-fica-trancado-em-banheiro-da-fundacao-casa-por-ter-covid-19.shtml> Acesso em 20.06.2020.

BARROSO, Luís Roberto. *Fundamentos teóricos e filosóficos do novo Direito Constitucional Brasileiro. (Pós Modernidade, Teoria Crítica e Pós-Positivismo)*

BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna.* Editora Paulus. São Paulo. 1997

BECK, Ulrick. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade.* São Paulo: Editora 341ª edição, 2010.

BOBBIO, Norberto**.** A era dos direitos*.* Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.

Brasil é denunciado na ONU e OEA por avanço do coronavírus nos presídios. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jun-23/brasil-denunciado-onu-avanco-coronavirus-presidios?utm_source=dlvr.it&utm_medium=facebook>. Acesso em 24.06.2020.

Com aglomeração, Bolsonaro, Guedes e empresários vão a pé ao STF pressionar por economia. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/com-aglomeracao-bolsonaro-guedes-empresarios-vao-pe-ao-stf-pressionar-por-reabertura-da-economia-1-24414698> Acesso em 18.06.2020.

Comissão de Direitos Humanos da OEA critica contêineres para presos na pandemia. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/comissao-de-direitos-humanos-da-oea-critica-conteineres-para-presos-na-pandemia-cobra-explicacao-do-governo-brasileiro-24412859> Acessado em: 10 Junho 2020.

DI GIORGI, Alessandro. *A miséria governada através do sistema penal.* Rio de Janeiro: Editora Revan, 2006.

Em meio a pandemia governo Bolsonaro aprova 96 agrotóxicos em dois meses. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/em-meio-a-pandemia-governo-bolsonaro-aprova-96-agrotoxicos-em-dois-meses/> Acesso em 18.06.2020.

Justiça de SP deferiu 3% dos pedidos de soltura com base em recomendação do CNJ. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jun-08/justica-sp-deferiu-pedidos-soltura-base-cnj> Acessado em 24.06.2020.

Maia: Fim do isolamento é pressão de quem está 'perdendo dinheiro na Bolsa. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/25/maia-fim-do-isolamento-e-pressao-de-quem-esta-perdendo-dinheiro-na-bolsa.htm> Acesso em: 15.06.2020.

Multidão no Irã põe fogo em hospital que atende a pacientes com coronavírus. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/02/29/multidao-no-ira-poe-fogo-em-hospital-com-pacientes-com-coronavirus.htm> Acessado em 24.06.2020.

O avanço da covid-19 nas prisões e a subnotificação de casos Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/06/17/O-avanço-da-covid-19-nas-prisões.-E-a-subnotificação-de-casos> Acesso em 23.06.2020.

ONU pede ações urgentes para prevenir avanço da COVID-19 em locais de detenção. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-pede-acoes-urgentes-para-prevenir-avanco-da-covid-19-em-locais-de-detencao/> Acesso em 20.06.2020.

Prédio que seria usado para receber pacientes com coronavírus em Hong Kong é atacado. Disponível em: <https://istoe.com.br/predio-que-seria-usado-para-receber-pacientes-com-coronavirus-e-atacado-em-hong-kong/> Acessado em 24.06.2020.

Portugal regulariza imigrantes para dar acesso ao sistema de saúde durante epidemia do coronavírus. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/portugal-regulariza-imigrantes-para-dar-acesso-ao-sistema-de-saude-durante-pandemia-de-coronavirus-24335450>. Acesso em 10.06.2020.

Suécia: sem *lockdown*, economia pode sofrer com queda de até 9,7% no PIB. Disponível em: <https://www.euqueroinvestir.com/suecia-mesmo-sem-lockdown-economia-do-pais-sofrera-tanto-quanto-a-dos-seus-vizinhos/> Acesso em 18.06.2020.

Suécia paga por sua estratégia contra o coronavírus. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-06-21/suecia-paga-por-sua-estrategia-contracoronavirus.html?ssm=FB_BR_CM&utm_source=Facebook#Echobox=1592772059> Acesso em 20.06.2020.

O DOCENTE EM TEMPO DE COVID-19

O ensino remoto entre a dedicação exclusiva, a ociosidade e o trabalho alienante

Sidnei de Oliveira
Licenciado em Música e Filosofia, Mestre em filosofia pela Unifesp,
Doutor em filosofia pela Unicamp (Estágio de Pesquisa no Exterior pela Universität-Leipzig).
Atualmente é doutorando em Música pela Unesp.
violaoliveira@yahoo.com.br

Resumo:

O presente artigo traz à reflexão questões direcionadas para a profissão docente, bem como sua classe, uma vez que há diferenciação quanto à prática do docente acadêmico e a do docente do ensino básico. Porém, o principal objetivo do presente no artigo se dá a partir do momento atual que vivenciamos, a pandemia de Covid-19. Como analisar a questão da classe social, do trabalho em home office, do ensino remoto, da ociosidade e da criação, em especial nessas duas classes de docentes? O "novo normal" que se espera acontecer no período pós-pandemia seria capaz de responder a essas mesmas questões? Com teor filosófico, para sustentar todas os quesitos trazidos para o debate, estas mesmas indagações serão apresentadas com o propósito de instigar a reflexão crítica.

Palavras-chave: *Covid-19; Classe social; Ensino remoto; Docente.*

Abstract:

This article brings to mind questions directed at the teaching profession, as well as its class, since there is differentiation in its practice, namely, the academic Professor and the teacher of basic education. However, the main objective present in the article is based on the current moment in which we experience, the Covid-19 pandemy. How to analyze the question of social class, home office work, remote education, idleness and creation, especially in these two classes of teachers? Would the "new normal" expected to happen in the post-pandemic period be able to answer these same questions? With a philosophical content, to support all the questions brought to the debate, these same questions will be presented with the purpose of instigating critical reflection.

Keywords: *Covid-19; Social class; Remote teaching; Teacher.*

Classe docente

Em meio a pandemia de *Covid-19*, muitos são os discursos políticos em diversos territórios do globo, mas dois destes discursos estão em evidência, a saber, a saúde e a economia. Neste breve artigo irei abordar, em especial na conjuntura brasileira, uma profissão não menos importante que a do médico ou a do economista, uma vez que o professor, profissão esta a que me refiro, é exatamente o indivíduo responsável em formá-los primeiramente como cidadãos pertencentes a uma sociedade e, depois disso, capacitá-los a seguir a profissão que sua classe social permite ser e escolher, tal como ser visto como vencedor ou vencido diante da própria sociedade que o fez cidadão. Neste ponto, a classe de docentes que menciono são os professores do ensino básico e os universitários, cada um inserido em seu universo, alguns destes docentes são completamente alienados, já outros, um pouco menos. Também há os

docentes pertencentes ao grupo da ideologia como salvação, onde a educação messiânica seria a única remição para o mundo, ou seja, esquecendo a função do Estado e de todo o sistema que o movimenta, assim como também o corrompe. Similarmente a estes docentes, há aqueles que simplesmente seguem uma direção que lhes foram introjetadas de maneira inconsciente ou não para manter o *status quo* da elite intelectual. Estes últimos, atrozes da sociedade, são os piores, pois vivem como se a academia, durante sua formação e carreira, lhes vestisse antolhos, mas este acessório acadêmico é mais severo do que aqueles que são colocados em animais irracionais, pois diferente de interferir somente na visão, o antolho que a academia utiliza manipula a capacidade do estudante, já em seus primeiros anos da graduação, de se posicionar criticamente ao sistema acadêmico.

Assim como há frases e termos de "efeitos" na educação, em dias de pandemia a situação não é diferente, pois a única ação é intensificar os vocábulos e bordões, tal como começar a utilizar outros que possuem a mesma finalidade e possibilidade de manipular os indivíduos que não realizam, pelo menos com frequência, sua capacidade de cognição. A ausência de reflexão crítica sobre alguns aspectos na classe trabalhadora da educação, a saber, na esfera do ensino básico, se faz pelo simples motivo de ser uma das classes de trabalho que não possuem o ócio para sua reflexão e criação. Diferente da classe intelectual acadêmica, isto é, os docentes universitários, que são contemplados em sua carga horária de trabalho com a ociosidade, uma vez que a "dedicação exclusiva" permite tal autonomia para que o docente se faça ocioso.

É perceptível a divergência que há na classe de docentes, pois enquanto a educação básica é oprimida pelo Estado, a academia, por ser dotada de total autonomia em suas posturas e posições políticas, se mantém distante e, de maneira "inconsciente", se torna igualmente opressora. Enquanto o vocábulo, ou melhor, a profissão de professor haver classificação social e intelectual para diferenciar e estabelecer um *status*, a educação, assim como a precarização da classe de professores continuará não sendo respeitada pela sociedade e pelos seus. Neste ponto é possível trazer para o debate um tópico que elucidará o que pretendo discorrer neste breve artigo, ou seja, a questão da classe social, pois não é possível abordar um tema tão importante e discrepante entre a classe de professores. Com uma simples pergunta é possível apresentar o cerne da questão, por exemplo, a que classe social pertence a maioria dos docentes acadêmicos, bem como qual era a classe destes mesmos docentes antes de adentrarem em seus cursos universitários? Ressalvo a importância de que me refiro aos cursos de formação de professores, ou seja, licenciaturas que têm como fim formar os futuros docentes, sejam acadêmicos ou do ensino básico. Acredito não ser necessário mencionar os cursos elitistas já subentendidos pela sociedade. Esta mesma interrogação pode ser transposta para os professores do ensino básico, a saber, a que classe social pertence a maioria dos docentes do ensino básico, bem como qual era a classe destes mesmos docentes antes de adentrarem em seus cursos universitários?

Entre outros pontos igualmente relevantes, acredito ser importante mencionar, para melhor entendimento, dois vocábulos que cognominam a principal diferença entre docente acadêmico e docente do ensino básico – ócio e trabalho, algo que parece não haver discrepância, pelo menos para a classe privilegiada de docentes. Para melhor compreensão do que pretendo elucidar, é possível analisarmos a atual circunstância, isto é, a pandemia de *Covid-19* e a ação docente em território nacional. Qual docente está em situação de ociosidade, se preocupando em escrever artigos, se

debruçando em suas pesquisas com auxílio de bolsas intituladas PQ (Bolsas de Produtividade em Pesquisa), cedidas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)? Parece um tanto óbvio que o docente de nível superior tem mais com o que se preocupar do que observar o que acontece com o "desenrolar" do ensino básico. Ora, se antes da pandemia não havia tal preocupação, por que se preocupar agora? A discussão, para tais docentes privilegiados é algo que está além do ensino básico, a saber, a educação a distância no ensino superior em tempos de pandemia, tema este já em discussão, caso isso venha acontecer no segundo semestre de 2020. É importante ressaltar que a maioria dos docentes acadêmicos sempre se mostrou contrária a esse modelo de ensino, inferiorizando a modalidade EAD, bem como os docentes e discentes que estão neste modelo de ensino. Enquanto alguns docentes do ensino básico estão preocupados com a possibilidade de um retorno às aulas presenciais, mesmo que com um número reduzido de educandos em sala de aula, a outra classe de docentes se preocupa em repudiar e organizar eventos científicos, agora no formato de *lives*. Afinal de contas, é extremamente difícil permanecer em suas residências de "poucos metros quadrados", ou então, em sítios e chácaras. Tal privilégio, na maioria das vezes, já vivenciadas por fazer parte de uma árvore genealógica apagianada.

Trabalho e ócio

Para os docentes do ensino básico, pelo menos na esfera municipal e estadual, a *Covid-19*, além da real preocupação com a saúde e os cuidados necessários para o não contágio, também gerou uma ação imposta à função docente, uma vez que sua carga horária de trabalho se multiplicou exponencialmente, cujo cálculo ficou a cargo de cada secretaria municipal ou estadual. Diferente do docente do ensino básico, o docente universitário pode usufruir de "dedicação exclusiva", assim como de sua ociosidade. Neste quesito é evidenciado a qual docente se concede o atributo e a possibilidade de ser visto ou inserido no conceito de elite intelectual em uma sociedade. Enquanto o docente universitário é o ser pensante da sociedade na esfera da educação, o docente do ensino básico é o indivíduo a quem cabe somente um predicado, o de trabalhador braçal, sendo o sujeito que é "forçado" a baixar sua cabeça a um Estado opressor, bem como para uma classe de docentes que se colocam como superiores, que não estão, a partir desta reflexão, em posição diferente da postura do opressor. Para este tópico, acredito não ser necessário abordar questões como horas trabalhadas em sala de aula ou a exorbitante incompatibilidade salarial entre estes dois tipos de docentes. O tema em questão é a ociosidade diante de um momento extremamente complexo, como é a pandemia de *Covid-19*.

Para compreendermos o tipo de ociosidade a que este artigo faz alusão, cito o filósofo alemão Friedrich Nietzsche:

> *A favor dos ociosos*. – Como sinal de que a estimativa da vida contemplativa diminuiu, os eruditos de agora competem com os homens ativos em uma espécie de prazer apressado, de maneira que parecem apreciar mais esse modo de desfrutar do que aquele que realmente lhes pertence e que de fato é um prazer mais agradável. Os eruditos se envergonham do *otium* [ócio]. Mas há uma coisa nobre sobre lazer e ociosidade. – Se a ociosidade é realmente o *começo* de todos os vícios, então ao menos está bem próximo de todas as virtudes; o ocioso ainda é uma pessoa melhor do que o ativo. – Vocês não acham que eu vise a vocês com lazer e ociosidade, seus preguiçosos?[31].

O ensino remoto tem servido para trazer à tona o que sempre esteve exposto de maneira escancarada, mas que muitos, devido sua posição social, seguiram ignorando e direcionando não apenas o

[31] NIETZSCHE. *Menschliches, Allzumenschliches I*. In: *Sämtliche Werke –Kritische Studienausgabe – Band 2* p. 232.

olhar, mas sua reflexão para outra direção. Os docentes da educação básica têm vivenciado um problema já conhecido por eles em tempos anteriores à pandemia, a saber, a classe social que seus alunos e alunas pertencem, algo totalmente diferente dos docentes universitários que vivem em um mundo não real, pelo menos, não para muitos de seus discentes. A academia tem, desde sempre, permanecida em uma bolha social que, independentemente das voltas que dá, o ponto final não difere do ponto inicial, isto é, o *status quo* intelectual. O não olhar para fora do universo da universidade é um ato classista, assim como pesquisar, escrever e sustentar teorias que amparam toda posição social e intelectual. Diferente do docente acadêmico, o docente do ensino básico, mesmo que queira, pois há tipos que se manifestam como tal, não conseguem ignorar a situação social do bairro, da comunidade, onde sua Unidade Escolar está localizada. A periferia é, aos olhos de quem não compreende o projeto de uma elite opressora, um incômodo imensurável. É sabido de situações onde campus de universidades foram inseridos em periferias, uma vez que a posição política da universidade traga para si o dever, mesmo que de maneira negligenciada, de promover o desenvolvimento social aos arredores de sua localização. Em se tratando de um campus de humanidades, é inquestionável tal ação, mas, para quem já presenciou um ato desses, pode também perceber o descaso de docentes universitários ao permanecer em um campus localizado na periferia. Diferente de um campus universitário localizado na periferia, uma Unidade Escolar, tem a obrigação intrínseca de fazer o seu mínimo para sua comunidade, ou seja, alfabetizar e ensinar, bem como formar as crianças e os adolescentes a serem cidadãos. A diferença essencial neste exemplo se dá pelo viés social, pois indiferente do desenvolvimento que não ocorre aos arredores de uma Unidade Escolar, o professor do ensino básico está presente na periferia. Enquanto o docente do ensino básico busca seu reconhecimento diante da sociedade, diante até mesmo de seus educandos e responsáveis, o docente universitário busca manter o seu *status quo*, a sua posição de intelectual e, de acordo como Gomes, o reconhecimento da Mãe-Europa.

> Desejamos ser reconhecidos pela Mãe-Europa, em nossa edipiana e mórbida dependência afetiva e intelectual. Com isso perdemos a oportunidade de ser alguma coisa qualquer, não necessariamente melhor ou pior do que a Europa, mas apenas isto: nossa. Em consequência, o intelectual tupiniquim vive num estado de dissociação: voltado para fora e de fora esperando reconhecimento. Fechando os olhos à que o circunda. Descentrados, jamais encontraremos o núcleo em torno do qual possamos dar coerência a nós mesmos, condição de originalidade. Evidente que o pensamento brasileiro não poderia apresentar senão duas marcas das mais pobres: o ecletismo – que não é, entre nós, um simples movimento do passado, mas um clima geral que a tudo envolve, consequência de nossa incapacidade de romper o cordão umbilical e "ser *gauche* na vida"; e o positivismo, o pensamento afirmativo, legitimador do vigente, que vai do tomismo ao estruturalismo, passando pelo neopositivismo[32].

Essa "dificuldade" do docente acadêmico em olhar para o Brasil e a América Latina, ou seja, mirando apenas o pensamento eurocêntrico e também o estadunidense, faz com que não percebam o revés acentuado que está presente desde sempre nas periferias, em especial, em cidades metropolitanas. Com a pandemia de *Covid-19*, se descortinou absurdamente a exclusão social da sociedade periférica, mostrando assim o descaso do Estado em relação à educação básica, pois o impasse dos educandos com o ensino remoto, principalmente devido ao não acesso às tecnologias e a internet, se mostrou indiferente aos olhos dos governantes. Nesse momento, não importa se o educando tem ou não o acesso necessário para sua aprendizagem, uma vez que para o Estado, o professor de educação básica tem de trabalhar de qualquer forma, diferente do docente universitário, que

[32] GOMES. *Crítica da razão tupiniquim*. p. 74.

neste primeiro semestre de 2020 desfrutou de sua dedicação exclusiva, essencialmente de seu ócio produtivo. Com isso, além dos obstáculos que os educandos vivenciam durante a pandemia, também há as adversidades que o professor do ensino básico vive a cada dia de trabalho, mesmo em *home office*. Essa dificuldade designa mais uma vez o problema central da educação já mencionado, isto é, o da classe social, onde permite mostrar que não apenas os alunos e alunas possuem resistências impostas para o acesso à tecnologia, mas também alguns professores, uma vez que o material e o recurso para elaborar e planejar as aulas, assim como gravar vídeo aulas para disponibilizar aos educandos, exige instrumentos que muitos dos docentes do ensino básico não possuem. O acesso a uma conectividade de qualidade com a internet, assim como um bom computador, seria, no mínimo, primordial para um bom trabalho em *home office*. Estes pequenos detalhes se mostraram presentes na elaboração das aulas a distância, bem como em reuniões organizadas por gestores de Unidades Escolares.

O ensino remoto na periferia

Pensando nessa questão da periferia e na dificuldade imposta aos cidadãos que pertencem a estas comunidades "esquecidas" pelo Estado, podemos trazer para reflexão um pensador importante que discorreu em suas obras temas relacionados à educação, a saber, o filósofo sueco Rousseau. Porém aqui, a citação vai além da simples educação, pois ela pode fazer referência aos nossos dias, isto é, sendo direcionada a exclusão, ao isolamento social e, em outras palavras, a um projeto de Estado:

> Os homens não são feitos para se amontoarem em formigueiros e sim para serem espalhados pela terra que devem cultivar. Quanto mais se juntam, mais se corrompem. As enfermidades do corpo, bem como os vícios da alma, são a consequência infalível dessa aglomeração excessiva. De todos os animais, o homem é o que menos pode viver em rebanho. Homens juntados como carneiros pereceriam dentro de pouco tempo. O hálito do homem é mortal para seus semelhantes; isso não é menos verdadeiro no sentido próprio do que no figurado[33].

O Estado se mostrou mais uma vez opressor diante do cidadão menos favorecido, pois o mínimo que antes não era concedido, devido a pandemia, lhe foi retirado ainda mais do pouco que tinha. Aos que não perceberam tal ação, é possível realizar uma analogia, dado que a situação não se faz diferente, isto é, pela perspectiva da classe social. No mesmo pensamento que tenho discorrido neste artigo, a saber, sobre a não posição da academia, ou melhor, o descaso que a academia tem mostrado diante da opressão que a educação básica tem sofrido desde sempre, pode ser comparada ao indivíduo incapaz de exercer sua alteridade. Trazendo para a esfera da classe social, à similaridade se faz ainda mais perceptível, pois aquele que está no topo da classe nunca se preocupou com quem está abaixo, seria, basicamente, o processo de ignorar que haja desigualdade social no Brasil, ignorar que há fome no Brasil, ignorar que existe uma elite intelectual que não dá a mínima ao docente trabalhador do ensino básico. Este movimento dialético construiu uma elite intelectual que prospera a partir de em sua mentira intelectual, de uma desigualdade social, de uma opressão sobre aqueles que não fazem parte do ambiente constituído nesta mesma esfera segregadora, que teve como base fundamental o processo colonizador, assim como o modelo acadêmico instituído e que se mantém até os nossos dias. Pode parecer um tanto agressivo tal afirmação, mas para quem conhece a academia, a realidade se faz nestes moldes, uma vez que os mesmos professores universitários nunca se dispuseram na prática de um contato

[33] ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*. p. 38.

poroso com a educação básica, pois em sua vida profissional, quando tiveram algum tipo de contato com o ensino básico, avistaram-no com repulsa, visto que seu objeto, como "intelectual acadêmico", é apenas chegar no panteão do mundo universitário. O erro da academia, em particular na área das humanidades, nos direcionada para mais uma citação reflexiva, desta vez de outro filósofo alemão, a saber, Karl Marx, "Hegel observou em algum lugar que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. Ele esqueceu de acrescentar: uma vez como tragédia, a outra vez como farsa"[34]. Como segunda reflexão do ponto específico abordado neste parágrafo, cito as palavras do filósofo latino Dussel. "Não há educação possível sem um estilo firme e anteriormente estabelecido"[35].

É interessante salientar que, mesmo antes do fim da pandemia, professores do ensino básico já estão sendo cobrado sobre o retorno das aulas presenciais. Esta cobrança parte de diversas esferas, a título de exemplo, com pronunciamentos não oficiais por parte do governo, pela gestão escolar, pelos pais e responsáveis e, por incrível que pareça, até mesmo pelo trabalhador que exerce sua função no caixa de supermercado. Este imperativo de que o professor do ensino básico deve estar na escola, independente se estamos vivendo um período de pandemia, simboliza o desapreço por este profissional, dado sua importância unicamente como indivíduo que, em um determinado número de horas diárias, permanece com as crianças e os adolescentes longe de suas residências, algo que tem sido um problema sério para muitos dos responsáveis, isto é, conviver vinte e quatro horas com seus progênitos. Tal afirmação é possível constatar em áudios enviados por parte de pais e responsáveis aos professores de seus filhos e filhas via *WhatsApp*, grupos estes formados por injunção de gestores de cada Unidade Escolar, assim como por supervisores escolares e orientadores pedagógicos. Ao não se manifestarem contrariamente, mesmo que a ação seja divergente a de seus superiores, o ato destes mesmos gestores revela a não posição e a falta de reflexão política e social dos subalternos diante dos seus superiores. Neste sentido, as palavras de Gomes conseguem elucidar melhor a ausência de postura diante de tal prática. "Nasce o espírito conciliador. Afinal, as coisas da existência, seja pessoal ou social, não estão aí para serem levadas tão a sério. Conciliador e obediente, cordial, o brasileiro jamais conduz as tensões àquele nível em que geram um limite sem retorno"[36].

Pós-pandemia

É significativo trazer à discussão o bordão que se tem utilizado não apenas na educação, mas em diversas esferas da sociedade - o "novo normal". Não consigo imaginar o que vem a ser este "novo normal", pois se nós não estivéssemos vivenciando uma pandemia, então ainda estaríamos dentro da normalidade? Logo, quando utilizamos o bordão "novo normal", significa que anteriormente à *Covid-19* o normal é mais anormal do que podemos imaginar, ou seja, é aceitar a desigualdade social, o racismo, a opressão, entre tantas outras situações como uma possível normalidade na história do Brasil. Para acentuar ainda mais a reflexão sobre o "novo normal", basta perceber a quantidade de afirmações positivas que surgem em inúmeras esferas, sejam elas ditas por figuras "importantes", acadêmicos, jornalistas, enfim, por qualquer sujeito que se diz acreditar em uma pós-pandemia com seres humanos mais humanos. Tal absurdidade não pode ser recebida sem reflexão crítica, sem

[34] MARX e ENGELS. *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*. In: *Karl Marx/Friedrich Engels - Werke, Band 8*. p. 115.

[35] DUSSEL. *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação*. p. 32

[36] GOMES. *Crítica da razão tupiniquim*. p. 42.

análise social, sem conhecimento histórico dos fatos que nos direcionaram para a contemporaneidade. Aceitar tais palavras é se mostrar completamente alienado com a situação, é não refletir e perceber que as mesmas atrocidades que o ser humano já se mostrou ser capaz de fazer no curso da história, estão sendo repetidas durante um momento complexo, de incertezas, de inseguranças, a saber, de uma pandemia que está dizimando parte da sociedade.

Quando o indivíduo, pensando no Brasil, é incapaz de se enternecer com o número de mortes que o país está travando com a *Covid-19*, a única reflexão plausível que se pode fazer é de blasfêmia quando se reproduzem falas que acreditam em um indivíduo melhor no período pós-pandemia. A reflexão que proponho não se firma no raciocínio pessimista, uma vez que o otimismo exacerbado e sem lógica também não nos direciona a lugar algum. Devemos ser realistas, observar e refletir, para então, situar a sociedade e orientar da melhor forma possível os indivíduos, os sujeitos pertencentes a uma sociedade que continua sendo desigual, racista, opressora, entre outras questões que se tem trabalhado para permanecer desta forma.

Quando um grupo gestor de uma Unidade Escolar se utiliza de vocábulos como, afeto e carinho[37], para tentar manipular o direito de ensinar do docente do ensino básico, algo que já acontecia antes da pandemia e que agora, com o "novo normal" se intensifica, só nos mostra que o otimismo durante a pandemia só irá nos dar mais trabalho e dificultar ainda mais a profissão do professor do ensino básico. O *day after* na pós-pandemia será, para a educação básica, o que era anteriormente, porém com um cálculo exponencial sem dimensão. A criança e o adolescente de comunidade carente que já vivenciava qualquer tipo de violência, em dias de pandemia não deixou de sofrer, pelo contrário, deve estar sofrendo muito mais, pois não há o período escolar que servia para além do aprendizado. Então, como estas crianças e adolescentes irão retornar para as aulas presenciais? Como estarão psicologicamente?

Alguns gestores de Unidades Escolares já estão sendo trabalhados, bem como estão trabalhando neste aspecto, ou seja, impondo aos professores do ensino básico, ainda em *home office*, a preocupação juntamente da ação que deverão providenciar no retorno das aulas presenciais. Novamente a não ação dos gestores com os seus superiores ocasiona um desconforto para o professor do ensino básico, uma vez que a opressão e o assédio, movimento este que só pode ser gerado por parte do superior, finda no profissional que tem como responsabilidade apenas o ato de ensinar. É importante ressaltar que a função que já está sendo exigida aos professores da educação básica é totalmente divergente ao papel do educador, visto que o Art. 1º, da Lei nº 13.935, diz o seguinte: "As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais"[38]. Logo, não seria coerente e profissional que os gestores cobrassem de seus superiores que a lei citada fosse cumprida? Pelo visto, a obediência e a cordialidade se faz mais forte do que exigir de seus superiores o mínimo.

Por fim, outro discurso que se tem intensificado cada vez mais, tal como a insinuação de que o ser humano será um

[37] É imprescindível afirmar que os vocábulos afeto e carinho são utilizados por gestores escolares como se fosse parte da função do professor, ou seja, que se subentenda, na metodologia pedagógica, estas ações como obrigatórias no processo educacional. O termo afeto aparece uma única vez na *BNCC* (*Base Nacional Comum Curricular*), porém não é empregado como incumbência do educador, isto é, como um dos recursos para o ensinamento e aprendizagem do educando, mas sim como um processo de interação comum a todos. "Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções" (BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 37).

[38] BRASIL. *Lei nº 13.935*.

indivíduo melhor no pós-pandemia, é de que a *Covid-19* é uma doença democrática. A incoerência em tal afirmação só pode ser reproduzida por aqueles que não utilizam de sua capacidade cognitiva, uma vez que os números estão desvelados. Talvez em países do continente europeu, tal afirmação faça algum sentido, mas em se tratando de Brasil, a absurdidade é tamanha que não merece sequer, contrapor tal indagação. A *Covid-19* é tão democrática quanto afirmar que não há fome, não há desigualdade social, não há racismo, entre outras questões presentes no Brasil. A *Covid-19* é tão democrática quanto afirmar que grupos étnicos nãos são alvos na sociedade brasileira.

Considerações finais

Este breve artigo apenas elucidou que há duas classes de docentes, uma que vive da sua intelectualidade, fazendo de tudo para manter o seu *status*, nem que para isso tenha que oprimir. Já a segunda classe de docentes, esta sobrevive dando aulas. A pandemia está aí para mostrar mais do que isso, a *Covid-19*, na esfera da educação, escancarou o descaso, o desafeto, o ódio que muitos tinham guardados em seu interior, tal como aconteceu com uma parte da população brasileira durante e anteriormente à última eleição. Como é ciência de todos, a história nos mostra que a elite nunca se preocupou com a classe menos favorecida. A elite intelectual e acadêmica segue os mesmos passos, porém com uma única diferença, a saber, de que a verdadeira elite brasileira não precisa de notas de repúdio[39] para dissimular. Parafraseando Gomes, agora trazendo a filosofia como reflexão, o pensar brasileiro na academia se mantem preso as questões importantes e urgentes, porém, que não são nem importantes e muito menos urgentes, senão para os norte-americanos e os europeus.

> Aprendamos duas coisas. Que nesta altura dos acontecimentos um soco na mesa, violento e sonoro, é mais importante do que sabermos da validade dos juízos sintéticos e a *priori*. E que, do ponto de vista de um pensar brasileiro, Noel Rosa tem mais a nos ensinar do que o senhor Immanuel Kant, uma vez que a filosofia, como o samba, não se aprende no colégio[40].

A citação de Gomes é, no mínimo, interessante e reflexiva, porém quando o mesmo traz Noel Rosa como exemplo, talvez faça sentido apenas para sua classe social e intelectual no período que sua obra foi escrita. Para os nossos dias, a saber, de pandemia, há outras referências que poderiam ser utilizadas com mais tenacidade, por exemplo, os representantes e as representantes do *Slam*, movimento que tem ganhado cada vez mais força nas periferias, que tem se posicionado e mostrado a partir da arte da poesia muitas questões que, sequer, são mencionadas na educação básica ou na academia.

A atual circunstância que estamos vivenciando, em especial no ensino básico, só anunciou na prática o que já sabíamos, isto é, que o ensino remoto, da forma que se tem feito, não passa de um engodo. A real preocupação com a educação nunca houve, não há e, pelo que podemos observar, está longe de ser conduzida a sério, uma vez que a discussão não é, para o universo da academia, tão importante quanto a discussão filosófica a partir de pensadores europeus. Muitos podem ser os caminhos para o diálogo, para o debate e, em particular, para uma solução real sobre a educação no Brasil. Mas outras questões pontuadas paralelamente a esta, nos servem para mostrar que não será agora, assim como não será com o "novo normal", que alguns destes "inconvenientes" serão sanados. A *Covid-19* nos mostrou isso na prática, pois ainda hoje, onde mais de mil pessoas

[39] Cf. OLIVEIRA, Sidnei. "Da academia para as redes sociais: uma nova forma de 'teorizar'". *Filosofia Ciência e Vida*. São Paulo, 2018, vol. X, série 141, p. 35-50.

[40] GOMES. *Crítica da razão tupiniquim*. p. 110

morrem por dia por estarem infectados com o vírus, outras tantas pessoas apoiam os projetos genocidas que nossos governantes persistem colocar em prática.

Como desenlace deste breve artigo e, parafraseando novamente Gomes, porém com as alterações vigentes, podemos reiterar que, uma vez que a filosofia e o samba não se aprendem no colégio, também o *Slam* e o *Rap* não se aprende na escola, visto sua necessidade imediata e substancial para seus representantes e representados.

Abaixo, trecho da música *Beco sem saída*, faixa de número dois do disco intitulado *Holocausto Urbano*, do grupo de *rap* Racionais MC's:

Às vezes eu paro e reparo, fico a pensar

Qual seria meu destino senão cantar

Um rejeitado, perdido no mundo, é um bom exemplo

Irei fundo no assunto, fique atento

A sarjeta é um lar não muito confortável

O cheiro é ruim, insuportável

O viaduto é o reduto nas noites de frio

Onde muitos dormem, e outros morrem, ouviu?

São chamados de indigentes pela sociedade

A maioria negros, já não é segredo, nem novidade

Vivem como ratos jogados,

Homens, mulheres, crianças,

Vítimas de uma ingrata herança

A esperança é a primeira que morre

E sobrevive a cada dia a certeza da eterna miséria

O que se espera de um país decadente

Onde o sistema é duro, cruel, intransigente[41].

[41] RACIONAIS MC's. *Beco sem saída*.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 Jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.935*. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm>. Acesso em: 19 Jun. 2020.

DUSSEL, Enrique. *Oito Ensaios Sobre Cultura Latino-americana e Libertação*. São Paulo: Paulinas, 1997.

GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. 11º ed. São Paulo: FTD, 1994.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Karl Marx/Friedrich Engels – Werke, Band 8*. Dietz Verlag, Berlin/DDR, 1972.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Sämtliche Werke –Kritische Studienausgabe in 15 Bänden – Band 2*. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, Müchen, Walter de Gruyter, Berlin/New Yoork, 1980.

OLIVEIRA, Sidnei. "Da academia para as redes sociais: uma nova forma de 'teorizar'". *Filosofia Ciência e Vida*. São Paulo, 2018, vol. X, série 141, p. 35-50.

RACIONAIS MC's. *Holocausto Urbano*. [CD]. São Paulo. Gravadora Zimbabwe. 1990. 29 min.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Sérgio Milliet. 3º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FUNDOS DE INVESTIMENTO COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO SUCESSÓRIO
Uma análise sob a nova ótica da lei 13.874/2019

Gabriel Sassi Storopoli
Advogado, Assessor de Reitoria e Professor Pesquisador da UNISAN - Centro Universitário Santa Rita
gabriel.storopoli@santarita.br

Rodrigo Lima Vaz Sampaio (orientador)
Pós-Doutor em Direito Civil e Romano pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, FADUSP, e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP. Coordenador Acadêmico, Chefe do Departamento de Direito Civil e Professor de Direito Civil e Metodologia do CEU-IICS Law School.

RESUMO: *O presente estudo visa realizar uma nova análise do instituto dos Fundos de Investimento na práxis do planejamento sucessório e patrimonial, principalmente por meio das significativas alterações ocasionadas pela chamada MP da Liberdade Econômica, MP 889/2019, convertida para a Lei 13.874/2019. Realiza uma análise de mecanismos análogos, tanto na legislação pátria como no direito internacional comparado, em especial as holdings familiares e os trust funds. Devido à escassez doutrinária da nova legislação, busca trazer à tona novas perspectivas e soluções especialmente no âmbito do planejamento sucessório familiar, apresentando o mecanismo dos fundos de investimentos como uma solução não apenas viável, mas também efetiva, segura e altamente flexível.*

PALAVRAS-CHAVE: *fundos de investimento. Holding. Planejamento sucessório. Trust fund. MP Liberdade Econômica.*

ABSTRACT: *This present study aims on undertaking a new analysis of the concept of the use of investment funds in the praxis of estate planning, mainly through the significant changes caused by the Executive Order nº 889/2019, followed by its conversion to legal statute, Federal Law nº 13.874/2019, popularly referred to as the "Economic Freedom MP". By the analysis of analog mechanisms, both contemplated by the Brazilian legislation and by international comparative law, the aim is to bring to light new perspectives and solutions, specially in the context of estate planning, presenting the concept of investment funds as a new solution that is not only viable, but also effective, safe and highly flexible.*

KEYWORDS: *investment funds. Holding company. Estate planning. Trust fund. Economic Freedom.*

---

1 INTRODUÇÃO

O princípio basilar de qualquer economia de mercado é o da atividade econômica. Desde os primórdios da civilização que o Homem, através de seu empenho físico e intelectual, cria e desenvolve seu meio, comercializando bens e produtos e atribuindo-lhes um valor. É através da atividade econômica e o desejo de auferir lucro que o humano enxerga incentivos para a desenvoltura e transformação de seu ambiente, visando a criação e ampliação de novas tecnologias com o intuito de redução de esforço e, consequentemente, maior eficiência na alocação dos recursos econômicos escassos. A ciência da economia, por sua vez, trata exatamente da gestão de recursos escassos em contraste com os infinitos desejos da espécie humana.

É, portanto, compreensível que, após décadas de laborioso acúmulo financeiro/patrimonial, especialmente os fundadores de grandes grupos econômicos ou aqueles que colheram os frutos de bens imóveis e aplicações e que se beneficiaram enormemente com a composição dos juros em relação ao tempo, tais detentores busquem a sua manutenção e preservação para a posteridade. A morte é algo inevitável que assola a todos os seres vivos, algo que possuímos certeza que irá nos acometer, porém ao mesmo tempo incerteza com relação à quando ela virá.

Da mesma forma que a tecnologia evolui e transforma com o passar do tempo, o Direito como ciência também passa por tais transformações. Para acomodar tais inovações de novos tempos, as Ciências Jurídicas também devem se adequar e não apenas acomodá-las no ordenamento, mas também trazer novas soluções para os agentes econômicos. Tais desenvolvimentos geram verdadeiras "tecnologias jurídicas", em que os operadores do Direito agem como os reais agentes de inovação. A instauração de tais na administração/gestão da sociedade demanda operações jurídicas específicas, como por exemplo, novos tipos societários, alterações nos atos constitutivos ou até mesmo a celebração de contratos atípicos. (MAMEDE, 2019)

É prática comum, especialmente em famílias de elevado poder aquisitivo, a realização de um determinado planejamento sucessório, ainda que de maneira simples. Além disso, é natural que sócios de grandes empresas/grupos econômicos busquem uma transição mais suave no caso de seu falecimento, evitando a morosidade de uma sucessão não planejada e principalmente resguardar a gestão apenas àqueles herdeiros mais competentes para tal, visando que sua obra se estenda para muito além de sua vida mortal.

São variados os dispositivos e instrumentos para a prática, sendo muito comum por exemplo a disposição testamentária. Esta, porém, é insuficiente, pois existe uma miríade de nuances atinentes à individualidade da situação jurídica de cada caso, principalmente no que se concerne à gestão de riscos e eficiência tributária. Existem outras soluções adequadas ao caso que podem trazer não só uma eficiência econômica, através de redução de tributos e alocação eficiente dos bens, mas também mais tranquilidade, como por exemplo limitação de responsabilidade e principalmente reduzir os inevitáveis desgastes com a eventual sucessão, diminuindo custos e principalmente tempo, além de mitigar discussões e farpas sobre a titularidade dos quinhões.

Uma inovação relevante é a da aproximação do cliente com o advogado, não atuando necessariamente como um "paciente jurídico" (MAMEDE, 2019, p. 7), demandando "prescrições" para uma determinada questão/condição, mas sim como um copartícipe, trabalhando em conjunto com o assessor jurídico para traçar planos de ação. Isso trouxe um avanço para o profissional e para o mercado, inclusive com o nascimento de escritórios voltados para a administração de patrimônio/empresas familiares, o chamado "*family office*".

É pensando nessa realidade fática que se desenvolveu o instituto das empresas *holding,* em especial a familiar. Mamede (2019) define *holding* familiar não como um tipo societário específico, mas sim como uma contextualização específica, podendo assumir uma variedade de características, sendo a mais marcante e principal o fato de que se enquadra diretamente na realidade de determinada família, assim servindo como mecanismo de planejamento conforme definido por seus membros, considerando questões como organização patrimonial, administração dos bens, otimização tributária, sucessão (principalmente), etc. Ou seja, a *holding* familiar é uma sociedade constituída com a exclusiva finalidade de gerenciar o patrimônio de uma família, visando a otimização de sua gestão, economia, eficiência e planejamento da inevitável sucessão.

A *holding* vem como um mecanismo de planejamento patrimonial, podendo assumir os mais diversos tipos societários previstos pela legislação. Assim, isso não impede que sejam aplicados mecanismos não ortodoxos na desenvoltura de seus fins. Um destes mecanismos, pouco utilizado até então e de extrema relevância tendo em vista que passara por significantes alterações legislativas, é o dos fundos de investimento.

Um fundo de investimentos nada mais é do que uma união dos recursos de uma grande quantidade de investidores, observando o propósito de auferir lucro através de investimentos ou especulação em mercado. É translúcida sua definição nos termos da Comissão de Valores Mobiliários – CVM, por meio do art. 2º de sua Instrução Normativa 409, "o fundo de investimento é uma comunhão de recursos, constituída sob a forma de condomínio, destinado à aplicação em ativos financeiros".

Tal estrutura societária originou-se com a ideia de servir o propósito de investidores e especuladores do mercado, utilizando-se de um mecanismo de *hedge* através da realização de investimentos coletivos, distribuindo o risco e o patrimônio através de uma grande quantidade de investidores. Tal desenvoltura mitiga a exposição individual de cada investidor, além de permitir que pequenos investidores realizem aportes em ativos de valores mais elevados, cujos dificilmente conseguiriam aplicar por conta, tal como grandes empreendimentos imobiliários (através da figura dos FII – Fundos de Investimento Imobiliário).

Este instituto jurídico é de grande relevância nos tempos atuais, pois sofreu extensa modificação em determinadas características por intermédio da Medida Provisória nº 881 de 2019, que inseriu os artigos 1.368-C em diante no texto do Código Civil Brasileiro (Lei 10.406/2002). Tais alterações versam sobre uma gama de particularidades do instituto, tal como a natureza dos fundos, limitação de responsabilidade do investidor, responsabilidade dos prestadores de serviços do fundo (tal como administradores), classes de cotas do condomínio etc.

Assim, foi trazida à tona nova relevância para o instituto, além de ampliar suas possibilidades de aplicação para novos níveis, em especial para o escopo deste artigo, o planejamento sucessório. Ressaltando a nova aplicação da limitação de responsabilidade, que traz um novo mecanismo de blindagem patrimonial e proteção individualizada ao cotista. Além disso, existem nuances tributários específicos que se aplicam ao instituto, devendo serem contemplados em sua aplicação.

Também é interessante verificar a aplicação dos fundos de investimento como uma espécie de "*family office"*, repassando a administração do condomínio para terceiros. Deste modo é possível trazer imparcialidade, evitar conflitos familiares e principalmente trazer profissionalismo para o negócio familiar, colocando administradores especializados e com experiência, além de ser possível a remunerá-los de maneira variável,

através das chamadas "taxas de performance", prática comum do mercado.

Este presente texto visa trazer uma interpretação destes novos institutos, além de trazer à pauta mais um mecanismo de planejamento sucessório, enriquecendo o rol de possibilidades. O principal objetivo será o de analisar vantagens e desvantagens, além de apresentar e se aprofundar no instituto, chegando à conclusão se tal modalidade é ou não vantajosa no planejamento sucessório/patrimonial, contemplando os aspectos econômicos, contingenciais, tributários e práticos.

2 DO PLANEJAMENTO SUCESSÓRIO

2.1 Conceituação

A única certeza que o Homem possui em sua caminhada sobre a Terra é a de que irá morrer. Já sabemos disso instintivamente, desde o nascimento, e não há o que podemos fazer neste respeito. O que podemos fazer é atenuar esta passagem e principalmente facilitar a vida daqueles que deixaremos além de tomar medidas para garantir a perpetuidade de nossas obras para muito além de nossas expectativas de vida. A principal ferramenta para tal é a do planejamento sucessório.

Um dos mais antigos institutos de Direito Civil é o do Direito das Sucessões. Possuímos registros históricos desde os primórdios da República Romana, há mais de dois milênios atrás.

O Direito de propriedade, já natural para os romanos, também naturalmente se transmitia hereditariamente para o filho com a morte do *pater familias*, preferencialmente o primogênito. Como bem denota Coulanges (2008):

> As the son is the natural continuator of the religion, he also inherits the estate. Thus the rule of inheritance is found; it is not the result of a simple agreement made between men; it is derived from their belief, from their religion, from that which has the greatest power over their minds. It is not the personal will of the father that causes the son to inherit. The father need not make a will; the son inherits of full right, — ipso jure heres exsistit, — says the jurisconsult. He is even a necessary successor — heres necessarius. He has neither to accept nor to reject the inheritance. The continuation of the property, like that of the worship, is for him an obligation as well as a right. Whether he wishes it or not, the inheritance falls to him, whatever it may be, even with its encumbrances and its debts. The right to inherit without the debts, and to reject an inheritance, was not allowed to the son in Greek legislation, and was not introduced until a later period into Roman law. The judicial language of Rome calls the son heres suus, as if one should say, heres sui ipsius. In fact, he inherits only of himself. Between his father and him there is neither donation, nor legacy, nor change of property. There is simply a continuation— morte parentis continuatur dominium. Already, during the life of the father, the son was co-proprietor of the field and house — vivoquoque patre dominus existimatur. (COULANGES, 2008, p. 73-74)[42]

Seguindo a tradição civilista latina, o Direito Civil brasileiro contempla o instituto da sucessão como meio legítimo de aquisição da propriedade. Advindo do direito revolucionário francês como principal influência de elaboração do Código Civil de 1916, assegura à família e seu patrimônio, também garantidos constitucionalmente no ordenamento de 1988. O mais recente Código de Civil de 2002 pouco mudou no que tange ao Direito Sucessório. Seguindo a tradição civilista de 1916, o direito sucessório possui dois sentidos: o objetivo e o subjetivo, o primeiro se tratando da disposição dos bens *inter vivos*, ou seja, o detentor decidindo previamente ao seu falecimento a designação do patrimônio. Já o segundo se refere ao direito subjetivo e garantido de sucessão *causa mortis*, legitimando os herdeiros necessários.

42 *Como o filho é o continuador natural da religião, ele também herda a propriedade. Assim, a regra da herança é encontrada; não é o resultado de um simples acordo feito entre homens; deriva de sua crença, de sua religião, daquilo que tem o maior poder sobre suas mentes. Não é a vontade pessoal do pai que faz o filho herdar. O pai não precisa fazer um testamento; o filho herda de pleno direito - ipso jure heres exsistit - diz o jurisconsulto. Ele é mesmo um sucessor necessário - heres necessarius. Ele não tem que aceitar nem rejeitar a herança. A continuação da propriedade, como a do culto, é para ele uma obrigação e um direito. Quer ele queira ou não, a herança recai sobre ele, seja ela qual for, mesmo com seus ônus e dívidas. O direito de herdar sem as dívidas e de rejeitar uma herança não era permitido ao filho na legislação grega, e não foi introduzido até um período posterior no direito romano. A linguagem judicial de Roma chama o filho heres suus, como se deve dizer, heres sui ipsius. De fato, ele herda apenas de si mesmo. Entre seu pai e ele, não há doação, nem legado, nem mudança de propriedade. Existe simplesmente uma continuação - morte parentis continuatur dominium. Já durante a vida do pai, o filho era co-proprietário do campo e da casa - como o pai, que é considerado o Mestre*. (COULANGES, 2008, p. 73-74)

O Direito Civil Brasileiro se transcende diante do direito romano, onde as relações jurídicas sucessórias possuem parâmetros sociais de segunda e terceira geração, tal como a dignidade humana e o direito da propriedade no âmbito progressista, trazendo o moderno conceito de função social da propriedade. Cabe a esse instituto do Direito interpretar e contextualizar as cláusulas testamentárias, para assim assegurar ao interessado as garantias constitucionais seja ela após a morte ou vivo, já que em um Estado Democrático de Direito o titular da propriedade e sua família são protegidos juridicamente através de suas ações de natureza patrimonial, com eficácia erga omnes.

O Direito Civil prioriza a família e a propriedade com o sustento da vontade, que estabelecem diante dos princípios e clausulas gerais um Código Civil com uma ordem axiológica e teleológica, com presença de princípios constitucionais de interesse público na esfera jurídica privada. O planejamento sucessório entra como um novo conceito, uma nova *tecnologia jurídica* com fins de facilitar essa transição e trazer maior segurança ao patrimônio e sucessores.

O conceito de planejamento sucessório pode ser definido como "o instrumento jurídico que permite a adoção de uma estratégia voltada para a transferência eficaz e eficiente do patrimônio de uma pessoa após a sua morte" (TEIXEIRA, 2018, l. 335). Para Pablo Stolze Gagliano e Rodolfo Pamplona Filho (2016), "consiste o planejamento sucessório em um conjunto de atos que visa a operar a transferência e a manutenção organizada e estável do patrimônio do disponente em favor dos seus sucessores". Portanto, como já supracitado, o planejamento sucessório traz uma série de mecanismos visando a facilitação, organização, eficiência e economia no ato de transferência do patrimônio na inevitável sucessão.

Embora instrumento do Direito das Sucessões, o planejamento sucessório é também um tema importante de abrangência do Direito Societário, pois utiliza-se de ferramentas específicas desta ramificação do Direito[2]. O mais relevante conceito para esta pesquisa, além de ser um dos mais recentes, é o da constituição de uma *holding* familiar, mormente uma sociedade empresarial, cujas características abordaremos com mais detalhes em tópico futuro. Também não se pode descartar a importância do Direito Tributário, pois o humano como agente econômico é movido por incentivos e custos, buscando sempre a alternativa menos onerosa e com menores custos transacionais e pecuniários.

2.2 Mecanismos do Planejamento Sucessório

Obsta ressaltar que o planejamento sucessório e seus mecanismos já ocorrem inconscientemente pelos detentores do patrimônio, quer seja através de disposições informais ou por mecanismos típicos já previstos no Direito Civil, como o testamento. Destacamos os principais mecanismos de planejamento: a) a opção por algum determinado regime de bens no matrimônio ou união estável, ultrapassando até mesmo o rol previsto no Código Civil (regime atípico misto) e com previsões específicas; b) constituição de sociedades específicas para o planejamento patrimonial como é o caso das *holding*s familiares, para gestão e organização da partilha futura; c) formação de negócios jurídicos especiais, como acontece no *trust*, comum no direito estrangeiro de países de *common law,*[3] (tal mecanismo é bastante interessante para este presente estudo, porém pendente de regulação efetiva no Brasil) c) realização negócios jurídicos dispondo *inter vivos*, como doações – com ou sem reserva de usufruto –, e *post mortem*, como testamentos, com a opção de impor cláusulas restritivas de incomunicabilidade, impenhorabilidade e inalienabilidade; d) a realização de partilhas em vida e de cessões de quotas hereditárias após o falecimento; e) celebrações prévias de contratos onerosos, como de compra e venda e cessão de quotas, dentro das possibilidades jurídicas do sistema; f) eventual inclusão de negócios jurídicos processuais nos instrumentos de muitos desses mecanismos; g) pacto parassocial,

como se dá em acordos antecipados de acionistas ou sócios; e h) contratação de previdências privadas abertas, seguros de vida e fundos de investimento.

Com exceção do *trust* e da *holding familiar*, o escopo principal deste artigo é especificamente a análise do mecanismo dos fundos de investimento no planejamento sucessório. Inobstante a isso, é de extrema relevância o estudo dos anteriores, com fins de enriquecer o entendimento do conceito e de verificar a possível aplicação de dispositivos análogos que os compõem.

É necessário se ater e precaver contra determinados abusos comumente realizados por meio de tais mecanismos, disfarçados de licitude e moralidade. O exemplo mais comum destes é o de fraude ou desrespeito à parte legítima dos herdeiros necessários. Nos termos do art. 1.846 do Código Civil, a legítima consiste na proteção da quota de 50% do patrimônio, reservada aos herdeiros necessários. Quaisquer transferências de patrimônio realizadas em vida pelo proprietário aos herdeiros configuram como adiantamento de herança, devendo serem trazidas à colação no momento da sucessão (art. 1.847).

Outra restrição que devemos nos ater é a da vedação dos pactos sucessórios ou pacta corvina, (art. 426 do Código Civil), segundo o qual não pode ser objeto de contrato a herança de pessoa viva. A hipótese é de nulidade absoluta virtual, situada na segunda parte do art. 166, inc. VII, da própria codificação privada, uma vez que a lei proíbe a prática do ato sem cominar sanção. Ambas vedações configuram, sob a ótica de Tartuce [43](2018), como as duas *regras de ouro* do planejamento sucessório.

2.2.1 Holdings familiares

Como bem delineado por Mamede (2019), "a expressão *holding company*, ou simplesmente *holding*, serve para designar pessoas jurídicas (sociedades) que atuam como titulares de bens e direitos, o que pode incluir bens imóveis, bens móveis, participações societárias, propriedade industrial (patente, marca etc.), investimentos financeiros etc". *Ibidem*, "*Holding* (ou *holding company*) é uma sociedade que detém participação societária em outra ou de outras sociedades, tenha sido constituída exclusivamente para isso (sociedade de participação), ou não (*holding* mista)." Em sua forma pura e originária, a *holding* é uma sociedade constituída com a finalidade exclusiva de deter participação em outras companhias, não possuindo operacionalidade, ou seja, não exerce diretamente atividade econômica.

Para Teixeira (2018), "a criação de uma *holding* tem largo trânsito na planificação sucessória das empresas familiares e no controle de conflitos, existindo diversas espécies de *holding*s, dependendo do seu objetivo", podendo ainda ter por objetivo a "aglutinação de grupos acionários internos visando o exercício de controle de determinada sociedade operacional". Também existe a figura da *holding* mista, ou seja, *holding* que além de deter participação em outras sociedades também exerce atividades econômicas diversas, mormente através da prestação de serviços (Mamede, 2019).

A *holding* pura é prevista em nosso ordenamento através do art. 2º, §3º da Lei das Sociedades Anônimas (Lei nº 6.404/76), que dispõe: "A companhia pode ter por objeto participar de outras sociedades; ainda que não prevista no estatuto, a participação é facultada como meio de realizar o objeto social, ou para beneficiar-se de incentivos fiscais". A despeito da previsão constar exclusivamente na Lei das SA, o mesmo conceito pode ser aplicado supletivamente aos demais tipos societários, em especial as sociedades contratuais.

Um tema muito recorrente que induz muitas pessoas ao erro, especialmente os mais leigos, é o falso conceito de *blindagem*

[43] TARTUCE, Flávio. Planejamento sucessório: O que é isso? – Parte I. [S. l.], 31 out. 2018. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/coluna/familia-e-sucessoes/290190/planejamento-sucessorio-o-que-e-isso-parte-i. Acesso em: 17 fev. 2020.

patrimonial. Muitas vezes as pessoas buscam a constituição de *holding*s com o intuito de se esquivar de credores, acreditando que o patrimônio estará 100% resguardado em caso de cobranças ou execuções. Além de ser uma atitude fraudulenta, é equivocada, pois existem diversos mecanismos na legislação e jurisprudência pátria garantindo o direito dos credores. Isso não significa que tal mecanismo não trará uma certa proteção aos bens. Mas é preciso se atentar especialmente contra falsas promessas feitas por agentes mal intencionados do mercado. Como bem ilustrado por Da Silva (2018):

> É bem verdade que a sociedade *holding* oferece alguma proteção aos bens pertencentes à família. Entretanto, essa espécie societária não pode ser alçada à condição de panaceia, remédio para toda sorte de problemas jurídicos particulares. Estando presentes elementos que demonstrem que sua constituição deu-se com o intuito de desviar bens em prejuízo de terceiros, será viável, em tese, a desconsideração inversa, sujeitando os bens da pessoa jurídica à penhora e até mesmo a expropriação para fazer frente às dívidas de seus sócios.(DA SILVA, 2018)

Assim, a *holding* se torna um mecanismo importante para a efetiva realização do planejamento sucessório. A partir disto abordamos o conceito de *holding* familiar. Mamede (2019) contextualiza a chamada *holding* familiar não como um tipo específico, mas como circunstancial. Pode ser uma *holding* pura ou mista, de administração, de organização ou patrimonial, isso é indiferente. Sua maior característica é o fato de se enquadrar no âmbito de determinada família e, assim, servir ao planejamento desenvolvido por seus membros, considerando desafios como organização do patrimônio, administração de bens, otimização fiscal, sucessão hereditária etc. Para Teixeira (2017, l. 3824) a *holding* familiar pode ser descrita como a "sociedade que controla o patrimônio de uma ou mais pessoas naturais e tem por objeto social a participação em outras sociedades, a administração de bens próprios e dos sócios".

A *holding* familiar não se limita meramente à participação societária em empresas da família, abrange também a centralização do patrimônio em uma única figura. Isso permite que todo o patrimônio familiar se concentre na *holding*, trazendo maiores facilidade e praticidades em sua gestão e distribuição. Tal conceito se denomina na doutrina como *holding patrimonial*, sendo estruturada geralmente como uma *holding* mista, podendo abranger atividades profissionais em seu fim.

Nas empresas familiares, essa reestruturação societária pode ser utilizada para acomodar os valores das novas gerações, permitindo-lhes demonstrar sua capacidade (além de ganhar experiência) no desenvolvimento de algum projeto específico. É o caso de setores, até então subdimensionados na organização, mas em relação aos quais algum ou alguns jovens depositam esperança, desejando explorá-los. A constituição da sociedade acomoda-os, dá-lhes a oportunidade pedida, na mesma medida em que preserva o tronco principal da empresa ou grupo de empresas, evitando problemas de ordem diversa, incluindo a possibilidade de fracassos e, até, de falência. Basta recordar que, adotando tipo societário em que haja previsão da responsabilidade limitada dos sócios, nomeadamente a sociedade limitada e a sociedade anônima, não haverá responsabilidade subsidiária da sociedade *holding* pelas obrigações da sociedade controlada. Desse modo, o eventual fracasso dessas iniciativas não contaminaria a sociedade controladora, bastando encerrá-los.

Por outro lado, como cada sociedade mantém relações comerciais e jurídicas próprias, carrega individualmente o risco de sua atuação, evitando que haja uma contaminação dos bons negócios por aqueles que se mostram deficitários. Assim, pode-se assistir a uma "expansão de negócios rentáveis, apesar do insucesso de outras associadas, pois cada empresa afiliada pode ser considerada isoladamente" (Mamede, 2019, l. 1588) que, concomitantemente, pode-se assistir a um "enxugamento das

estruturas ociosas das empresas afiliadas, relativamente aos serviços comuns a todo o grupo", além da "centralização de alguns trabalhos, com possibilidade de redução das despesas operacionais".

2.2.2 Boas práticas de gestão, governança e *compliance*

Outro benefício, também ilustrado por Mamede (2019, l. 1600), é o da centralização da administração do patrimônio/sociedades. "A *holding* pode centralizar a administração das diversas sociedades e unidades produtivas, dando-lhes unidade, estabelecendo metas e cobrando resultados." Dessa maneira, torna-se núcleo de irradiação de uma cultura empresarial (benchmarking) que pode até influenciar sociedades nas quais tem simples participação societária e não o controle.

Tal uniformidade de ideais, metas, *benchmarks* e até mesmo cultura empresarial pode ser muito benéfica, tanto para controladoras e coligadas, criando uma identidade e trazendo maior segurança em sua operacionalidade. Outro aspecto importante, porém, muito relevado, é o de trazer uma possível redução ou contenção dos conflitos familiares. Como é de senso comum, quando se trata de família e relacionamento com familiares, quase sempre as partes envolvidas tendem a se levar pela emoção. O Direito de Família e o Civil em geral, dando primazia à autonomia da vontade privada, não regulou diretamente tais relações entre particulares. Já o Direito Societário, visando construir objetividade, não se deixa levar por ligações afetivas, trazendo modos de se portar entre sócios. *Ibidem:*

> É preciso se atentar para o fato de que a constituição de uma *holding* familiar implica uma transmutação da natureza jurídica das relações mantidas entre os familiares. Relações que estavam submetidas ao Direito de Família passam a estar submetidas ao Direito Societário, no qual há instrumentos mais eficazes para a regência do comportamento dos indivíduos, a exemplo da necessidade de se respeitar a affectio societatis, ou seja, a obrigação de atuar a bem da sociedade, de seu sucesso, convivendo em harmonia com os demais sócios. Mais do que isso, o contrato social (sociedade por quotas) ou o estatuto social (sociedades por ações) viabiliza a instituição de regras específicas para reger essa convivência, dando ao instituidor, nos limites licenciados pela lei e pelos princípios jurídicos, uma faculdade de definir as balizas que orientarão a convivência dos parentes em sua qualidade de sócios quotistas ou acionistas da *holding*. Mais do que isso, nos conflitos que mantenham entre si, os sócios terão no Direito Societário instrumentos para a solução das disputas, podendo submetê-las ao Judiciário ou, havendo cláusula compromissória, a árbitros. Não é só. Na medida em que atribui-se a uma sociedade *holding* o controle da empresa ou grupo de empresas, afastam-se os eventuais conflitos familiares do ambiente de produção. Os conflitos familiares ficam confinados à *holding*, expressando-se, ali, sob a forma de conflitos societários, ou seja, sob a forma de conflitos que merecem a regência legal das normas do Direito Societário, disciplina do Direito Empresarial. (DA SILVA, 2015, p. 1079)

Tal configuração altera de maneira direta e objetiva as relações entre os familiares. Com relação ao patrimônio e à sociedade, o vínculo deixa de ser afetivo para se tornar algo no mínimo, mais profissionalizado. Também se inclui a possibilidade de terceirizar a gestão para um administrador externo ou internos, através de diretores, gestores etc. Tais medidas visam adequar a sociedade aos padrões objetivos mercadológicos e até mesmo competitivos, deixando de lado a impulsividade e afetividade familiar.

Na visão de Teixeira (2017, p. 3223), se aproveita a estrutura e a finalidade dos negócios via *holding*, a fim de se ter um mecanismo eficiente no planejamento sucessório, na medida em que importa técnicas e instrumentos societários para a gestão do patrimônio. A *holding* familiar pode ser descrita como a "sociedade que controla o patrimônio de uma ou mais pessoas naturais e tem por objeto social a participação em outras sociedades, a administração de bens próprios e dos sócios"

Em um planejamento sucessório, a aplicação dos instrumentos altera-se conforme o patrimônio; dessa forma, quando se está diante de um vultoso patrimônio a ser partilhado, a utilização de sociedades empresariais se adequa melhor, pois é possível que os atos de gestão empresarial se

concentrem, já que, para fins de administração, o patrimônio móvel ou imóvel está concentrado em apenas uma empresa, além de acelerar a partilha, que será sobre as quotas ou ações da sociedade.

A mais complexa estrutura societária direta e indiretamente obriga os sócios e administradores a adotaram melhores práticas de governança corporativa e *compliance.* De acordo com o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa – IBGC, "Governança corporativa é o sistema pelo qual as empresas e demais organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre sócios, conselho de administração, diretoria, órgãos de fiscalização e controle e demais partes interessadas." [3]

As boas práticas de governança corporativa convertem princípios básicos em recomendações objetivas, alinhando interesses com a finalidade de preservar e otimizar o valor econômico de longo prazo da organização, facilitando seu acesso a recursos e contribuindo para a qualidade da gestão da organização, sua longevidade e o bem comum.

Ou seja, as práticas de governança trazem maior segurança aos sócios, *stakeholders*, funcionários e até mesmo nas relações com o Poder Público. A adoção de práticas de governança e processos gerenciais trazem mais transparência, otimizam processos internos, evitam conflitos e contingências. Boas práticas também aumentam a confiança mercadológica, possivelmente atraindo potenciais investidores para o negócio.

Apesar de terem sido primeiramente desenvolvidos para empresas, os princípios e práticas de governança também podem ser adotados e trazer benefícios para organizações não empresariais, por meio do alinhamento de interesses em busca de contribuir para o sucesso da organização e para sua longevidade. No âmbito familiar, uma boa governança traz os mesmos benefícios já delineados para as sociedades empresariais, com o bônus de aumentar a confiança entre os familiares, prevenindo os famigerados conflitos descritos anteriormente.

Possui um significado similar e paralelo o conceito de *compliance*. Compliance oriunda do inglês, "to comply", ou seja, agir em conformidade com determinadas regras/normas, internas ou externas. Significa manter a empresa em conformidade com as determinações de reguladores externos relacionados às atividades exercidas e principalmente perante as normas internas de controle. É um mecanismo bastante alinhado às boas práticas de governança, trazendo melhores benefícios às empresas familiares. No Brasil, tais mecanismos se alinham mais às práticas de combate anticorrupção e lavagem de dinheiro, apenas modernamente sendo aplicada como técnica de governança.

Todo o descrito neste tópico não se aplica somente às sociedades de capital, também valendo para condomínios especiais, como os fundos de investimento. Tais estruturas societárias podem muito bem serem aplicadas em modalidades diversas, como demonstraremos posteriormente. Por exemplo, é possível realizar a divisão das quotas, delegar a administração direta e proteger o patrimônio, além de profissionalizar as tomadas de decisão através das assembleias de cotistas. De maneira análoga, tais mecanismos de gestão se tornam muito importantes para a preservação do patrimônio às gerações futuras.

2.2.3 Tributação

Nesse diapasão, não podemos olvidar do fato de que existem diferenças tributárias para a família caso optem pela constituição de uma pessoa jurídica específica para a administração dos bens. Se destaca também uma melhor organização fiscal segundo Da Silva (2018), pois a necessidade de cumprir obrigações acessórias perante o Fisco e prestação de contas aos sócios gera maior segurança nas demonstrações do patrimônio.

É indispensável ressaltar que a análise dos elementos tributários de uma empresa requer criterioso estudo, variando conforme as condições específicas de cada caso concreto. Não é incomum empresas optarem por uma determinada alternativa fiscal que, ao seu cabo, aumente consideravelmente os riscos do negócio ou mesmo eleve a carga tributária. Apenas para citar um exemplo ilustrativo: uma empresa pode optar por alterar seu regime tributário de lucro presumido para lucro real em razão de sua margem de lucro ter sido reduzida. Ocorre que lucro contábil difere de lucro fiscal e, para encontrar este último, são necessários ajustes a partir de adições, exclusões e compensações.

Um analista mais apressado pode concluir que a alternativa pelo lucro real é mais vantajosa, sem observar que, no lucro contábil da empresa, estão incluídas despesas relevantes que não são dedutíveis para fins de apuração do imposto de renda, por expressa vedação legal. O que dizer, então, da mudança da forma de apuração de PIS e Cofins do regime cumulativo para não cumulativo, onde nem sempre as despesas da empresa geram créditos desses tributos que compensam o aumento significativo de suas alíquotas?

Portanto, cabe ao planejador adequar cada solução ao caso em concreto, levando em consideração as atividades específicas de cada *holding*, além do dimensionamento do patrimônio e faturamento. Aqui traremos apenas alguns nuances dos aspectos tributários aplicáveis às pessoas jurídicas em geral, em especial aqueles aplicáveis ao tópico do planejamento sucessório.

O mais importante tributo, podendo ser crucial para a determinação do tipo societário da *holding*, é o Imposto de Renda e a Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido - CSLL. O primeiro é previsto na ordem Constitucional através do art. 153, III, o imposto de Renda é um dos principais fatores a se levar em conta no planejamento sucessório. A alíquota geral para as pessoas físicas é a de 27,5%, dependendo do tipo e origem dos rendimentos auferidos. Já para as Pessoas Jurídicas, a questão se torna um pouco mais complexa.

Primeiramente, cabe definir o regime de tributação. Por via de regra, existem três tipos diferentes, previstos na legislação pátria: lucro real, presumido e o Simples Nacional. Em nosso caso, não se aplica o Simples Nacional, visto que a legislação acaba por expressar vedações que impedem que as sociedades *holding*s optem pelo regime simplificado. A Lei Complementar n. 123/2006, que disciplina o assunto, contém expressa vedação nesse sentido, mais especificamente no inciso VII do parágrafo 4o do artigo 3o, que dispõe que não podem se beneficiar do tratamento jurídico diferenciado da lei pessoas jurídicas que participem do capital de outra pessoa jurídica.

Consequentemente, no caso de uma *holding* pura ou mista, por serem empresas que têm como objetivo social participarem de outras sociedades, o regime simplificado de tributação não lhes é permitido. Mesmo no caso de *holding* patrimonial, constituída com a finalidade exclusiva de administrar imóveis próprios, a referida lei complementar também tratou de vedar o acesso ao regime simplificado, o que pode ser observado em seu inciso XV do artigo 17. Feita a ressalva, serão analisados o lucro real e o lucro presumido, bem como os demais tributos que incidem sobre a renda e receita das empresas *holding*s, no caso CSLL, PIS e Cofins.

Não é o escopo deste artigo se aprofundar na miríade de fatores tributários e adentrar na complexidade de cada regime em específico, mas sim apenas conceituá-los. A forma de apuração pelo lucro real se destaca por considerar, sinteticamente, o lucro contábil da empresa ajustado pelas adições, exclusões e compensações requeridas pela legislação fiscal. Dizendo de outro modo, trata-se da confrontação das receitas que a legislação determina serem tributáveis com os custos e despesas igualmente autorizados pela lei como dedutíveis.

Por partir do lucro contábil, a apuração pelo lucro real, por óbvio, exige contabilidade completa, detalhada e atualizada por parte da empresa, acarretando custos de conformidade adicionais, muitas vezes sendo uma opção inviável para empresas de pequeno porte. Há, no entanto, empresas, mencionadas a seguir, que são obrigadas pela legislação a aderir a essa forma de apuração: Sociedades cuja receita seja superior a R$ 6.500.000,00/mês ou R$ 78.000.000,00/ano, bancos, sociedades de crédito, financiamento e investimento, sociedades de crédito imobiliário, corretoras de títulos, valores mobiliários e câmbio, sociedades de seguro, entidades de previdência privada aberta, *factorings* etc.

Sociedades que usufruam de benefícios fiscais relativos à isenção ou à redução do imposto etc. Estando obrigada ao regime do lucro real, a empresa deverá apurar, por meio da contabilidade, o lucro líquido, que se reveste de ponto de partida do cálculo do imposto, para então realizar os ajustes requeridos pela legislação fiscal.

Não estando obrigada à forma de apuração pelo lucro real, a empresa pode optar pelo lucro presumido, cujo cálculo é simplificado e as exigências contábeis não são tão formais, razão pela qual grande parte das empresas brasileiras escolhe essa opção. Sobre essas exigências contábeis, há controvérsias em razão de o artigo 525 do regulamento do IR permitir a utilização de escrituração contábil ou livro caixa, conforme for de conveniência da empresa. Ocorre que, conforme cita Paulo Henrique Pêgas (2014, p. 2023), no artigo 1.179 do Código Civil, consta a exigência da escrituração contábil das empresas, independentemente da forma de apuração do lucro. Isso levanta dúvidas se realmente a utilização do livro-caixa é uma opção para as empresas, sem qualquer influência quanto ao regime de tributação. De toda forma, para fins tributários, a escrituração de livro-caixa é o suficiente para o cumprimento das exigências legais.

Há que se ressalvar que, não optando pela escrituração contábil, a empresa não poderá distribuir dividendos isentos aos sócios acima do limite de presunção do lucro, o que torna a escrituração contábil altamente recomendável, independentemente do quanto dispõe o artigo 1.179 do Código Civil. Caso contrário, a distribuição de lucros isentos aos sócios será limitada. Basicamente o lucro presumido é calculado pela aplicação de um percentual definido em lei sobre o total de receitas relacionadas às atividades da empresa. Assim, por exemplo, uma empresa prestadora de serviços tem seu lucro presumido calculado por meio da aplicação do percentual de presunção em face de sua receita de serviços.

Ressalve-se que, caso a empresa aufira receitas não relacionadas às suas atividades operacionais contidas no seu objeto social, como no caso, por exemplo, de ganhos de capital, rendimentos e ganhos líquidos auferidos em aplicações financeiras e aluguéis de bens imóveis quando isso não for objeto social da empresa, os valores devem ser adicionados ao lucro presumido para que, somente então, o imposto devido seja calculado.

Como se pode concluir, a opção dos controladores por determinado regime tributário depende da forma que acaba sendo mais economicamente vantajosa. Como é o caso de empresas de prestação de serviços, por exemplo, no regime presumido a base de cálculo incide sobre uma margem de 32%. Caso a empresa tenha uma margem inferior, digamos de 15%, tal presunção de lucro é menos vantajosa, pois o tributo será proporcionalmente maior. Neste caso seria melhor a opção do lucro real. Caso a margem supere estes 32%, a presunção do lucro se torna vantajosa. De todo modo o legislador forneceu a opção de escolha do regime mais eficiente, desde que a empresa não se enquadre obrigatoriamente em determinado regime por virtude da lei.

De similar aplicação, a Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido, a CSLL, incide sobre o lucro líquido, também se aplicando sua forma de apuração. A CSLL foi instituída pela Lei n. 7.689/88, encontrando respaldo

constitucional na alínea "c", do inciso I, do artigo 195 da Constituição Federal. O fato gerador, assim como o IR, é o lucro líquido, seus valores destinados ao financiamento da seguridade social do país. A CSLL incide antes da apuração do Imposto de Renda, sua apuração estando subordinada ao regime tributário adotado, quer seja real ou presumido.

Também existem as contribuições PIS/COFINS, sendo estas uma das mais complexas do Sistema Tributário Nacional, como demonstrado por Da Silva (2018). Não concerne ao tema deste artigo a análise aprofundada destes tributos, pois a aplicação dos mesmos varia caso a caso, a depender das atividades das empresas e de nuances contábeis/tributários.

Encerrando este tópico, um dos principais tributos que concernem as *holding*s familiares é o ITCMD, o Imposto Sobre Causa Mortis e Doações, e o ITBI, o Imposto Sobre Transmissão de Bens Imóveis Intervivos, previstos no art 156 I e 157 III da Constituição Federal, respectivamente. Ambos incidem sobre a transmissão de bens imóveis, o primeiro em virtude de doação (transmissão não onerosa) e o outro sobre a venda ou qualquer outro título de transmissão onerosa. As alíquotas variam, pois o primeiro é de competência das Unidades Federativas e o segundo dos Municípios.

Uma das principais razões que as *holding*s familiares são constituídas é o fato de seus titulares visarem a redução da carga tributária global ou evitar o pagamento de determinado tributo no futuro. A constituição da pessoa jurídica com o patrimônio, contando com a participação dos eventuais sucessores, antecipa ou até mesmo nulifica o pagamento destes tributos.

O Código Tributário Nacional – CTN em seu art. 36 prevê a não incidência destes tributos em caso de integralização ao capital social na constituição de pessoas jurídicas. A única exceção seria no caso das *holding*s patrimoniais, termo que Da Silva (2018) considera como impreciso, elencando-as como sociedades operacionais. No caso destas, caso realize atividade preponderantemente imobiliária, a isenção não se aplicará. Note-se que para fins tributários atividade preponderante significa que mais de 50% do faturamento advenha de tais fontes. Ou seja, caso a maior parte dos recebíveis de uma *holding* parta da receita de aluguéis, por exemplo, não estará escusa do pagamento do tributo nesta operação.

Como podemos ver, a legislação tributária brasileira é um verdadeiro leviatã, podendo sufocar ou esmagar aqueles que caminhem através sem o devido conhecimento. É importante termos o mínimo de noção disto para o nosso tema, pois como se demonstrará a seguir, será de enorme valia.

3 FUNDOS DE INVESTIMENTO E SUA APLICAÇÃO NO PLANEJAMENTO SUCESSÓRIO

3.1 A figura do *trust*

Partimos agora para o cerne principal do nosso artigo: a aplicabilidade dos fundos de investimento como mecanismo de planejamento sucessório. É necessário, primeiramente, conceituá-los a fim de entender a peculiaridade de sua natureza jurídica.

De acordo com o art. 1.368-C do Código Civil, por intermédio da nova redação dada pela MP 881/19, convertida posteriormente para a lei 13.874/2019, popularmente conhecida como MP da Liberdade Econômica (entraremos a fundo em tópico específico), um fundo de investimentos é "uma comunhão de recursos, constituído sob a forma de condomínio de natureza especial, destinado à aplicação em ativos financeiros, bens e direitos de qualquer natureza.". Historicamente, após a evolução do mercantilismo para as modernas economias de mercado, tornou-se comum uma aglomeração de investidores comungarem seus recursos, visando através disso aplicarem em conjunto em ativos de

maior valor (que para um único investidor seria inviável), além de distribuírem o risco, mitigando-o individualmente.

O conceito do fundo de investimento tem sua origem no direito anglo-saxão, através dos chamados *investment trusts*. O *trust* é um conceito antigo, datando dos primórdios da *common law*, sendo a analogia mais próxima no Direito Civil Brasileiro a da substituição fideicomissária (art. 1.947 a 1.949 do Código Civil No direito internacional, sua definição principal encontra-se na Convenção de Haia "Sobre a Lei Aplicável ao *Trust* e a Seu Reconhecimento" (Convenção), realizada em 01/07/1985 com entrada em vigor 01/01/1992, do qual o Brasil não é signatário.

No artigo 2º da Convenção, temos que: "o termo *trust* se refere a relações jurídicas criadas – inter vivos ou após a morte – por alguém, o outorgante, quando os bens forem colocados sob controle de um curador para o benefício de um beneficiário ou para alguma finalidade específica."

Da definição acima se percebe que o *trust* é um fundo estabelecido por meio de contrato e pode ser entendido como a terceirização da administração de bens e direitos mediante a transferência da titularidade destes, e envolve 03 (três) partes, a saber: o *settlor*, ou outorgante ou ainda instituidor, é quem cede seu patrimônio para a constituição do *trust*; o *trustee*, ou curador, o administrador do *trust*; e o beneficiário (*beneficiary*), quem receberá os frutos, os benefícios advindos da administração do *trust*.

Ainda de acordo com o art. 2º da Convenção, temos que o *trust* possui as seguintes características:

> "a) os bens constituem um fundo separado e não são parte do patrimônio do curador; b) títulos relativos aos bens do *trust* ficam em nome do curador ou em nome de alguma outra pessoa em benefício do curador; c) o curador tem poderes e deveres, em respeito aos quais ele deve gerenciar, empregar ou dispor de bens em consonância com os termos do *trust* e os deveres especiais impostos a ele pela lei."

No contrato de estabelecimento do *trust* estão definidos os limites e a forma de administração dos bens do outorgante. Constitui-se um fundo separado que não faz parte dos bens que são propriedade do curador, embora o(s) título(s) dos bens em *trust* estejam em nome do curador ou em nome de outra pessoa por conta do curador. É o curador quem tem o poder e o dever de empregar ou dispor dos bens de acordo com a legislação aplicável.

O curador pode ser revogado se não for satisfatório e isso não significa a cessação do *trust*. Além disso, pode haver uma quinta pessoa, conhecido como o protetor: este é semelhante a um conselho de supervisão de empresas, supervisiona o curador na execução das instruções recebidas do instituidor.

Temos ainda que o *trust* pode ser revogável (permitindo assim que o instituidor possa denunciá-lo a qualquer momento) ou irrevogável. O *trust* também pode ser simples (quando a renda produzida pela propriedade colocada em *trust* deva ser distribuída como e quando ele for concluído) ou discricionária, isto é, quando o administrador tem o poder para acumular renda e determina a sua política de distribuição de renda para o beneficiário. Qualquer propriedade pode ser objeto de uma relação de *trust*, desde que seja identificável com certeza. Bens imoveis, bens móveis, títulos, dinheiro, etc. O instituto do *trust* é extremamente versátil e com difícil definição, de acordo com Teixeira (2018, 3774-3777) "pode revestir mais de uma estrutura e promover múltiplas funções, de sorte se torna demasiadamente difícil e temerária a tarefa de defini-lo abstratamente".

O *trust* institui um dever fiduciário entre as três partes envolvidas, respondendo o administrador objetivamente por quaisquer danos ao patrimônio diretamente de sua alçada. É um método de planejamento sucessório muito eficaz e bastante utilizado mundo afora, com famílias constituindo enormes fundos em nome de seus sucessores, que se beneficiarão do patrimônio após o

cumprimento de determinada condição estipulada contratualmente.

No Brasil inexiste a figura precisa do *trust*, pendente de regulação. O Projeto de Lei do Senado n° 487, de 2013, que pretende instituir alterações no Código Comercial, prevê a aplicação dos contratos fiduciários. Porém, enquanto inexiste aprovação, é possível no Brasil se utilizar da figura dos fundos de investimento como alternativa ao planejamento sucessório.

Importante, porém, nos termos de Pavia (2016, p. 24), "notar a referida influência do *trust* nos direitos societários e de mercado de capitais no Brasil: muitos dos deveres e responsabilidades dos administradores (...) decorrem dos deveres fiduciários dos *trustees,*". Devem os administradores agirem com probidade, diligência, competência e lealdade, sendo uma viável analogia ao mecanismo internacional.

3.2 Conceituação e aplicabilidade

Historicamente, a partir do desenvolvimento do *trust*, condomínios de investimento coletivos foram desenvolvidos nas sociedades mercantis. É obscura a origem precisa de tal mecanismo, porém Pajiste (1958) aponta como a Companhia Geral da Holanda, criada em 1822, como a primeira a aplicar o conceito. Segundo o autor, a referida companhia possuía "uma carteira diversificada de investimentos", motivo pelo qual afirma que a sociedade aplicava desde os primórdios conceitos de diversificação e mitigação de riscos.

No Brasil a aplicação inicialmente se deu através de estruturas societárias. Mecanismos parecidos eram implementados através de sociedades de investimento e de conta e participação, conforme descrito por Pavia (2016). A regulamentação das sociedades de investimento pelo ordenamento jurídico se deu somente em 1945, com a edição do Decreto Lei 7.583. Ressaltado por Pajiste (*Ibidem,* p. 51), o regime instituído não era mais do que lacônico, pois trazia uma série de limitações à sua aplicação. Por exemplo, as sociedades não poderiam receber depósitos, excetuadas pelos seus sócios ou titulares, além de serem impedidas de movimentarem as contas através de cheques. Também eram altamente reguladas, necessitando de aprovação direta do Ministério da Fazenda.

Apenas em 1959 deu-se a introdução dos fundos de investimento sob a forma de condomínio, através da portaria 309 e posteriormente da lei 4.728/1965, sendo até então discutida a natureza jurídica do *trust* e da sociedade de investimentos (Pavia, 2016). Posteriormente houve a implementação da Lei 8.668/1993, instituindo os fundos de investimentos imobiliários, que na ótica de Wald (1990, p. 11), teriam natureza *sui generis*, de maneira distinta da prevista no Código Civil da época, sendo um patrimônio afetado à finalidade específica, sem personalidade, porém com capacidade.

Rachel Stzajn (1989), classifica os fundos imobiliários como comunhão sem personalidade jurídica, constituída sob a forma de condomínio fechado, distinguindo duas modalidades: a de origem romana em que cada condômino é detentor de uma fração ideal e o poder jurídico recai sobre a totalidade da coisa e não sobre parte determinada, e a de origem germânica, em que a propriedade é coletiva, exercida em "mão comum", sendo que a coisa pertenceria à toda comunidade e não individualmente aos condôminos.

Atualmente, o Código Civil de 2002 foi editado de maneira cirúrgica pela Medida Provisória 889/2019, convertida posteriormente para a Lei 13.874/2019, popularmente chamada de "MP da Liberdade Econômica". As principais mudanças trazidas foram: (i) a natureza condominial do fundo de investimento; (ii) o registro do regulamento do fundo na CVM como condição suficiente para sua publicidade e oponibilidade (dispensando, em tese, registro em cartório de títulos e documentos); (iii) a possibilidade de limitação da responsabilidade de cada

investidor ao valor de suas cotas; (iv) alterações no regime de responsabilidades dos prestadores de serviços do fundo de investimento; (v) possibilidade de classes de cotas com direitos e obrigações distintos, com patrimônio segregado para cada classe.

O fundo de investimento é definido atualmente nos termos do art. 1.368-C do Código Civil, que diz que "o fundo de investimento é uma comunhão de recursos, constituído sob a forma de condomínio de natureza especial, destinado à aplicação em ativos financeiros, bens e direitos de qualquer natureza.". Não possui personalidade jurídica, quem atua de fato é o administrador do condomínio, apesar de possuir CNPJ e registro na Receita Federal.

Outra inovação interessante que a MP ocasiona é a possibilidade de que o regulamento de um fundo de investimento estabeleça "a limitação da responsabilidade de cada investidor ao valor de suas cotas" (art. 1.368-D, I). A limitação da responsabilidade nos traz um enorme benefício no planejamento sucessório, pois permite que o fundo dê mais segurança patrimonial aos condôminos, agindo de maneira prática como uma *holding* patrimonial.

Para existir como uma pessoa jurídica o fundo de investimento deverá ter um estatuto social (que deverá ser registrado em um cartório de notas e ofício) onde constarão os direitos e deveres dos cotistas bem como os aspectos relativos à organização social do fundo. Como todo condomínio a Assembleia de cotistas é o órgão decisor e a ela cabe aprovar o balanço social do fundo bem como definir certas funções administrativas que um fundo necessita para ser aprovado pela Comissão de Valores Mobiliários que é o órgão do Governo Federal responsável pela fiscalização dos fundos de investimento.

Além do estatuto social, a Comissão de Valores Mobiliários (CVM) exige que o fundo tenha um prospecto onde conste de forma clara os riscos que o investidor corre ao ingressar como cotista , a política de investimento do fundo e informações gerais sobre fundo tais como quem é o administrador , gestor e custodiante do fundo . No estatuto social deverá ainda estabelecer as datas de realização da Assembleia de Cotistas (Ordinária e Extraordinária no caso dessa as regras de convocação e realização)

Existem diversos tipos de fundos e, muitos deles, são registrados na CVM e regidos pelas regras da Instrução CVM 555 (norma substituidora da Instrução CVM 409), como, por exemplo, os fundos de renda fixa, de ações e multimercado.

Outros fundos possuem regras específicas. São os chamados fundos de investimento estruturados, que devem cumprir as Instruções CVM 356, 398, 444, 472, 578, 579 entre outras, de acordo com o tipo de fundo. Os principais fundos estruturados são: Fundos de Investimento Imobiliário – FII, Fundos de Investimento em Direitos Creditórios – FIDC e FIDC-NP , Fundos de Investimento em Participações – FIP e Fundos de Financiamento da Indústria Cinematográfica Nacional – FUNCINE. Para nosso caso em tela, os mais relevantes são os FIP e FII.

O FII, fundo de investimento imobiliário, como já descrito anteriormente, é um fundo com o fim específico de investir em ativos imobiliários, ou seja, imóveis ou ativos lastreados em créditos imobiliários (CRIs, certificados de recebíveis imobiliários). É obrigado a distribuir o mínimo de 95% de seu resultado para os cotistas, salvo em caso de prejuízo contábil. Sua receita advém majoritariamente da compra e venda dos ativos, aluguéis e remuneração de carteira creditória. Já possuía limitação de responsabilidade do cotista antes mesmo da edição da MP 889, trazendo segurança aos investidores, em especial o investidor pessoa física, agente mais comum deste mercado.

Já os FIPs têm por essência o investimento em companhias abertas, fechadas ou sociedades limitadas, exercendo influência na estratégia e gestão das sociedades por ele investidas. Nesse aspecto, os FIPs se diferenciam de outros fundos, que podem deter participações societárias passivas em companhias listadas para fins meramente especulativos. Traçando um

paralelo com uma sociedade *holding* de investimentos, cujos sócios têm responsabilidade limitada ao valor do capital subscrito na *holding*, salvo nos casos de desconsideração da personalidade jurídica, não se justifica que os cotistas de um FIP estejam obrigados a cobrir ilimitadamente o patrimônio líquido negativo do fundo.

Quanto às diversas facetas que um FIP pode adotar, a IN CVM nº 578/16 estabelece diferentes categorias, como FIP-Capital Semente, Infraestrutura entre outras e, especialmente, o FIP-Multiestratégia, destinado ao FIP que não se classifica nas demais categorias. É plenamente possível que um FIP invista em sociedades de propósito específico destinadas exclusivamente ao desenvolvimento de empreendimentos imobiliários, o que torna o seu portfólio potencialmente idêntico ao de um FII.

Já sobre os agentes envolvidos, a figura do gestor e do administrador se tornam as principais nos fundos de investimento. O administrador é um profissional ou pessoas jurídicas contratadas, podendo ser até mesmo terceiros, com fins de exercer poderes administrativos de fato no condomínio. Ou seja, na definição de Pavia (2016, p. 111), "depreende-se que a administração de fundos de investimento envolve a administração em sentido estrito e demais atividades de administração", podendo serem desenvolvidas pelo próprio administrador ou terceirizadas através de prestadores de serviços.

Isso torna bastante atrativo o novo dispositivo trazido pela MP, que traz a possibilidade de "limitação da responsabilidade, bem como parâmetros de sua aferição, dos prestadores de serviços do fundo de investimento, perante o condomínio e entre si, ao cumprimento dos deveres particulares de cada um, sem solidariedade" (art. 1.368-D, II), trazendo mais segurança ao cotista. O Administrador deverá ainda contratar os serviços de uma empresa de auditoria pois o balanço social do fundo deve ser auditado por uma empresa independente.

Já a figura do gestor, prevista na Instrução CVM 555/2014, (denominada gestão profissional) consiste no profissional qualificado para a realização de atividades de seleção e negociação de ativos integrantes e que integrarão a carteira do fundo. É uma figura diferenciada do administrador, pois não exerce função administrativa, apenas operacional ao atuar na gestão dos *portfolios* de investimento. Pode ser pessoa natural ou jurídica, devendo cumprir requisitos de qualificação, diligência e probidade previstas na referida Instrução. É o gestor o responsável pela *performance* do fundo, nos termos do Código Anbima. Além das exigências legais e normativas, sua atuação é principalmente delimitada pelo regulamento do fundo, não podendo agir além dos propósitos do mesmo.

O administrador e o gestor do fundo são remunerados através de taxa estabelecida no estatuto e regulamento, podendo esta ser fixa (geralmente uma porcentagem da rentabilidade do fundo), variável (taxas de *performance*, caso a rentabilidade exceda um determinado *benchmark*) ou uma mistura de ambas. É vedado ao administrador, o gestor e o consultor, nos termos da Instrução CVM 555, receber qualquer remuneração, benefício ou vantagem, direta ou indiretamente, que prejudique a sua independência ou imparcialidade na tomada de decisões do fundo. Em outras palavras, é um mecanismo importante de governança com vias de tornar defeso o conflito de interesses que possa surgir na atividade destes profissionais.

Por fim, existe a função administrativa do Custodiante, que será o responsável pela guarda dos títulos que compõe a carteira de investimento do fundo de investimento, o custodiante deverá ser uma empresa com autorização do Banco Central do Brasil para exercer essa função. No Brasil o custodiante em geral é uma instituição financeira ou a própria Bolsa de Valores. Há uma quarta função que não é definida no estatuto social do fundo mas é igualmente importante para a existência do fundo, trata-se do Distribuidor que possui a função de captar recursos junto a investidores.

3.3 Tributação

O entendimento majoritário doutrinário é de que os fundos de investimento não possuem personalidade jurídica, como já citado, sendo assim o fundo em si não é sujeito passivo tributário, ou seja, o condomínio em si não é tributado. Apenas os condôminos são tributados individualmente e de maneira distinta se pessoa natural ou jurídica. Tal entendimento é reforçado por Bifano (2011, p. 305-307), que diz que "ressalvados os entendimentos contrários, os fundos de investimento caracterizam-se como uma comunhão de recursos, sob a forma de condomínio, destinados à aplicação no mercado mobiliário, sem ter, portanto, personalidade jurídica".

Contudo, existem casos em que a legislação atribui capacidade tributária ao fundo, como é o caso dos Fundos de Investimento Imobiliário – FII, entidade sem personalidade jurídica porém passível de figurar no polo passivo da obrigação tributária. Neste caso, incide o Imposto de Renda Recolhido na Fonte – IRRF e em casos específicos a equiparação às pessoas jurídicas imobiliárias. Tal caso será apresentado em breve.

Nos ateremos à regra geral de tributação individual do cotista. Em primeiro caso, incide o imposto de renda sobre o ganho de capital, que no caso do investidor pessoa física segue uma tabela progressiva, com base no tempo de aplicação. Há de se salientar que tal tributação ocorrerá apenas com a alienação das cotas, retido na fonte após a operação. As alíquotas procedem da seguinte maneira: 22,5% em aplicações que permanecem por até 180 dias, 20,0% em aplicações que permanecem de 181 dias a 360 dias, 17,5% em aplicações que permanecem de 361 dias a 720 dias e por fim 15,0% em aplicações que permanecem por 721 dias ou mais.

Além disto, no caso de fundos de renda fixa, existe uma antecipação do imposto recolhido, chamado popularmente de "come cotas". A cada 6 meses, o imposto é antecipado proporcionalmente à menor alíquota progressiva, 15%. Caso a alienação das cotas ocorra dentro do período das maiores alíquotas, a diferença será apurada diretamente na operação. Esta forma de tributação é notória pois afeta diretamente a rentabilidade na fonte, reduzindo o poder dos juros compostos. Estudos comparativos demonstram que o "come cotas" reduz significantemente a rentabilidade no longo prazo[44]. Cabe ao investidor decidir o que será mais vantajoso.

Já para as pessoas jurídicas, o imposto de renda e demais contribuições seguem a regra geral de tributação, a depender do tipo societário e do regime tributário já escolhido. No caso do imposto de renda, incidirá IRRF de 15% sobre a alienação das cotas, sem prejuízo dos demais tributos incidentes na operação.

Além disso para ambos os casos incidirá IOF – Imposto sobre Operações Financeiras sobre a operação, seguindo uma tabela progressiva de até 30 dias após a primeira aplicação. Findo este prazo, a alíquota é zerada. Este imposto exerce função parafiscal, ou seja, gera um incentivo econômico para o investidor manter os recursos aplicados por pelo menos um mês, evitando giros de patrimônios e falta de caixa no fundo.

Por fim, o caso dos FII é *sui generis* no sentido em que, nas aplicações financeiras em que o FII figura como titular haverá a incidência de IRRF, figurando o próprio fundo como sujeito passivo tributário. A única exceção é o rendimento de CRIs (certificado de recebíveis imobiliários), pois constitui atividade fim do fundo. Ademais, por distribuir mensalmente rendimento aos cotistas, incidirá IRRF de 15% sobre o valor distribuído. O IRRF pago pelo próprio fundo nas aplicações financeiras poderá ser compensado com o imposto pago pelos rendimentos distribuídos aos cotistas. O FII também será equiparado às pessoas jurídicas, em termos tributários, caso aplique recursos em empreendimento imobiliário que tenha

[44] ÀVILA, Leandro. **Planilha Simulação Fundo de Investimento e Come-cotas**. [*S. l.*], 2017. Disponível em: https://www.clubedospoupadores.com/ferramentas/planilha-fundo-come-cotas.html. Acesso em: 3 fev. 2020.

como incorporador, construtor ou sócio, cotista que possuía, isoladamente ou em conjunto com pessoa coligada, mais de 25% das cotas do fundo. Tal dispositivo se torna importante no que tange a evitar simulações tributárias, caso ocorra do FII agir como pessoa jurídica de natureza diversa.

Os nuances tributários já foram abordados em melhor detalhe nos tópicos anteriores. A tributação dos fundos de investimento é bem simplificada neste sentido, pois o fundo em si não sofre tributação, apenas o cotista individualmente. Isso permite que o próprio cotista selecione a melhor opção cabível ao seu caso, permitindo maior flexibilidade para todas as partes.

3.4 Fundos de investimento no planejamento sucessório e patrimonial

Após levantarmos todas as características atinentes ao conceito de planejo sucessório e patrimonial e conceituarmos os fundos de investimento, inclusive a sua tributação, é possível delinear determinadas similaridades e possibilidades em que estes podem se enquadrar como um mecanismo auxiliar no planejamento. Especialmente com as mudanças trazidas pela MP 889, os fundos se tornaram muito mais atrativos nesta modalidade.

Existem várias teorias a respeito da natureza jurídica dos fundos de investimento, conforme levantado anteriormente. A majoritária na doutrina corrente é a teoria condominial, além de atualmente estar mais claro no ordenamento jurídico, principalmente após a positivação do artigo 1.368-C no Código Civil, que o define de maneira translúcida como “uma comunhão de recursos, constituído sob a forma de condomínio de natureza especial, destinado à aplicação em ativos financeiros, bens e direitos de qualquer natureza.”. Não restam mais dúvidas, nos tempos correntes a respeito de sua natureza. Reiterando o que foi descrito por de Wald (1990, p. 11), são condomínios especiais, *sui generis*, possuindo aplicabilidade e normas específicas regendo sua atuação.

A despeito da natureza condominial, os fundos possuem uma grande verossimilhança com os demais institutos de direito societário, especialmente no que tange os aspectos de governança e administração. Em especial o FIP, por atuar em participações societárias mais amplas, abrangendo até mesmo sociedades de capital fechado e contratuais (limitadas), a própria gestão e atividade deste fundo implica uma objetividade e profissionalismo atinente à essa natureza. Nestes termos, é possível dizer que os fundos de investimento podem trazer um benefício que já nos foi levantado anteriormente, maior governança e profissionalismo no âmbito do planejamento patrimonial familiar. É possível seguir a mesma lógica dos *trust funds* de direito internacional, nomeando administradores e gestores diferenciados para cuidar do patrimônio da família.

Inobstante, esta possibilidade de nomear gestores e administradores reforça esta posição, podendo delegar as atividades de gerenciamento do patrimônio para terceiros ou membros escolhidos mais qualificados da família, possibilitando a sua manutenção e crescimento. Através da criação de mecanismos de governança desde sua constituição, por meio de disposições estatutárias e regulamentos sólidos, a prestação de contas torna-se muito mais fácil e transparente, evitando conflitos no âmbito familiar. Os administradores/gestores instauram um dever fiduciário, respondendo pessoalmente por danos ou crimes de responsabilidade com relação ao patrimônio (ficando isentos, logicamente, de perdas naturais de riscos mercadológicos, atuariais etc., pois a atividade de gestão constitui um meio e não um fim).

Além disso, o desmembramento da gestão e da administração torna o instituto ainda mais prático, permitindo que pessoas mais qualificadas façam a gestão direcionada do *portfólio* do fundo enquanto outros agentes ficam à cargo da administração do fundo. Isto abre uma enorme janela de oportunidades, podendo adequar facilmente à realidade cada família. Este leque torna os fundos de investimento uma alternativa mais flexível que os métodos de planejamento

convencionais de direito societário, em especial devido à sua tributação diferenciada por cotista.

Finalmente, é possível a abertura de vários tipos de fundos diferentes, aproveitando das particularidades de cada um. Por exemplo, o FIP, assim como outros tipos de fundos de investimento, são veículos de investimentos de grande utilidade não apenas para planejamentos tributários, como também para o planejamento patrimonial e sucessório. Pelo prisma do planejamento patrimonial, o FIP é instrumento versátil que possibilita acomodar diversos interesses, riscos variados e investimentos flexíveis, principalmente quando se tratar de fundo exclusivo.

Exemplificativamente, um FIP pode abrigar investimentos em diversas empresas familiares de capital fechado. De igual forma, outros ativos podem ser organizados sob o guarda-chuva de outros Fundos de Investimento, tais como imóveis (Fundos de Investimento Imobiliário – FII) ou investimentos em renda variável (Fundos de Investimento em Ações – FIA).

Um fundo de investimento, sobretudo aquele constituído sob a forma de condomínio fechado exclusivo, possui ferramentas hábeis a disciplinar assuntos de máximo interesse em questões sucessórias e de planejamento patrimonial, tais como valor e classe de cotas, transferência de cotas e constituição de usufruto, regras de pagamento de rendimentos das carteiras do Fundo em caso de usufruto das cotas, travas decisórias relativas à cessão ou transferência das cotas, novos investimentos, gravames e utilização dos recursos.

Adicionalmente, a organização sob a estrutura de um FIP possibilita a perpetuação patrimonial. Graças ao diferimento da tributação para o momento em que ocorra um evento de liquidez em relação às cotas do FIP, os investimentos detidos por aquele podem ser objeto de diversas transações "dentro" do Fundo – desde que respeitado o Regulamento – sem que ocorra a tributação pelo imposto de renda em razão de eventual ganho de capital.

Assim, os fundos de investimento e suas diversas modalidades se apresentam como uma valiosa alternativa de planejamento patrimonial e sucessório, desde que constituídos e administrados com transparência, governança e objetividade.

4 CONCLUSÃO

Esta foi uma breve exposição do planejamento patrimonial/sucessório e do conceito dos fundos de investimento de maneira geral. Não foi a alçada deste artigo esgotar o assunto, principalmente considerando que a legislação ainda é bastante jovem, aguardando a consolidação das recentes alterações.

De antemão, após esta curta análise, é possível aproveitar os fundos de investimento como uma ferramenta adicional e bastante relevante no já extenso leque de alternativas de planejamento do patrimônio familiar. Vimos que os fundos se enquadram perfeitamente nos demais métodos de planejamento, além de oferecerem uma vantajosa flexibilidade, podendo se adequar na estruturação de um grupo econômico até uma simples antecipação de herança do *pater familias.*

As novas tecnologias jurídicas vêm trazendo maior adequação às novas realidades familiares e econômicas. É importante que os agentes econômicos e principalmente os profissionais se atualizem e busquem novas alternativas ao tradicional. Um enorme equívoco é o de se ater ao mesmo e à linearidade histórica, sendo inflexível às inevitáveis mudanças da vida. Como disse Ralph Waldo Emerson (1841), há mais de 1 século atrás: *A foolish consistency is the hobgoblin of little minds, adored by little statesmen and philosophers and divines.*[45]

[45] Uma consistência tola é o hobgoblin (*criatura folclórica germânica, que mede mais de 1,40 m, podendo chegar até o tamanho de um ser humano*) de mentes pequenas, adorado por pequenos estadistas, filósofos e teólogos

REFERÊNCIAS

ÀVILA, Leandro. **Planilha Simulação Fundo de Investimento e Come-cotas**. [*S. l.*], 2017. Disponível em: https://www.clubedospoupadores.com/ferramentas/planilha-fundo-come-cotas.html. Acesso em: 3 fev. 2020

BIFANO, Elidie Palma. O Mercado Financeiro e o Imposto sobre a Renda. 2. ed. São Paulo: Quartier Latin, 2011.

CAVALCANTE JUNIOR, Mauro. Compilado sobre Holding Familiar: Holding, instrumento para planejamento sucessório familiar. 1. ed. [S. l.]: Mauro Cavalcante Junior, 2019. 90 p. ISBN ASIN: B07MXSHL9S. Ebook Kindle.
MARCHI, Eduardo C. Silveira. Guia de Metodologia Jurídica. 3. ed. [S. l.]: YK, 2017. 332 p. ISBN 978-8568215234.

COULANGES, Numa Denis Fustel de. The Ancient City: A Study of the Religion, Laws, and Institutions of Greece and Rome. Kindle. ed. [S. l.: s. n.], 2008. E-book Kindle.

DA SILVA, Fabio Pereira. Holding Familiar: visão jurídica do planejamento societário, sucessório e tributário. 2. ed. [S. l.]: Trevisan, 2018. 198 p. ISBN 978-8595450035.

DA SILVA, David Roberto Soares, ESTEVAM, Priscila Lucenti. Fundos de investimento no planejamento patrimonial e sucessório. [S. l.], 2018. Disponível em: https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/fundos-de-investimento-no-planejamento-patrimonial-e-sucessorio-26082018. Acesso em: 12 fev. 2020.

DUFLOTH, Rodrigo. A Proteção do Investidor em Fundos de Investimento. 1. ed. [S. l.]: Lumen Juris, 2017. 232 p. ISBN 978-8551903957.

EMERSON, Ralph Waldo. Self Reliance. [S. l.: s. n.], 1841.

FREITAS, Bernardo Vianna. Fundos de Investimento: Aspectos Jurídicos, Regulamentares e Tributários. 1. ed. [S. l.]: Quartier Latin, 2015. 400 p. ISBN 978-8576747758.

MAMEDE, Gladston; MAMEDE, Eduarda Cotta. Holding Familiar e Suas Vantagens: Planejamento Jurídico e Econômico do Patrimônio e da Sucessão Familiar. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2019. ISBN 978-85-97-02120-2. Kindle.

NEVES, Ricardo Botós da Silva. . In: Declaração de Direitos de Liberdade Econômica – análise da MP 881/19. [S. l.]: Migalhas, 4 jun. 2019. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI303617,11049-Declaracao+de+Direitos+de+Liberdade+Economica+analise+da+MP+88119. Acesso em: 30 set.2019.
PAJISTE, Bernard. Investimentos. Rio de Janeiro: Edições Financeiras S.A., 1958.

PAVIA, Eduardo Cherez. Fundos de Investimento: Estrutura Jurídica e Agentes de Mercado Como Proteção do Investimento. 1. ed. [S. l.]: Quartier Latin, 2016. 183 p. ISBN 978-8576748502.

PÊGAS, Paulo Henrique. Manual de contabilidade tributária. 8. ed. [S. l.]: Freitas Bastos, 2014.

PEREIRA, Leonardo Cotta. MP 881/19: individualização de responsabilidade fiduciária em fundos de investimento. [S. l.], 2019. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/depeso/303784/mp-881-19-individualizacao-de-responsabilidade-fiduciaria-em-fundos-de-investimento. Acesso em: 6 fev. 2020.

STOLZE, Pablo Gagliano. O contrato de doação: análise crítica do atual sistema jurídico e os seus efeitos no direito de família e das sucessões. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

SZTAJN, Rachel. Contrato de sociedade e formas societárias. São Paulo: Saraiva, 1989.

TARTUCE, Flávio. Planejamento sucessório: O que é isso? – Parte I. [S. l.], 31 out. 2018. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/coluna/familia-e-sucessoes/290190/planejamento-sucessorio-o-que-e-isso-parte-i. Acesso em: 17 fev. 2020.

TEIXEIRA, Daniele Chaves. Planejamento sucessório: pressupostos e limites. Belo Horizonte: Forum, 2017. ISBN 978-85-450-0438-7. Kindle.

WALD, Arnoldo. Da natureza jurídica do fundo imobiliário. Revista Forense, [s. l.], v. 309, 1990.

OS RUMOS DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Marly Nascimento Carniatto
Pedagoga formada pelo Centro Universitário Santa Rita - UNISAN
marly_carniatto@hotmail.com

Viviane Comunale
Historiadora e Doutora em Artes Visuais
Docente no Centro Universitário Santa Rita – UNISAN
vcomunale@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo pretende investigar a proposta pedagógica de José Pacheco e suas reverberações, a fim de refletir acerca do processo educativo com viés transformador, partindo do princípio da necessidade de uma educação verdadeiramente capaz de autonomia e transformação. Com isso, podemos repensar as práticas que ainda permeiam de modo marcante a maioria das escolas brasileiras e que tendem, de modo tradicional, à reprodução de um sistema de ensino tecnicista voltado à formação para o mercado de trabalho, ignorando os aspectos humanos essenciais para a formação dos sujeitos.

***Palavras-chave**: Educação transformadora. Escola da ponte. Pedagogia alternativa. Práticas pedagógicas.*

ABSTRACT

This article intends to investigate the pedagogical proposal of José Pacheco and his reverberations, in order to reflect on the educational process with transformative bias, starting from the principle of the need for an education truly capable of autonomy and transformation. With this, we can rethink the practices that still permeate most Brazilian schools in a remarkable way and that tend, in a traditional way, to the reproduction of a technical education system focused on training for the labor market, ignoring the human aspects essential for the formation of the subjects.

***Keywords**: Alternative pedagogy. Ponte school. Pedagogy practices. Transformative education.*

1 Introdução

O artigo será desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica tendo em vista a estrutura da proposta do pedagogo português José Pacheco (1951), que possui representação em espaços educativos brasileiros, a saber: a EMEF Desembargador Amorim Lima, localizada na zona oeste da capital de São Paulo, no bairro Butantã, e o Projeto Âncora, localizado na cidade de Cotia, São Paulo.

O artigo pretende abordar a reflexão acerca da humanização do indivíduo, refletindo sobre os processos capazes de instaurar uma pedagogia transformadora, escapando do sistema tradicional que impõe

regras e, sobretudo, acúmulo de informações por meio de exposição de conteúdo.

Abordar essas questões deve provocar uma reflexão sobre a proposta pedagógica do autor e como se dá sua aplicação na prática, buscando uma nova proposta para os processos educativos dentro de uma perspectiva de autonomia e criticismo.

Para atingirmos uma nova proposta, é necessário repensar a postura docente e as práticas pedagógicas, sua formação como professor e sua equipe escolar. Como o próprio Pacheco (2008) cita, para mudar os processos educativos é preciso mudar a gestão e o espaço de aprendizagem.

Nesse contexto, o professor aparece como mediador, sendo responsável por auxiliar os alunos em seus projetos e campos de interesses, cujos temas são escolhidos a partir de anseios das próprias crianças, e debates em assembleias formadas por toda a comunidade escolar, ou seja, a relação de aprendizagem é dinâmica e concreta. Os alunos, a partir do tema escolhido, iniciam pesquisas em grupos mistos (crianças de diferentes faixas etárias) e desenvolvem atividades voltadas para a temática escolhida de modo multidisciplinar. O professor, além de acompanhar o desenvolvimento do processo, auxilia em eventuais dúvidas e com indicações para possibilitar o aprofundamento do tema estudado em uma perspectiva colaborativa, eliminando os padrões e ideias da educação tradicional.

2 A importância do espaço nos processos educativos

Não podemos deixar de notar o assombro e cansaço dos nossos professores diante das novas crianças. A educação brasileira atualmente é a expressão da luta de velhas práticas diante de novos sujeitos.

As novas tecnologias, a configuração social e econômica, as novas posturas políticas e políticas públicas, a predominância de novas pautas e a velocidade com que tudo isso acontece acomete a realidade escolar de modo feroz. O professor não mais se prefigura como detentor pleno do conhecimento, a informação está por toda parte. Não podemos mais esperar que os alunos sejam meros recipientes passivos de conteúdos estabelecidos, organizados e bem comportados diante da autoridade “escola”.

Portanto, é mais do que urgente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas a fim de outorgar às nossas crianças a tão almejada autonomia e a possibilidade de encontrar no espaço escolar um verdadeiro lugar de aprendizado, de descoberta, de reencontro, de pesquisa, de criatividade, de exercício político, de socialização, entre outros.

Por esse motivo, se faz relevante a abordagem do trabalho precursor de José Pacheco que, inicialmente, decidiu repensar a estrutura do espaço escolar para, em seguida, estruturar as práticas ali vivenciadas.

Pacheco repensou a estruturação dos alunos ordenados por idade e série, encerrados em um grupo fechado, regidos por um professor. Repensou inclusive os muros da escola, e propôs uma escola sem paredes, onde os alunos se organizam por área de interesse, como nos aponta o texto:

> Estes dispositivos comportam uma dinâmica de trabalho realizada num espaço de *área aberta,* onde não há séries. Os alunos organizam-se em grupos formados à medida das necessidades de formação, sempre que surjam novos projetos. Movimentam-se entre espaços da escola em função das áreas de saber que em cada momento exploram, trabalhando com diferentes professores, desenvolvendo um trabalho que valoriza a reflexão, a capacidade de análise crítica e a componente de investigação. (PACHECO, 2008, p. 3)

No que tange a organização do espaço, podemos remontar a origens históricas que estabeleceram em Portugal as escolas de área aberta. No ano de 1941, o país sofreu uma grande catástrofe ambiental[46] que destruiu diversas edificações. Tendo em vista

[46] No ano de 1941, Portugal sofreu com a formação de um ciclone que ocasionou a destruição de inúmeras edificações.

a necessidade de reconstrução e a urgência do estabelecimento de ambientes escolares, permeados pela concepção de que o ambiente em que a criança vivencia seus primeiros anos determina o percurso do seu desenvolvimento, foram desenvolvidas escolas de áreas abertas, sem a rigidez das tradicionais. Como nos aponta o autor:

> Libertar a criança da rigidez dos espaços e do mobiliário tradicionais pareceu aos pedagogos e arquitetos portugueses daquela época um passo importante para a livre expressão e o desenvolvimento da criatividade naturais e também um ato decisivo para a socialização. (MARCHELLI, 2008, p. 285)

Esse novo padrão de espaço escolar possibilita a inserção da comunidade no interior da escola de modo mais efetivo e espontâneo. No entanto, apesar das vantagens e da ampla difusão desse tipo de estrutura escolar, na década de 1990 as escolas de área aberta perderam a força devido à resistência ao progressivíssimo[47] pedagógico e à má formação docente. Como Pacheco aponta:

> Os professores não haviam sido preparados para um trabalho com as características que as escolas de área aberta apontavam. Umas vezes por falta de informação, em outras por falta de formação, ou na ausência de ambas, os professores refugiaram-se ao menor pretexto no seu espaço íntimo, num contexto de trabalho que corresponde a sua concepção de aula. (PACHECO, 2008, p. 5)

3 Como os professores se qualificam para esta nova escola?

A formação docente para abraçar essa nova perspectiva de ensino deve partir de uma mudança de perspectiva dos sujeitos, compreendendo o processo educativo de forma menos homogênea e reprodutiva, em que o professor detém todo o conhecimento e se restringe a transmiti-lo. Neste caso, o educador deve instigar, mobilizar, ouvir, promover o diálogo e, sobretudo, o protagonismo dos alunos, oferecendo ferramentas e auxiliando no caminho individual destes.

O professor aparece nesse contexto como um mediador, capaz de acompanhar mais de perto os processos individuais dos alunos, em uma estrutura que se organiza por três núcleos, quais sejam: a iniciação, a consolidação e o aprofundamento.

O projeto pedagógico da Escola da Ponte resistiu ao tempo e se manteve firme em seu ideário, sobretudo no que concerne à manutenção de sua estrutura sem paredes, que carrega consigo a potencialidade de superar as ideologias de reprodutividade e pretende diminuir os espaços de desigualdade, carregando o princípio ativo da formação cidadã em sua mais profunda consistência.

4 Como são as aulas?

As aulas não são estruturadas de modo formal e expositivo. Os alunos desenvolvem suas pesquisas de modo autônomo, tendo encontros quinzenais com os tutores para que estes verifiquem seu andamento, as eventuais dificuldades e os problemas. No entanto, os alunos podem solicitar auxílio dos professores a qualquer momento; do mesmo modo, independentemente do encontro quinzenal, os professores também podem intervir ao perceberem dificuldades ou bloqueios. Nesse processo não está abolida de forma completa a ideia de explicação e exposição de conteúdo, no entanto, essa dinâmica se dá dentro do projeto, conforme a necessidade.

Como os alunos estão misturados por faixa etária, ocorre a troca de informações e o auxílio entre os integrantes dos grupos.

O princípio da liberdade de aprender e o desenvolvimento genuíno da autonomia,

[47] Progressivismo seria o conjunto de práticas educacionais que tendem a uma formação por meio de grupos de debate, diferentes estímulos, estruturação de currículo por projetos, amplo uso de laboratórios, entre outras coisas, ou seja, privilegiam processos educativos estimulantes.

por meio de interações construtivas e solidárias, essa é a dinâmica de uma escola que se propõe não só a quebrar seus muros, mas libertar os alunos dos padrões enrijecidos de um ensino que forma para a reprodução de conceitos mercadológicos e instrumentais.

O que mais se destaca nesse enquadramento é a possibilidade de buscar o conhecimento conforme a pulsão interior. Escolher os temas a serem trabalhados a partir do interesse do aluno, transforma radicalmente o processo de aprendizagem, bem como o ambiente sem pressões e limitações possibilita a criatividade, respeita o tempo de aprendizagem de cada um e amplia a abordagem outrora limitada pelas cadeias das disciplinas separadas e estruturadas em grades curriculares.

Nesse modelo, os alunos, no início do ano letivo, se organizam por núcleos de acordo com os seus interesses para que a partir daí possam escolher um professor tutor. Esse professor tutor irá acompanhar o aluno em todos os projetos a serem desenvolvidos, o que colabora para a verificação do desenvolvimento particular de cada criança.

As áreas de interesse são divididas em dimensões: artística, identitária, linguística, lógico-matemática, naturalista, pessoal e social. Dentro dessas áreas os alunos desenvolvem de modo colaborativo seu trabalho, reunindo-se semanalmente com o tutor, que contribui para a organização de um plano de pesquisa e para sanar as eventuais dúvidas e dificuldades.

Esse modo de organização possibilita o trabalho em equipe de modo interativo e solidário, numa estrutura estabelecida para favorecer a criação e construção de saberes significativos, mas é fundamental a mudança de mentalidade de todos os envolvidos.

Para ilustrar, podemos observar o que conta Pacheco:

> Quando faço palestra para um grupo de professores, começo por dizer que não vou falar sobre assuntos escolares, sobre disciplina ou sobre aulas. Durante uma hora meu auditório ouve em enlevado silêncio, e, depois do aplauso sincero, o presidente anuncia que estou pronto para responder perguntas. Pelo menos três quartos das perguntas que me fazem versam sobre matéria escolar e ensino. Não digo isso tomando ares superiores, de forma alguma. Digo-o com tristeza, e para mostrar como as paredes das salas de aulas e os edifícios com aspectos de prisões estreitam a visão dos professores, impedindo-os de verem as coisas verdadeiramente essenciais da educação. O trabalho deles trata com uma parte da criança que está acima do pescoço, e naturalmente, a parte vital, emocional dela, fica sendo território estrangeiro para o mestre. Eu gostaria de ver um movimento maior de rebelião entre nossos jovens e professores. Educação de alto nível e diplomas universitários não fazem a mínima diferença na confrontação dos males da sociedade. Um neurótico letrado não faz diferença alguma de um neurótico iletrado. (PACHECO, 2008, p. 4)

5 A humanização da escola

Este pensamento nos aponta para a necessidade de humanização do educador, que deve, de modo singular e generoso, observar os alunos em seus múltiplos aspectos. Não é possível estabelecer critérios técnicos de formação para o desenvolvimento do trabalho em uma escola como a Escola da Ponte. Não se trata aqui de um encadeamento meramente metodológico e instrumental, mas sim de um trabalho verdadeiro de formação e desenvolvimento coletivo.

A educação serve, antes de tudo, ao aluno e não à instituição escolar. Aplica-se essa compreensão pedagógica quando levamos em conta a subjetividade da criança e seus modos próprios de entendimento do mundo. Assim, a educação não serve ao mundo, ao mercado de trabalho, que termina por marcá-la como mera forma de transmissão bancária de conhecimento.

Além disso, a educação deve ter como meta a construção de um olhar crítico do ambiente que circunda a vida. Por isso a subjetividade é importante no processo educativo, pois é a partir dela que se desenvolve um sentido crítico. Assim, não é apenas ler códigos, mas, também,

compreender o que é preciso para a legibilidade dos mesmos.

Isso muda completamente a prática educativa. Longe de ser uma educação bancária, marcada por necessidades institucionais, a educação deve ser entendida como uma prática humana e socialmente relevante. Isso significa que a educação deve valorizar os aspectos humanos, as necessidades íntimas e as compreensões necessárias ao desenvolvimento humano, pois o enfoque produtivo transforma a educação em uma instituição social mercadológica.

6 Nova proposta pedagógica

A perspectiva pedagógica, apresentada de uma educação humana, vem ao encontro das necessidades dos indivíduos de uma educação mais subjetiva, de uma compreensão orientadora, em detrimento de uma educação meramente técnica.

Por isso, uma educação integral exige um professor humano, crítico e atuante, capaz de uma prática harmoniosa e reflexiva. Um professor que se entenda como trabalhador social e seja capaz de criação, com uma visão lançada para o presente e que busque uma prática libertária.

A educação está voltada tanto para o presente quanto para o futuro. O presente é o momento vivido agora, a situação imediata na qual cada indivíduo se encontra como aquele que tem que lidar com desafios próprios da sua condição. O futuro, porém, apresenta um horizonte, uma possibilidade, a partir da qual se lançam as metas, os anseios, os quais estão calcados nessa presente situação. Este tempo, entre passado e futuro, mediado pelo presente, é marcado pela necessidade de mudanças, de transformações geradoras de uma nova humanidade, que deseja refazer o seu destino a cada instante. Essa é uma demanda que se compreende como sendo aquela da sala de aula.

Logo, se cada ser humano fosse completo, não haveria necessidade de educação, pois a educação está voltada à parcialidade de todo ser. Desse modo incompleto, somos educáveis. No entanto, essa situação funciona como uma condição necessária com a qual qualquer um, estando nela, terá de lidar.

De qualquer forma, a transformação é uma exigência da educação. Na sala de aula, os conteúdos curriculares não são meramente entregues. Há aspectos humanos dentro da escola que fazem parte do trabalho do professor, tais como a relação interpessoal, os conflitos humanos, as necessidades emocionais, as circunstâncias sociais e econômicas que não podem ser simplesmente ignorados em nome de uma educação produtiva e epistemológica. O que se exige na educação é uma compreensão integral da complexidade do ser humano e da situação de aula, o que é uma demanda não apenas legítima, mas, também, urgente.

É natural que seja assim, pois a formação do indivíduo é dada dentro da sua cultura e sociedade, dialeticamente, sendo o indivíduo a intersecção entre si mesmo e o meio que o cerca. Nessa intersecção acontece a internalização do indivíduo pela cultura, que responde transformando essa cultura. Assim, a educação é um processo entre a cultura e o indivíduo, pois articula a primeira tendo sempre o indivíduo como sua relação. Sendo assim, a educação é uma relação entre indivíduos concretos e não abstratos, relações essas que, em toda a sua complexidade, moldam os seres humanos. Desse modo, a tarefa da educação é mobilizar complexidades.

Esse ponto de vista leva em conta todo o contexto existencial, econômico, cultural e afetivo do aluno, na procura de formar seres éticos dentro desse mesmo contexto integral, e o educador não é considerado um mero transmissor de saberes. O aluno não é um número, uma pessoa com nome e sobrenome e, portanto, a educação deve se dirigir a ele com humanidade.

Por isso, nesse contexto, não cabe a educação de modo tradicional, que transfere conhecimento ao aluno por meio da transposição didática. O centro da

aprendizagem é o aluno, portanto o professor precisa trabalhar as habilidades e competências dos temas escolhidos buscando atingir os objetivos.

Como dito acima, essa mudança de paradigma coloca a questão da liberdade dos indivíduos como forma de valorizar o modo como esses podem construir a si mesmos e uma compreensão da realidade. Isso certamente é uma expansão do horizonte passado e, assim, vemos que a história é melhor instrumento para exibir os erros que, infelizmente, até aqui nos formaram. A escola não é um espaço à parte da sociedade, mas a sociedade mesma, seu modo de ser, seu modo de significar e seus significantes estruturantes são apresentados dentro da sala de aula como um exercício de decodificação do real.

Nesse processo, cabe ao professor desenvolver três habilidades: operacionais, profissionais e relacionais. A primeira é o dever do professor de deter o conhecimento que representa em sala de aula e fazer uso de métodos de comunicação e aprendizagem efetivos.

Como tal, o professor tem em seu ofício o dever de dominar a matéria, estar atualizado, bem informado quanto ao desenvolvimento de sua ciência bem como de ser um pesquisador interessado, capaz de transmitir entusiasmo aos discentes. Que esse não deva ser um limitador do conceito de professor já foi argumentado, mas isso não quer dizer que não seja parte essencial de sua tarefa, e uma educação realmente integral não excluiria jamais essa habilidade tão importante à formação dos alunos.

A educação integral assume que a educação forma também a inteligência, e reafirma a importância dos conteúdos intelectuais, sem excluí-los. A exclusão dessa habilidade geraria professores superficiais, inseguros, que, pelo seu comportamento displicente, indicaria pouca preocupação com seus alunos, pouco cuidado com sua tarefa, e indiferença quanto ao papel da escola.

Isso nos remete diretamente à segunda habilidade: a profissional. Ela quer indicar o comportamento do docente dentro da escola, o seu grau de comprometimento. Assim, chegar no horário, possuir interesse real pelos alunos, assiduidade e estar presente em suas funções de modo algum é uma banalidade. O profissionalismo indica que o professor tem cuidado pela escola como ambiente socializador, tem consciência de sua tarefa e a exerce disciplinadamente.

Essa é a disciplina de alguém interessado no que faz e comprometido com as pessoas no lugar em que desenvolve suas atividades de professor e docente. Não se poderia, de modo algum, olvidar tal habilidade, pois ela é o comportamento visível do professor, o qual é modelo do modo como seus alunos hão de se comportar.

E a terceira habilidade, vinculada à segunda, chamada relacional, compreende todas aquelas habilidades humanas e sensíveis de um professor no trato com seus alunos, os seus valores políticos, éticos e cívicos. O docente emite valores dentro da relação com seus alunos. Não é entendido como neutro, mas como alguém que possui também uma posição frente ao mundo.

O professor não exclui a si mesmo do processo pedagógico, antes mergulha nele completamente, para contribuir em toda a formação de seus alunos. Isso é uma consequência necessária. A inclusão da afetividade é sempre relacional, pois o afeto sempre é uma relação com o outro. O outro dessa relação escolar só se entende como sujeito na medida em que sua totalidade de ser é incluída dentro do processo pedagógico, não vê a escola como a obrigação, mas como espaço de seu desenvolvimento individual, pois se entende inserido em sua totalidade.

A relação professor e aluno é uma relação entre dois seres humanos que, embora em posições diferentes, possuem a mesma constituição enquanto ser. Desse modo, coloca-se o ser como ponto de partida da educação, e ser é ser em relação: ao mundo, ao outro, ao trabalho, ao desafio, à necessidade. Uma educação assim dá um salto compreensivo, alcança uma nova rota de entendimento e atinge outro corpo, não

somente a inteligência do aluno como aprendizado cognitivo.

7 Um estudo de caso: Projeto Âncora

Diante dessa perspectiva, e não só em busca de uma escola mais humana, mas, sobretudo, em busca de uma escola mais democrática, que garanta o direito constitucional à educação de modo pleno, já podemos verificar projetos e escolas no Brasil que abarcam características voltadas para a formação cidadã e autônoma.

Inclusive, é possível observar também políticas públicas voltadas para a reestruturação das práticas educativas. Como nos aponta o texto:

> A reboque dessa situação, diversas pesquisas e iniciativas, de origem governamental ou não, visam alcançar esse objetivo, dentre as estratégias e estudos propostos pela esfera pública, destacam-se o Plano Nacional de Educação e, mais recentemente, as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ambos são esforços que perseguem em suas intenções – que não serão detalhadas aqui – a construção de um ensino de melhor qualidade para todos. (SILVA, 2018, p. 13)

Com isso, podemos verificar iniciativas como as do Projeto Âncora que, tendo em vista os parâmetros da Escola da Ponte, desenvolve um trabalho que visa a autonomia dos sujeitos. Sendo uma Associação Civil de Assistência Social, filantrópica e sem fins lucrativos, desenvolve em Cotia, São Paulo, um trabalho educativo. Atende, desde 1995, crianças de uma região com alto índice de desigualdade e vulnerabilidade social, tendo se tornado uma escola formal em 2012.

Durante sua implementação, José Pacheco ajudou a estruturar o projeto, tendo fixado residência no Brasil, juntamente com seu fundador, Walter Steurer[48].

O projeto possui um espaço físico de 9.500 m² de área construída com diversos espaços, entre eles: cozinha, refeitório, sala de música, dança, vídeo, laboratório, pista de skate, circo e teatro. Espaços esses que contribuem para o processo educativo.

No que tange à estruturação do projeto, este segue a mesma estrutura da escola da Ponte, como apontado abaixo:

> O professor José Pacheco iniciou suas atividades como consultor da escola Projeto Âncora cuja implementação seguiria algumas prerrogativas da escola da Ponte: as crianças constroem seu roteiro de estudo, a partir de seus interesses, sob a orientação de um tutor; todos participam das resoluções de conflitos, problemas e questões em assembleias; as avaliações são realizadas em conjunto pelo educando, educadores e tutor, de modo que o educando tenha consciência do que aprendeu, não há separação em séries ou faixas etárias como nas escolas regulares, mas há o estabelecimento de níveis de autonomia, de acordo com o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. (SILVA, 2018, p.112)

Além dessa estrutura, a escola carrega princípios fundamentais, também de acordo com as prerrogativas instauradas no projeto original português. Permeados não só pelo espírito democrático, os valores são direcionados à afetividade e à solidariedade, visando à formação integral dos sujeitos.

Como nos aponta Silva:

> O projeto pedagógico tem como valores principais: afetividade, honestidade, respeito, responsabilidade e solidariedade visando a constituição de um espaço de compartilhamento de conhecimentos produzidos em projetos, desenvolvimento e transformação vivencial. (2018, p.112)

Um espaço que valoriza o processo de aprendizagem e a busca por uma formação mais humana e responsável.

8 Escola Municipal Des. Amorim Lima

Outro exemplo é a EMEF Desembargador Amorim Lima, localizada no sul da cidade de São Paulo, que carrega consigo os mesmos ideais propostos por José

[48] Walter Steurer, fundador do Projeto Âncora, juntamente com sua esposa Regina Steurer, é descendente de imigrantes austríacos que vieram ao Brasil fugidos da miséria e da guerra. Após aposentados resolveram devolver ao país o que sua família havia recebido quando acolhida em sua chegada. Ao longo da vida o casal auxiliou diversas entidades sociais, no entanto, nos anos noventa, venderam a empresa e decidiram investir o dinheiro na construção de um projeto educativo que atendesse as crianças da região em que residiam (Cotia, São Paulo).

Pacheco, consolidando suas práticas por meio da autonomia legal da construção de um projeto político-pedagógico que estabelece padrões específicos, independentemente da estruturação das demais escolas da rede pública municipal.

Essa escola desenvolveu uma reestruturação não só dos processos pedagógicos ali vivenciados como também uma reorganização do espaço físico, como nos aponta o texto:

> A EMEF "Desembargador Amorim Alves de Lima" foi alvo de uma reorganização que envolveu uma reconfiguração de seus espaços físicos – marcada, sobretudo pela derrubada das paredes das salas de aula contíguas – propiciando um espaço onde os alunos de séries distintas permanecem em mesmo ambiente, contando com a presença de alguns professores, independentemente de suas especificidades disciplinares. (VENTURINELI, 2017, p. 7)

Isso confirma a importância, anteriormente mencionada, da organização do espaço para o desenvolvimento das práticas pedagógicas ressaltando o trabalho multidisciplinar, desenvolvido por pequenos grupos de diferentes faixas etárias (separados entre ensino fundamental I e II), de modo que o processo de ensino é conduzido por área de interesse dos alunos.

> A ocupação e o trânsito pelos espaços escolares de maneira como é realizada parecem possibilitar que se aflorem interações conduzidas pelos interesses dos alunos, reunidos em grupos de sociabilidade que lhes conferem identidade, seja pela idade, seja por outras peculiaridades. (VENTURINELI, 2017, p.10)

No entanto, a escola diferencia-se das demais escolas da rede pública não meramente pela reestruturação do espaço, mas, sobretudo, por trabalhar a partir de objetivos ou roteiros temáticos, privilegiando a pesquisa em detrimento de aulas expositivas. Com isso, os professores atuam como mediadores e auxiliam na compreensão daquilo que não foi completamente apreendido pelos alunos.

Outro fator determinante para a reorganização dos processos de aprendizagem é o estabelecimento da participação ativa de toda a comunidade escolar em decisões acerca da escola. São estabelecidas diversas comissões e assembléias que possibilitam o amplo debate e abrem espaço para o diálogo. A participação dos pais é fundamental para a consolidação das práticas da escola.

Esse exemplo nos revela que é possível repensar essa estrutura histórica de organização escolar e que, mesmo diante de um novo modo de estabelecer os processos, pode-se atender as exigências legais estabelecidas pela LDB, e agora pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

9 Considerações para uma educação transformadora

O que podemos observar ao analisarmos a proposta pedagógica de José Pacheco e suas ramificações, sobretudo diante de visibilidade de projetos concretos é sua potência transformadora.

Pensar a educação como um campo de construção de saberes, mas, sobretudo, como um espaço democrático de formação humana amplia a atuação do espaço escolar no interior da sociedade, incidindo, inclusive, na colaboração social e política para a diminuição de um quadro abrupto de desigualdade e discriminação.

A consolidação de um processo educativo que se concentra e prioriza a vivência em detrimento da mera aquisição de informações e ferramentas perfaz a ideia, quase utópica, de uma formação para a vida.

A concretude das propostas apresentadas ao longo do percurso deste trabalho nos apresenta a possibilidade real de uma educação verdadeiramente transformadora, potencializa ideias e consolida processos passíveis de disseminação.

A reestruturação dos espaços escolares e a importância dessa dinâmica para possibilitar novos modos de aquisição de saberes, a ampliação do exercício político promovido pela ideia de assembleias e debates e a participação de toda a comunidade escolar nas decisões da escola, o pluralismo das relações estabelecido pela organização das crianças em pequenos grupos de diferentes faixas etárias, a valorização das propostas e interesses das crianças na construção dos projetos e o acompanhamento tutorial das crianças pelos docentes, de modo aprofundado, são posturas que contribuem de modo significativo para reconstrução da relação de valorização de potências e superação de dificuldades.

Lançar o olhar sobre a forma de compreensão do processo pedagógico, bem como sobre as ações realizadas a partir dessa perspectiva, é um modo de repensar a estrutura do sistema educacional brasileiro, ainda encerrada entre os muros de uma escola tradicional e autoritária.

Portanto, é de suma importância construir visibilidade em torno de projetos como esses para que seja possível não só repensar a estrutura das instituições escolares, mas, sobretudo, a postura do educador frente aos alunos e seu fazer pedagógico, outorgando credibilidade e legitimidade às potencialidades dos indivíduos, num processo dialético de construção de uma sociedade mais solidária e consciente.

BIBLIOGRAFIA

GRANJA, Ana Maria Andeiro; COSTA, Nilza; REBELO, José. A escola: (também) um espaço de afectos. **Revista Lusófona de Educação**, 18, 141-153, 2011.
Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-25020110002. Acesso em: 14 out. 2019.

MARCHELLI, Paulo Sergio; DIAS, Carmem Lúcia; Schimdt, Ivone Tambelli. Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil. São Paulo: Revista de Psicopedagogia, vol. 25, n. 78, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103-84862008000300011. Acesso em: 20 abr. 2019.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. Escola da Ponte: Uma escola pública em debate. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

PACHECO, José. Escolas de “área aberta”, por quê? 2008. Disponível em: http://www.eb1-pote-n1-rcts.pt/documen/P3A-1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

PACHECO, José. Dicionário de valores. São Paulo: Edições SM, 2012.
SILVA, Bruno de Souza. Escola e formação para a democracia: o caso do Projeto Âncora. São Paulo: USP, 2018.

SILVA, Carlos Manique; Ribeiro, Cláudia Pinto. A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: O caso da Escola da Ponte. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 44, e183443, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/ 1517-9702-ep-44-e183443.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

VENTURINELI, Rogério; PICARELLI, Simone Seixas; VENTURINELI, Ricardo. A reorganização do espaço escolar e suas implicações pedagógicas: O caso exemplar da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Desembargador Amorim Lima”. Revista Acadêmica Integração, 2017. Disponível em: http://www.fics.edu.be/index/php/integraacao/article/view/542. Acesso em: 15 out. 2019.

CONSTRUÇÃO DO NÚMERO E OPERAÇÕES DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO COM UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DOURADO

Gisele Aparecida Francisco
Discente do Curso de Pedagogia da UniSantaRita
giselenizoli@hotmail.com

Paulo Sergio Pereira da Silva (orientador)
Graduado em Matemática - Centro Universitário São Camilo, Pedagogia -Unisant`Anna, Doutor em Educação Matemática-Uniban. Docente da UniSantaRita, Faculdades Guarulhos – FG, UniDrummond e Unicid.
psps@uol.com.br

Resumo

Este artigo é fruto dos debates surgidos no Projeto de Iniciação Científica nomeado de "Alfabetização Matemática na Perspectiva da Teoria dos Campos Conceituais – aditivo e multiplicativo", e de observações feitas em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I. A partir das observações das aulas e das leituras sobre o uso do material dourado, percebemos que os estudantes podem ter um aprendizado mais expressivo quando é abordado o processo de construção do número e o ensino das operações de adição e subtração é desenvolvido com a utilização do material dourado. Para provocar uma reflexão sobre o material supracitado, inicia-se com um recorte histórico, sua importância no ensino das operações de adição e subtração e, na sequência, abordam-se algumas situações que envolvem operações de aritmética − adição e subtração – exploradas com uso do material dourado gerando uma aprendizagem mais significativa aos discentes das séries iniciais do ensino fundamental. Sinaliza-se que os conceitos abordados no ensino das operações de adição e subtração com o uso do material dourado pode viabilizar uma maior interação entre os alunos e uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: *Construção do número. Operações de adição e subtração. Material Dourado.*

Abstract

This article is the result of debates arising from the Scientific Initiation Project named "Mathematical Literacy in the Perspective of Theory of Conceptual Fields - additive and multiplicative", and from observations made in a 2nd grade class of elementary school I. From the observations of classes and readings on the use of gold material, we realized that students can have a more expressive learning when the process of building the number is approached and the teaching of addition and subtraction operations is developed with the use of golden material. To provoke a reflection on the aforementioned material, it starts with a historical outline, its importance in the teaching of addition and subtraction operations and, next, some situations involving arithmetic operations - addition and subtraction - are explored with use golden material, generating a more meaningful learning for students in the initial grades of elementary school. It is signaled that the concepts covered in the teaching of addition and subtraction operations with the use of gold material can enable greater interaction between students and more meaningful learning.

Keywords: *Number construction. Addition and subtraction operations. Golden Material.*

1. Introdução

A discussão da temática sobre construção do número no ambiente escolar por meio do uso do material dourado torna-se necessária, visto que, além da socialização, é necessário proporcionar o ensino e a aprendizagem das crianças.

É relevante considerar que o aprendizado acadêmico dessas crianças precisa ser prioritário nas redes de ensino, já que a aquisição de habilidades que minimizem os comprometimentos relacionados à comunicação, ao comportamento e especialmente à interação social, são tidas como essenciais por muitos profissionais da educação. Contudo, é necessário frisar que a verdadeira alfabetização matemática diz respeito ao real aprendizado dos alunos, os quais têm o direito de ter seu potencial explorado e de receber uma educação matemática de qualidade que proporcione sua evolução conceitual.

Essa rigidez tanto de comportamento quanto de pensamento pode resultar em dificuldades de transição de uma atividade para outra e, também, resistência a passar da forma pensada, usando a decomposição dos números, para a forma direta, que é o registro do algoritmo (conta armada).

Além da dificuldade para transitar de um processo ao outro na resolução de algoritmos, a criança possui dificuldade em ter uma visão global das coisas e consequentemente possui a tendência de perceber detalhes, o que interfere na percepção dos estímulos e no estabelecimento da relação entre as partes e o todo.

Este trabalho tem como principal objetivo discutir estratégias facilitadoras para a construção do número nos anos iniciais do ensino fundamental, provocando uma reflexão a respeito da importância do material dourado na construção do conceito de adição e subtração. Além de apresentar um recorte histórico desse material, para finalizar, demonstrar-se-ão as operações de adição e subtração de números naturais utilizando o material.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo por meio de observação das aulas de matemática de uma turma do 2º ano, na qual se procurou identificar as dificuldades apresentadas pelas crianças ao resolver operações de adição e subtração.

Diante disso, consideramos que a utilização do material dourado é de extrema importância na aquisição e assimilação de conceitos fundamentais de matemática pelos alunos que foram objeto de estudo desta investigação.

A questão norteadora deste estudo ficou assim delineada: *A utilização do material dourado juntamente com comandos claros e objetivos propiciará a construção do número e a aprendizagem dos conceitos de adição e subtração?*

A partir de observações e da leitura de artigos que tratam do uso de recursos didáticos no ensino da matemática, buscou-se provocar uma reflexão a respeito da importância do uso do material dourado nesse processo de ensino e aprendizagem por meio de exemplos com seu uso, tendo como foco a adição e a subtração, pois entendemos que esses conteúdos são fundamentais para a construção de outras operações.

As análises foram feitas no ambiente escolar, já que se acredita que a observação é primordial para a aproximação do pesquisador com o objeto de estudo. Foram também aplicadas atividades para as crianças. O intuito foi mostrar de forma prática como essas estratégias diferenciadas podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para sustentar a atenção da criança no que realmente é relevante, foi utilizada a construção de esquemas simples com a manipulação do material dourado como instrumento, além de lápis e papel, mantendo seu foco na realização dos algoritmos ou nas etapas das tarefas que foram desenvolvidas.

Disponibilizou-se espaço suficiente para que a criança pudesse fazer as atividades de forma organizada e que possibilitasse sua realização e visualização passo a passo. A utilização do material dourado na montagem

dos exercícios foi também relevante para manter a concentração do aluno.

Segundo Gomes (2007), o uso de recursos visuais e material concreto auxilia pessoas com certas dificuldades no seguimento e manutenção de regras, principalmente quando estas são simples, claras e diretas.

Torna-se indispensável a utilização de metodologias facilitadoras para a aprendizagem da matemática que provoquem a curiosidade e a busca de soluções pelos alunos. Para isso, é necessário o manuseio de materiais que propiciem a inter-relação entre o real e o abstrato.

> Para o estudante que tem dificuldade em resolver problemas com passos múltiplos, como (2 + 4) - 3, os blocos em base 10 (material dourado) podem ser usados para "quebrar" o problema em passos menores [...] Esse método demonstra o processo envolvido em problemas de múltiplos passos usando blocos contáveis e movimentáveis o que fixa o processo na memória do estudante, porque o método de ensino inclui componentes visuais e cinestésicos. (MOORE, 2005, p. 102-103)

Além de oferecer materiais concretos a essas crianças, é preciso simplificar as orientações, reduzindo-se os passos a serem seguidos e reduzindo-se também as palavras. Sempre que possível, torna-se um recurso pedagógico interessante escrever as instruções. Visualizar as instruções escritas é mais pertinente para a criança com dificuldade de aprendizagem matemática do que simplesmente escutá-las.

2. O material dourado: um recorte histórico

Segundo Silva e Araújo (2011, p. 3), "Maria Montessori criou ferramentas que possibilitassem de maneira mais sistemática, a 'experimentação' por parte das crianças, e com isso deixou para a Educação uma série de materiais didáticos". Seu objetivo ao desenvolver essas ferramentas foi favorecer o desenvolvimento cognitivo de seus pacientes, e posteriormente os utilizou no ensino-aprendizagem das crianças, visto que acreditava que a única coisa que as diferenciava era o desenvolvimento cognitivo em estágios diferentes.

Além do material dourado, Montessori construiu diversos materiais, como blocos de madeira agrupados em três sistemas, barras com segmentos coloridos vermelho/azul, blocos maciços de madeira para encaixe de cilindros, encaixes geométricos, cuisenaire, material das cores, algarismos em lixa, blocos lógicos, dominó e o ábaco. O material dourado destaca-se porque é considerado hábil para o ensino da numeração decimal e operações fundamentais da aritmética. Essa utilização evoluiu e hoje esse material pode ser usado para o estudo de frações, conceituação e cálculo de áreas e volumes, trabalhando com números decimais, raiz quadrada e outras atividades criativas.

O material dourado é constituído de pequeninos cubos, também chamado de cubinhos, que representam uma unidade; de barras que são formadas por 10 (dez) cubinhos representando uma dezena; placas que são constituídas de 10 (dez) barras representado uma centena; e o cubo formado por 10 (dez) placas, que representa uma unidade de milhar.

Segundo Daltolé e Strelow (2010, p. 75), o nome "Material dourado" vem do original "Material de Contas Douradas". Inicialmente o Material Dourado Montessori foi construído com o intuito de auxiliar em atividades que ajudassem o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e, consequentemente, em métodos para efetuar as operações fundamentais.

O material dourado é apresentado na figura nº 1, na próxima página.

Figura 1: Material Dourado

Fonte: Disponível em:< https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSVzg0mSkaxOrQO_MGDmRNespyxUTvcfNnYPg_ed3MpYpOzK2bJ>. Acesso em 19 jun. 2019.

Material concreto com uma admirável capacidade de dar significação aos conteúdos matemáticos, auxiliando o professor na construção do saber. Conteúdos antes abordados no ensino tradicional a partir de treinos cansativos, com alunos sem conseguir compreender o que faziam, com o Material Dourado a situação é outra: as relações numéricas abstratas passam a ter uma imagem concreta, facilitando a compreensão. Obtém-se, então, além da compreensão dos algoritmos, um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado mais agradável.

Sendo assim, é indispensável que a criança seja encorajada constantemente, reconhecendo seu potencial e acreditando em si mesma. Acreditamos que quando esse sujeito é estimulado e suas especificidades são respeitadas, são grandes as chances de desenvolvimento e evolução tanto nos aspectos cognitivo e emocional quanto no aspecto social.

3. A importância do uso do material dourado

Para apresentarmos o material dourado, é preciso, antes, afirmar que sua teoria parte do concreto rumo ao abstrato. Conforme Gallego (2007), sua técnica funda-se na observação de que os alunos aprendem melhor pelo ensaio direto de busca e descoberta. Mas para tornar esse processo o mais abastado possível, a educadora Maria Montessori criou materiais didáticos que compõem um dos feitios mais formidáveis e populares da sua tarefa. Os artefatos construídos pela pesquisadora italiana são simples e muito encantadores. Azevedo, ao se referir a Montessori, afirma que para ela não havia aprendizado sem ação:

> Nada deve ser dado a criança, no campo da matemática, sem primeiro apresentar-se a ela uma situação concreta que a leve a agir, a pensar, a experimentar, a descobrir, e daí, a mergulhar na abstração. (AZEVEDO, 1979, p. 27)

Assim como foi assinalado, o trabalho com a utilização do material dourado procura aumentar as analogias abstratas e se aproxima a uma representação mais sólida, promovendo a captação dos algoritmos, propiciando assim um aprendizado expressivo e mais instigante. Discorre-se, neste sentido, com a formação de professores. Diversas ações e mudanças no ensino da matemática, acontecidas nas últimas décadas, ainda não alcançaram vários professores, que não modificaram suas práticas pedagógicas. Ao professor carece se envolver e valorizar a utilização de materiais didáticos distintos e lúdicos em sua sala de aula, e ter a perceptibilidade de que esses podem colaborar para uma aprendizagem com mais qualidade por parte das crianças. Para Kishimoto,

> O material sensorial é construído por uma série de objetos agrupados segundo uma determinada qualidade dos corpos, tais como cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura, etc. (KISHIMOTO, 2000. p.103)

Esses atributos dos materiais criados por Montessori permitem a aproximação, a incitação às acepções e um marchar do abstrato para o concreto de maneira mais

prazerosa. É preciso, também, enfatizar que o debate a respeito da melhoria do desempenho dos estudantes na matemática acontece não só no Brasil, mas em todo mundo. A partir da leitura de estudos sobre o tema, notamos que há um amplo debate que trata da melhoria da qualificação dos professores e, também, da adaptação do ensino à realidade na qual estamos inseridos. Confiamos que a formação necessita oportunizar, aos futuros professores, a utilização de novas metodologias de ensino, em busca de novos instrumentos, possibilitando que o estudante arquitete seu conhecimento de forma lúdica e significativa, assim como é necessário ser cuidadoso com a realidade atual, que provê novas fontes de reflexão e de pesquisa a respeito do processo de ensino aprendizagem.

Mesmo que o material dourado não seja um recurso didático considerado "novo", este ainda permite que a aprendizagem seja significativa, pois, trabalhado como um recurso didático lúdico, desenvolve nos estudantes um clima de concorrência, descontração e aprendizagem que não se restringe ao apontamento em caderno ou "quadro e giz".

Segundo Brito (2001):

> O objetivo dos professores de matemática deverá ser o de ajudar as pessoas a entender a matemática e encorajá-las a acreditar que é natural e agradável continuar a usar e aprender matemática. Entretanto, é essencial que ensinemos de tal forma que os estudantes vejam a matemática como uma parte sensível, natural e agradável. (p.43)

Analisamos que nem sempre os professores que já atuam na educação básica compreendem a importância de trabalhar com o lúdico com os alunos. Acreditam, muitas vezes, que os jogos não são eficazes e até, arriscamos a afirmar, que geram uma "perda" de tempo. Neste ponto, enquanto professores em formação, acreditamos que nem sempre os cursos de formação de professores provocam uma reflexão sobre a problemática. As disciplinas de prática de ensino nem sempre ensinam aos futuros professores que a utilização de jogos ou de outros recursos didáticos viabilizam uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos – como, por exemplo, o material dourado − e que podem e devem ser usados e praticados com o objetivo de provocar um ensino de melhor qualidade.

Nossa reflexão parte do pressuposto de que as mudanças estão acontecendo e precisamos tomar iniciativas de melhorar e de compreender as situações atuais nas salas de aula da educação básica, onde, em breve, atuaremos. Para que possamos compreender o debate atual, é preciso retornar à história e analisar as mudanças que ocorreram nas últimas décadas no ensino da matemática. Apresentaremos, de forma breve, as mudanças ocorridas e como chegamos aos dias atuais com as reflexões hoje colocadas.

As Reformas curriculares que ocorreram no século XXI tentaram buscar e aprimorar as práticas pedagógicas com o intuito de diminuir as dificuldades apresentadas em sala de aula pelos alunos. Dando ênfase a partir da década de 1960, podemos afirmar que o ensino da Matemática sofreu uma forte influência do movimento conhecido como "Matemática Moderna". Conforme Burigo:

> O adjetivo moderno, todavia, trazia outras conotações, tais como a de atualização do ensino de forma a adequá-lo às exigências de uma sociedade em acelerado desenvolvimento técnico e a de sintonia com os avanços nas pesquisas nos campos da Psicologia e da Didática, as quais, acreditava-se, deveriam alimentar o ensino da Matemática. A expressão Matemática moderna, assim, carregava uma forte valoração positiva em nosso país. (BURIGO, 2012, p. 34)

Deste modo, como decorrência desse movimento, incorporou-se ao trabalho em sala de aula, entre outros conteúdos, a linguagem dos conjuntos de maneira exagerada e formalizaram-se, precocemente, as ideias matemáticas que ainda não poderiam ser compreendidas pelos alunos. Um melhoramento do movimento foi o maior interesse pela busca e a pesquisa de novas metodologias de ensino, além do aprimoramento dos recursos didáticos, levando-se em consideração que o aluno

precisava participar de forma ativa na construção de seu próprio conhecimento.

A partir da Década de 1980, os educadores matemáticos tiveram maior preocupação em estabelecer uma proposta de educação que permitisse a todos os alunos do ensino fundamental a oportunidade de desenvolver competências básicas e necessárias para o exercício da cidadania. Podemos afirmar que a década de 80 foi decisiva para a Educação Matemática no Brasil, pois "as sementes plantadas" anteriormente começavam a germinar. Essa conotação poética reflete o surgimento de cursos, programas e pesquisas que surgiram posteriormente. Praticamente em todo o país existem profissionais preocupados com o Ensino da Matemática.

Entrando na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem novas perspectivas e a preocupação iniciada na década anterior foi concretizada por meio de diferentes propostas:

> *a) O ensino de Matemática ter como base os problemas do cotidiano e as demais áreas de conhecimento;*
>
> *b) A exploração de vários conteúdos, ocupação de forma equilibrada e articulada de números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, além do tratamento da informação, incluindo-se os elementos de estatística, da probabilidade e da combinatória;*
>
> *c) utilização de maneira responsável de recursos tecnológicos disponíveis: vídeo calculador, computador, entre outros, como verdadeiros instrumentos de aprendizagem*.

Ultimamente, ainda de acordo com os PCNs:

> O que se observa em termos escolares é que muitas vezes os conteúdos matemáticos são tratados isoladamente e são apresentados e exauridos num único momento. Quando acontece de serem retomados (geralmente num mesmo nível de aprofundamento, apoiando-se nos mesmos recursos), é apenas com a perspectiva de utilizá-los como ferramentas para a aprendizagem de novas noções. De modo geral, parece não se levar em conta que, para o aluno consolidar e ampliar um conceito, é fundamental que ele o veja em novas extensões, representações ou conexões com outros conceitos. (BRASIL, 1998)

Discorre-se, neste sentido, sobre a formação de professores. Muitas iniciativas de mudança no ensino da matemática, ocorridas nas últimas décadas, conforme apontado, ainda não ocorreram, pois não atingiram diversos professores que não transformaram suas práticas pedagógicas. A formação, de acordo com os PCNs, pouco tem contribuído para qualificá-los para o exercício da docência. Não tendo oportunidade e condições para aprimorar sua formação e não dispondo de outros recursos para desenvolver as práticas da sala de aula, não há mudança. É possível afirmar que os professores usam muito o livro didático e pouco exploram outros recursos, como, neste caso específico de estudo, os recursos didáticos caracterizados pelo lúdico.

Com esse pensamento, buscou-se colaborar com o debate no que tange aos futuros professores que em breve estarão nas salas de aula da educação básica. Aponta-se que, se durante a formação não for provocada a reflexão sobre o uso de recursos didáticos diferenciados, voltados para o lúdico, assim como se não tiverem acesso a uma didática que ensine a usar tais recursos, provavelmente reproduzirão o fracasso. Esse fracasso, retomando o que foi apontado inicialmente, muitas vezes é gerado pelo desinteresse causado por aulas desmotivadas e pouco atrativas.

4. Construindo números com o material dourado

Para o desenvolvimento de atividades com a utilização do material dourado, considera-se que o primeiro momento é reconhecer o material de forma livre pelas crianças.

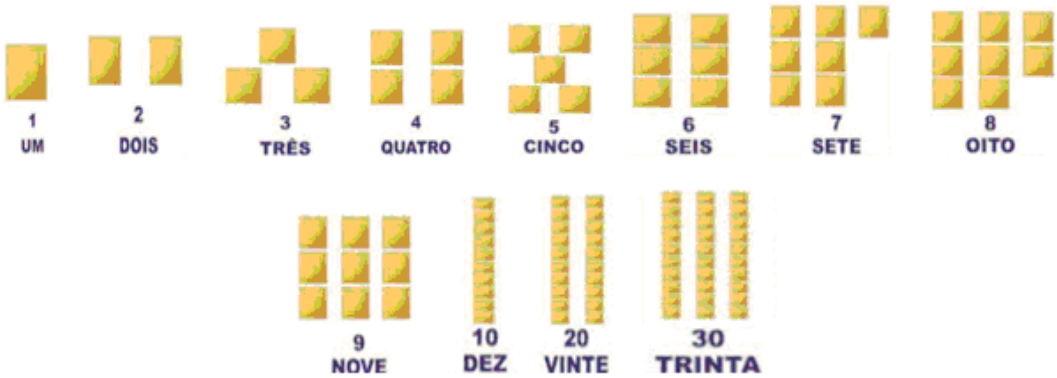
O próximo passo é a construção dos números, considerando o sistema de numeração decimal posicional, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 2: Peças do material dourado

Fonte: Disponível em:< https://encrypted-tbn2.gstatic.com/ images?q=tbn:ANd9GcSVzg0mSkaxOrQO_MGDmRNes pyxUTvcfNnYPg_e d3MpYpOzK2bJ>. Acesso em 19 jun. 2019. (modificada)

Para a representação de números, utiliza-se o sistema de numeração decimal. Vejamos as representações de alguns números a seguir:

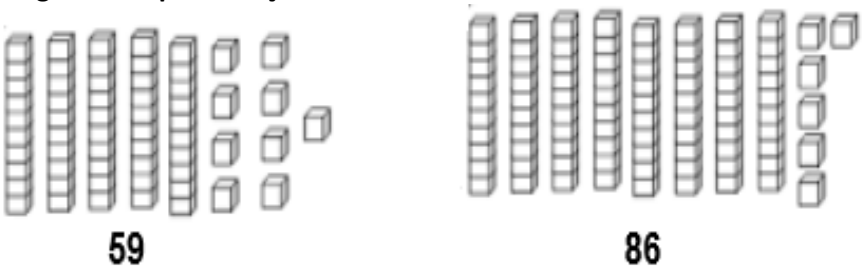
Figura 3: Representação de números com material dourado



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Desse modo podem ser representados quaisquer números naturais. Veja a seguir a representação dos números 59 e 86 com material dourado.

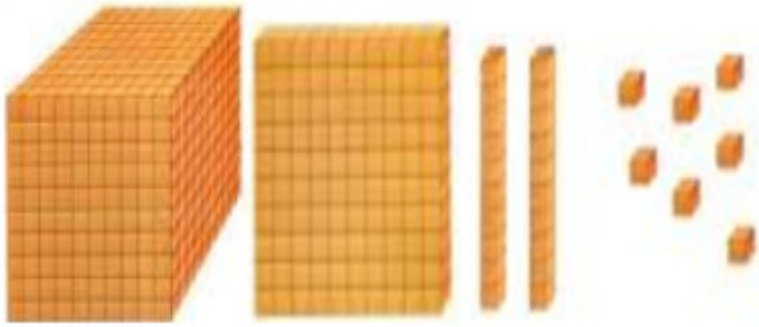
Figura 4: Representação dos números 59 e 86 com material dourado



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Findando as representações com o número mil cento e vinte e sete com o material dourado.

Figura 5: Representação do número 1.127 com material dourado



Fonte: Disponível em:< https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSVzg0mSkaxOrQO_MGDmRNespyxUTvcfNnYPg_e d3MpYpOzK2bJ>.
Acesso em 19 jun. 2019. (modificada)

Esses aspectos devem ficar claros aos discentes antes de trabalhar as operações, por isso o docente deve ficar vigilante a essas construções, intercedendo de modo que o estudante possa se sentir capacitado a manejar o material concreto, depois o discente aprenderá a fazer os ajuntamentos e separação.

5. Ajuntamento e separação com material dourado

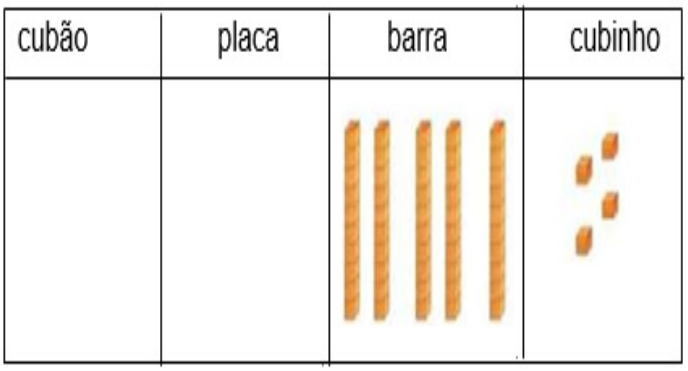
Ajuntamento e separação são transformações com os materiais concretos que compõem o material dourado (cubinhos, barra, placa e cubão), essas transformações de unidades em dezenas, dezenas em centenas e assim sucessivamente, não devem ser um processo "mecânico", devem ser trabalhadas com o raciocínio lógico para que haja a compreensão e assim ocorra o processo de aprendizagem.

Ao usar o material dourado para trabalhar com as operações aritméticas, é de suma importância que os educandos saibam essas transformações, pois é a partir delas que os alunos vão dar significados a frases como "vai um", "pega emprestado". Aí tem papel fundamental o professor, que, como mediador, explicará, por meio do material dourado, que esse "vai um" é a troca de dez unidades (cubinhos) por uma dezena (barra), dez dezenas por uma centena e assim sucessivamente.

A seguir, demonstrar-se-á que o mesmo número pode ser representado de várias formas com o material dourado, partindo da contagem apenas com unidades e transformando em colocação utilizando o sistema decimal.

A próxima figura mostra o que podemos fazer com 54 cubinhos:

Figura 6: Representação do 54 com material dourado



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

A figura mostra que com 54 cubinhos podemos agrupar em 10, ao agrupar encontraremos cinco grupos de 10 que podemos trocar por cinco barras, e sobram quatro cubinhos, desse modo encontramos outra maneira de representar o número 54. Sua representação numérica a seguir:

Figura 7: Representação numérica

Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Desse mesmo modo podem ser realizados outros exemplos para que os discentes se sintam à vontade com esses ajuntamentos e separação, pois serão indispensáveis para trabalhar as operações aritméticas.

Após se familiarizarem com as partes do material, as operações podem ser realizadas.

6. Adição e Subtração com o material dourado

6.1 - Adição com material dourado

A adição está relacionada a situações que envolvem as ações de agrupar, acoplar ou juntar. No entanto, quando juntamos, concretamente conjuntos de artefatos, não estamos efetuando a operação matemática de adicionar; para tal, é indispensável que deixemos de pensar nas coleções de artefatos em si e passemos a considerar apenas a quantidade de artefatos que estamos juntando.

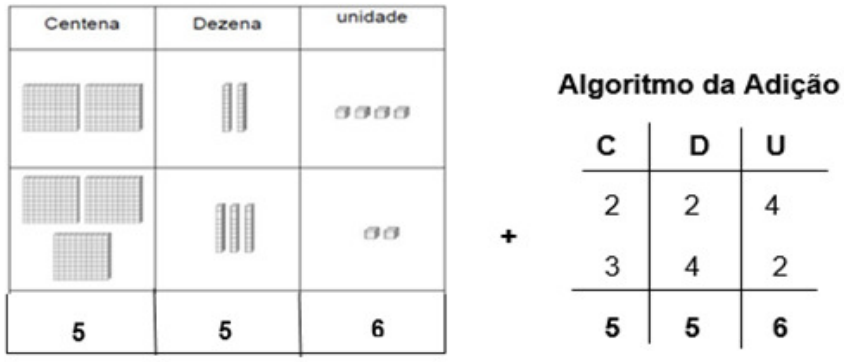
É formidável que antes de utilizar o material dourado seja apresentado um problema que seja familiar à turma, pois dessa forma a aula se tornará mais significativa para o discente. Iniciando pela adição, os educandos devem montar os números usando o material dourado.

A seguir são apresentadas algumas situações aplicadas aos alunos do 2º ano a envolver adição sem reserva e com reserva que orientaram a construção do saber matemático.

Primeira situação (adição sem reserva): Ana colecionava figurinhas, tinha 224 e ganhou de seu pai 342 figurinhas. Com quantas figurinhas Ana ficou ao todo?

Resposta:

Figura 8: Adição sem reserva



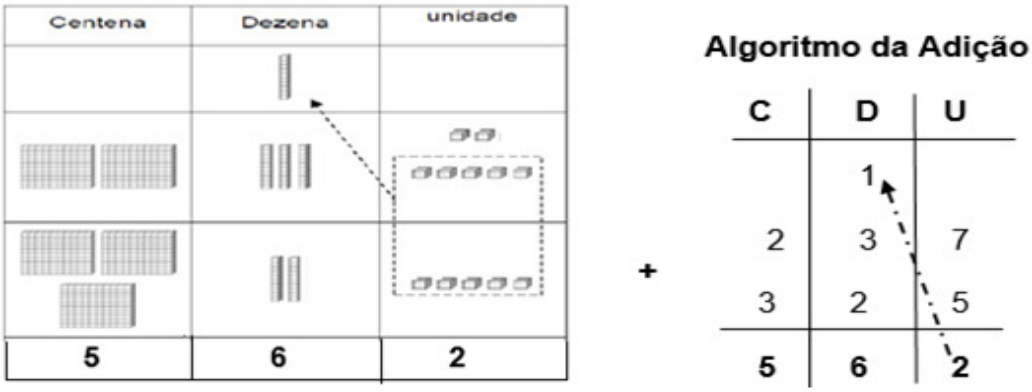
Fonte: elaborado pelos autores (2019).

A figura apresenta um cálculo de adição em que são armadas as parcelas e, no final, o resultado.

Segunda situação (adição com reserva): Pedro comprou 237 bexigas para seu aniversário e ganhou mais 325 bexigas de sua tia, quantas bolas Pedro tinha em sua festa, levando em consideração que nenhuma bola estourou?

Resposta:

Figura 9: Adição sem reserva



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

É formidável ressaltar que, com a utilização do material dourado, fica bem clara para o estudante a técnica do “vai um” como o ajuntamento de 10 elementos, tendo uma modificação no valor relativo do número.

6.2 - Subtração com material dourado

A subtração é definida a partir do ato de subtrair (apartar uma parte de um todo, extrair, abolir, baixar, reduzir). Versa-se de uma das quatro operações básicas da matemática e a mais simples, bem como a adição.

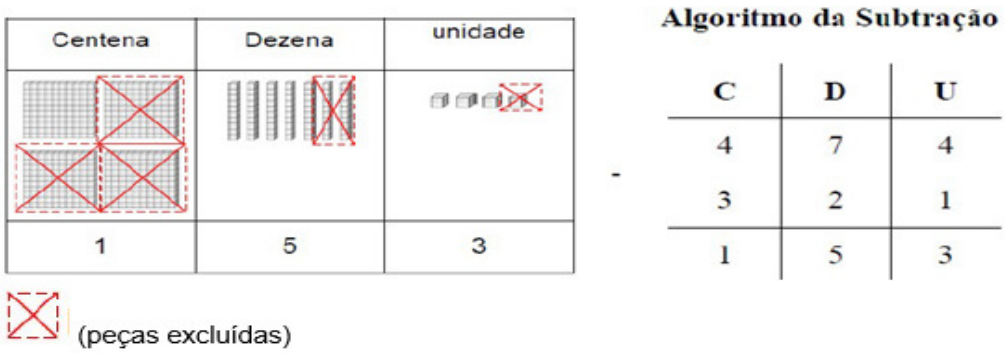
É de fácil concepção a subtração com o uso do material. Ela deve ser vista como a operação inversa da adição. A seguir serão apresentadas situações abrangendo subtração, cuja solução será

descoberta com o material dourado, desmembrada em subtração sem separação e com ajuntamento.

Primeira situação (subtração sem separação): Diego pediu a sua mãe dinheiro para comprar um telefone celular que custa R$ 474,00. No dia do seu aniversário sua mãe lhe deu o dinheiro, chegando na loja o telefone celular estava em promoção por R$ 321,00, quanto foi que sobrou para Diego?

Resposta:

Figura 10: Subtração sem separação

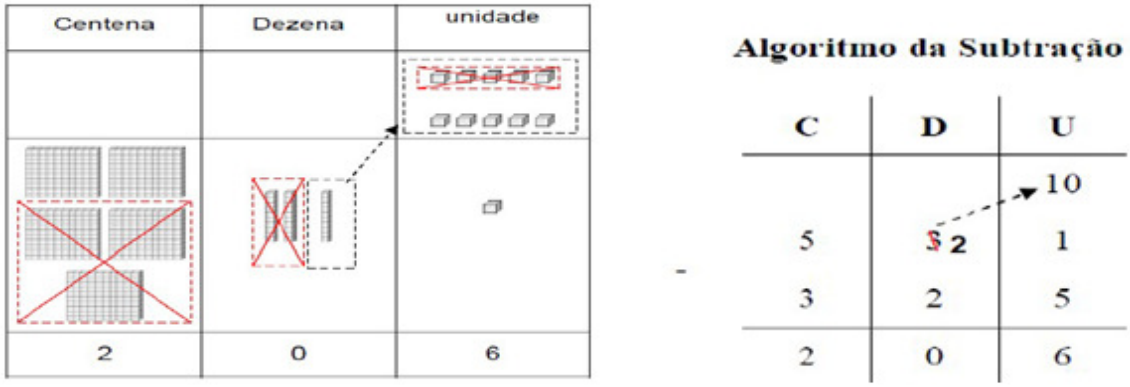


Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Segunda situação (subtração com separação): Na quadra de esportes da Escola Renascer há 1.000 lugares para o público. Na decisão de um campeonato de vôlei, compareceram à escola 531 pessoas, constituindo 325 mulheres. Quantos homens compareceram?

Resposta:

Figura 11: Subtração sem separação



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Torna-se bem confirmado aqui que "o pegar emprestado" ganha sentido para os discentes, pois passam a compreender que há uma separação e uma mudança de 1 elemento em 10 de um grupo abaixo dele.

Algumas considerações

Acreditamos que o uso do material dourado como mais uma ferramenta no processo de ensino aprendizagem pode ser um valioso caminho de mudança da realidade nas salas de aula para o ensino das operações de adição e subtração. Apontamos que é preciso repensar o ensino da matemática, e para isso indicamos que esta reflexão deve iniciar na formação de professores.

A partir de nossas vivências no Projeto de Iniciação Científica (PIC) e durante as observações em sala de aula, identificamos que é preciso provocar nos futuros

professores a importância de propor aos estudantes atividades com mais desafios, abrindo espaço para construção de suas próprias descobertas e experiências, assim como estimular que sejam capazes de provocar questões e representações. Para tal é necessário que sejam formados com criticidade e com possibilidades de construção de seus próprios saberes.

Esperamos que este trabalho seja uma motivação inicial, pois o material dourado pode ser usado em diversas situações matemáticas com intuito de propiciar uma alfabetização matemática. Entende-se que o material concreto estimula o pensamento lógico-matemático e faz com que o educando aprenda sem receber pressão psicológica. Logo, aprende muito mais facilmente o conteúdo, com prazer e as informações que obtém não esquece tão facilmente.

O material dourado, por ser um material de fácil manipulação, fornece condições para que o aluno absorva com mais facilidade a proposta de ensino aprendizagem que os professores propõem. Sendo assim, concluímos que o professor proporcionará para o aluno uma aula mais dinâmica e diferente, sem ter monotonia, tornando-a divertida, o que despertará a criatividade e o raciocínio dos alunos, porque eles irão aprender a matemática se divertindo.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, E. D. M. **Apresentação do trabalho Montessoriano**. *In*: Ver. de Educação & Matemática nº 3 (pp. 26 - 27), 1979.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRITO, M. R. F.(org). **Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa**. Florianópolis: Insular, 2001.

BÚRIGO, E. **Matemática Moderna: progresso e democracia na visão de educadores brasileiros dos anos 60**. Teoria e Educação, n. 2, p. 255-265, 1990. *In*: Gomes, Maria Laura Magalhães. História do ensino da matemática: uma introdução. Editora CAED-UFMG. 2012.

DALTOÉ, Karen; Strelow, Sueli. **Trabalhando com Material Dourado e Blocos Lógicos nas Séries Iniciais** - Disponível em: <http://www.cp.utfpr.edu.br/armando/adm/arquivos/pos/material_dourado.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2019.

GALLEGO, Julia Perucchetti. **A utilização dos jogos como recurso didático no ensino aprendizagem da matemática**. 2007. f 80. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2007.

GOMES, C. G. S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília; v. 13, n. 3. p.1-20, set-dez 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300004>. Acesso em: 07 abr. 2019.

KISHIMOTO, M.T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. Cortez editora. 5. ed. São Paulo, 2001.

MOORE, S. T. **Síndrome de Asperger e a Escola Fundamental**. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

SILVA, S. A.; ARAÚLO, J. A. A. **Maria Montessori e a Criação do Material Dourado como Instrumento Metodológico para o Ensino de Matemática nos Anos Iniciais da Escolarização**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/19241097-Maria-montessori-e-a-criacao-do-material-dourado-como-intrumento-metodologico-para-o-ensino-de-matematica-nos-anos-iniciais-da-escolarizacao.html >. Acesso em 07 abr. 2019.

A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Victor Tchiya Soares

Graduado em Teatro, Especialista em Dança e consciência Corporal e Especializando em Corpo e Movimento: Concepções e práticas educativas pela FAUESP. Docente efetivo em Arte pela Prefeitura Municipal de Osasco.

victor.tchiya@yahoo.com.br

Sylvia Regina Pereira Storniolo (orientadora)

Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1998). Formada em Piano pelo conservatório Beethovem. Pós graduada nas especializações na área da Educação: Educação Especial Inclusiva, Gestão de Políticas Públicas, Direito Educacional, Docência Universitária, Gestão e Educação Ambiental e Educação Infantil.

sylvia.storniolo@gmail.com

Resumo

O Ensino de Arte no Brasil passou por grandes mudanças desde o início do século XX aos dias atuais, considerando a transição como um ensino polivalente sem profissionais qualificados, alternando para Educação Artística e hoje tendo formações específicas em cada área (teatro, música, artes visuais e dança). A pesquisa revela o paradigma dos profissionais da área bem como a luta para o reconhecimento como disciplina importante na grade curricular.

Palavras-chave: *Arte Educação, Dança, Teatro, Música, Arte Visual.*

Abstract

Art Education in Brazil has undergone great changes since the beginning of the 20th century to nowadays, considering the transition as a multipurpose education without qualified professionals, switching to Artistic Education and today having specific training in each area (theater, music, visual arts and dance). The research reveals the paradigm of professionals in the field as well as the struggle for recognition as an important discipline in the curriculum.

Keywords: *Art Education, Dance, Theater, Music, Visual Art.*

1. Introdução

O ensino de Arte no Brasil passou por grandes mudanças ao longo dos anos. A Arte, assim como as demais disciplinas do currículo regular, possui sua importância.

Pesquisas da área da Educação têm mostrado o quanto a Arte auxilia no processo de ensino-aprendizagem do aluno em fase da alfabetização, desenvolve sua criatividade, pensamento crítico, além de incrementar o lado sensorial, emocional, cognitivo e social.

Algo que muito me chamou atenção para o desenvolvimento deste trabalho é a definição de Arte para os alunos, pois quando entro numa sala de aula, a primeira questão que abordo - "O que é Arte", a única resposta que obtenho é que "arte é desenho".

Infelizmente, a Arte nas escolas acaba se limitando ao ensino das Artes Visuais, sendo pouco trabalhadas as demais áreas (Teatro, Dança e Música), o que se justifica pela história da Arte no Brasil.

Faz-se muito importante a realização de trabalhos corporais nas escolas, como se evidencia no trecho abaixo:

> "...leva o indivíduo a desenvolver sua capacidade criativa numa descoberta pessoal de suas habilidades, contribuindo de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos autônomos e conscientes de seus atos, visando a uma transformação social."(LIMA , s/d)

Para contextualizar sobre o ensino de Arte nas escolas brasileiras no ensino regular e pública, abordaremos o contexto histórico da Arte no Brasil, os cursos de Arte no ensino superior, bem como os profissionais que lecionam no Brasil.

2. A Dança No Ensino Superior

De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), existem ao todo quarenta Instituições no Brasil que ofertam o curso de dança (licenciatura e bacharelado) mais um ano de Teoria da Dança, conforme abaixo:

- 06 bacharelados
- 26 licenciaturas
- 08 bacharelado e licenciatura concomitantes
- 01 bacharelado – teoria da dança

E alguns cursos ainda não iniciados, conforme segue:

- Faculdade Pinhalzinho (HORUS) – autorizado/criado em 2017
- Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) – autorizado/criado em 2019
- Universidade Regional de Blumenau (FURB) – autorizado/criado em 2017
- Centro Universitário do Paraná (UniFaesp) – autorizado/criado em 2019
- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)–autorizado/criado em 2019
- Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO) – autorizado/criado em 2019

Ao consultar os sites das instituições, verificou-se que alguns não são mais ofertados, mesmo estando ativos/em atividade no site do Mec, conforme se segue:

- Universidade Veiga de Almeida – o curso desta instituição é informado no site do Mec como Educação Física (Dança), porém conforme apurado, trata-se apenas de um curso de Educação Física, não habilitando para a Dança;
- Faculdade de São Caetano do Sul – esta instituição faz parte do grupo UNIESP e consta que foi desativada e não oferta mais o curso; em contato com a instituição, apuramos que o curso não será mais ofertado.
- Universidade Cândido Mendes – no site da instituição o curso não é mais ofertado.
- Universidade Estácio de Sá - no site da instituição o curso não é mais ofertado.
- Centro Universitário Sant´anna (UNISANT'ANNA) – autorizado/criado em 2013, porém nunca formou turma; no site da instituição o curso não é mais ofertado.

Considerando esses fatores, podemos dizer que há trinta e seis cursos no Brasil e destes, seis ainda não abriram suas primeiras turmas do curso de dança.

Quadro 01 - Cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, conforme o MEC

INSTITUIÇÃO	GRAU	NATUREZA	INSTITUIÇÃO	GRAU	NATUREZA
UEMS	Licenciatura	Pública	UF DE ALAGOAS	Licenciatura	Pública
UFRN	Licenciatura	Pública	UFPA	Licenciatura	Pública
FAC.PINHALZINHO	Licenciatura	Privada	IFECT DE GOIÁS	Licenciatura	Pública
UF DE VIÇOSA	Bacharelado e Licenciatura	Pública	Faculdade de São Caetano do Sul	Licenciatura	Privada
UNI SANT´ANNA	Licenciatura	Privada	UFBA	Bacharelado	Pública
UNIV. DE SOROCABA	Licenciatura	Privada	ANHEMBI MORUMBI	Licenciatura e Bacharelado	Privada
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	Licenciatura	Pública	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Bacharelado e Licenciatura Teoria da Dança (bacharelado)	Pública
UE DE CAMPINAS	Bacharelado	Pública	FACULDADE ANGEL VIANNA	Licenciatura e Bacharelado	Privada
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Bacharelado eLicenciatura	Pública	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Licenciatura e Bacharelado	Privada
UNIV. CÂNDIDO MENDES	Licenciatura	Privada	UNIV. REGIONAL DE BLUMENAU	Licenciatura	Pública – não gratuita
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Licenciatura	Pública	Centro Universitário do Paraná	Bacharelado	Privada
UFRS	Licenciatura	Pública	UFSE	Licenciatura	Pública
U E DO SUDOESTE DA BAHIA	Licenciatura	Pública	UFMG	Licenciatura	Pública
UNI TOLEDO	Bacharelado	Privada	UFBA	Licenciatura	Pública
UEPR	Licenciatura	Pública	IFECT DE BRASILIA	Licenciatura	Pública
UF DE UBERLÂNDIA	Bacharelado	Pública	UF DE SANTA MARIA	Licenciatura eBacharelado	Pública
UERS	Licenciatura	Pública	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Licenciatura	Privada
UFGO	Licenciatura	Pública	FAC. PAULISTA DE ARTES	Licenciatura	Privada
UFPE	Licenciatura	Pública	UNIV. VEIGA DE ALMEIDA	Licenciatura Ed. física	Privada

Fonte: Elaborado pelo autor

Instituições que ainda não iniciaram a primeira turma.

Instituições que não ofertam mais o curso.

3. Breve Contextualização do Ensino de Arte no Brasil

O ensino de Arte na escola é vinculado a quatro linguagens: teatro, dança, música e artes visuais, porém nem sempre foi assim.

Nas primeiras décadas do século XX, o Teatro e a Dança não eram adotados como práticas pedagógicas, assim como o ensino de Música que utilizava como recurso o Canto Orfeônico[1] e nas Artes Visuais havia a abordagem do desenho geométrico, natural e pedagógico.

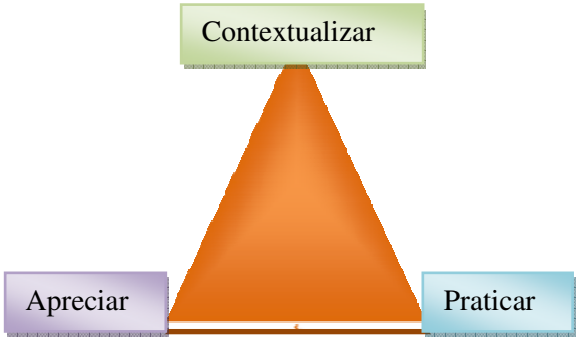
[1] O Canto Orfeônico, apesar de ser semelhante ao Canto Coral, ajustava-se à ideia de multidões, pois não era necessário aos seus integrantes possuir conhecimento profundo de técnica e teoria musical, como era o caso do coral tradicional – Cf. Júnior, W.L. O canto orfeônico e a formação de professores.< http://brasildetuhu.com.br/revista/o-canto-orfeonico-e-a-formacao-de-professores/> Acesso realizado em 11/12/2019 às 09:24.

No ano de 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é inserida a "Educação Artística", porém não como disciplina, mas direcionada como arte recreativa, englobando três áreas – Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas, entretanto, os professores não possuíam habilitação para atuar nas três áreas, tornando-se assim professores polivalentes. Notamos que não existe a menção à área da Dança.

Em 1987, Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, ou somente Ana Mae Barbosa, grande educadora brasileira e precursora em arte educação, desenvolveu sua "Proposta Triangular", de forma a ter precaução referente ao senso crítico e tornar o ensino de arte mais significativo.

A Abordagem Triangular faz referência à figura geométrica do triângulo e se baseia em três quesitos: apreciar, praticar e contextualizar.

Ilustração 01 – Abordagem Triangular



Fonte: Elaborado pelo autor

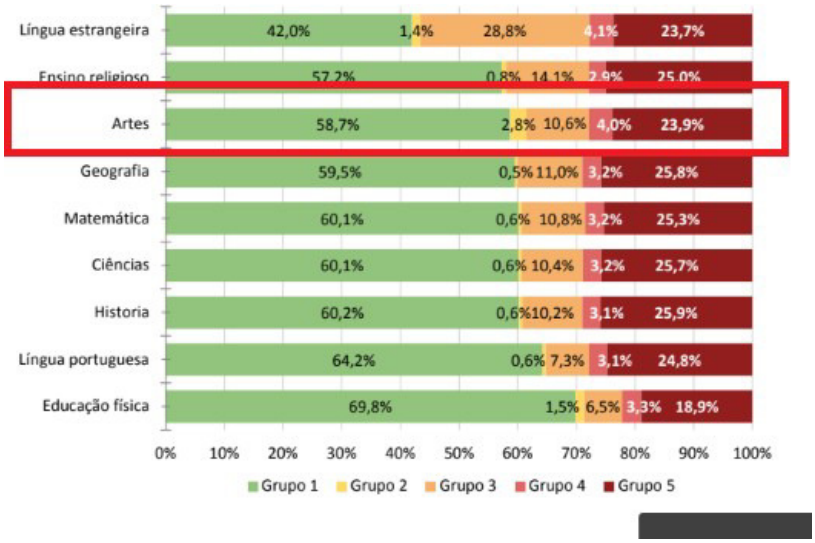
Em 1996, com a Lei 9.394/96, a Arte torna-se disciplina obrigatória, se alterando o termo Educação Artística para Artes.

A partir desse histórico, entendemos que ocorreu um grande avanço para os profissionais da educação no âmbito da Arte, pois anteriormente não se fazia necessário e nem havia cursos para habilitar o profissional na área. Contudo, ainda há muito que fazer, pois apesar da recente Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos da educação básica como disciplinas particularizadas é grande o número de municípios que ainda não possuem professores licenciados em arte.

Conforme o Censo Escolar do ano de 2017 apresentado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 58,7% dos professores de Arte, possuem formação superior de licenciatura na área (ou bacharelado com complementação pedagógica), conforme a tabela na próxima página:

Tabela 01

Indicador de Adequação da Formação Docente dos anos iniciais do ensino fundamental por disciplina - Brasil 2017



Fonte: Censo Escolar 2017 – Notas Estatísticas

O Indicador de Adequação da Formação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. A relação dos cursos considerados adequados para cada disciplina encontra-se na nota técnica desse indicador, disponível na página do Inep (*http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais*).

Grupo 1 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona;

Grupo 2 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona;

Grupo 3 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona;

Grupo 4 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias;

Grupo 5 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.

4. Ingresso de Professores de Arte no Ensino Regular

Nos concursos para professores de Arte, ainda existe o não entendimento quanto a formação dos docentes em Arte, pois por serem classificados como uma única disciplina, o professor tem de dominar as quatro áreas para realizar o concurso, ao invés das provas serem direcionadas para cada habilidade ou formação específica.

Isto é confirmado nos editais de concursos, como no exemplo abaixo, referente ao concurso para a cidade de Várzea Paulista/SP (Edital 2019), pela banca da Vunesp:

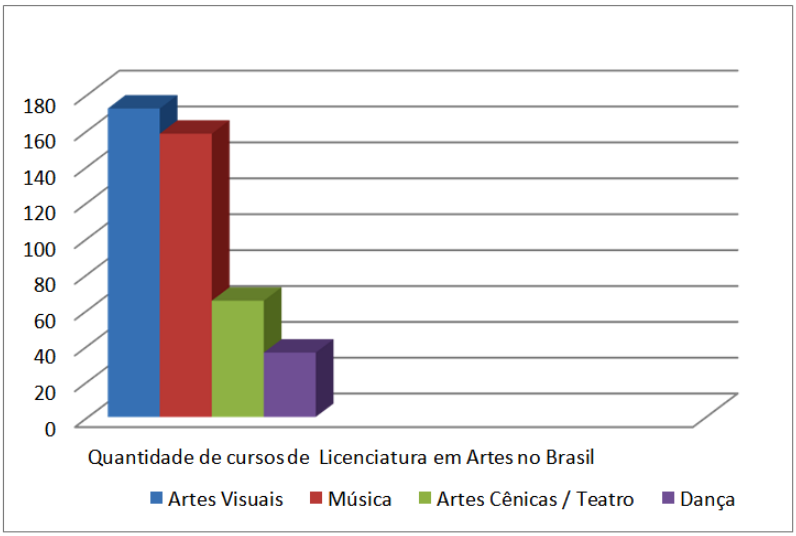
> "Conhecimentos Específicos: O ensino da arte no Brasil; abordagem triangular no ensino das artes; arte como sistema simbólico não verbal; as linguagens da arte; leitura e interpretação de textos não verbais. Artes Cênicas: história das artes cênicas; teoria e prática; teatro e jogo. Artes visuais: história geral das artes; arte como produção, conhecimento e expressão; a obra de arte, os elementos de visualidade e suas relações; comunicação na contemporaneidade. Música: história da música ocidental; elementos da linguagem musical; ensino da música. Dança: história da dança; papel da dança na educação; estrutura e funcionamento do corpo para a dança; teoria de Laban; as danças como manifestações culturais."

Se considerarmos o conteúdo apresentado, temos as quatro linguagens, com conteúdo bem extenso, não particularizando a formação do docente, que levou em média entre três a quatro anos para se graduar, o que acaba sendo uma falta de respeito para com o mesmo, uma vez que esta é a única disciplina tratada desta forma.

5. Oferta de cursos de Arte no Brasil

Um dos pontos fundamentais a ser colocado em pauta, se refere à oferta de cursos de Arte no Brasil. Existe um grande número de cursos destinados às Artes Visuais e Música, enquanto quanto ao Teatro e à Dança há um número bastante reduzido, conforme o quadro abaixo:

Quadro 02 – Oferta de cursos de Arte no Brasil – fonte: MEC



Elaborado pelo autor

Para suprir a demanda de cursos no Brasil é necessário investimento e mostrar o quanto é importante o ensino de artes nas escolas, o que infelizmente no governo atual, está indo em sentido oposto, não investindo em educação, cultura e demais setores, enquanto países considerados desenvolvidos fazem grandes investimentos nessas áreas.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que versa sobre o ensino de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, a Arte encontra-se no campo de linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa, documento este oficial, entretanto, como proporcionar ensino a todos se não há profissionais suficientes para suprir a demanda?

Há muitas lutas pela frente, para a valorização do docente no Brasil, bem como conquistar espaços para os professores de Arte.

6. Considerações Finais

A partir da contextualização apresentada, podemos evidenciar o quanto o ensino de Arte nas escolas no âmbito do ensino regular das escolas públicas é importante e há necessidade de melhorias e também a ampliação na formação de licenciados na área.

Investir na área da educação em si, bem como na área de Arte para que todos possam ter acesso e também ter a possibilidade de experienciar as linguagens artísticas são de suma importância para o desenvolvimento do seu ensino e aprendizagem.

O papel do professor de Arte na educação básica não é formar artistas, mas sim cidadãos pensantes, conscientes e críticos, e para fomentar existe a necessidade de investir, o que infelizmente os governantes não querem, que é reproduzido na charge da próxima página, criada pelo ilustrador Alexandre Beck:

Ilustração 02 – Pensar Educação

Fonte: Tiras Armandinho (https://tirasarmandinho.tumblr.com)

Com isto, podemos entender que existe um progresso no ensino da Arte no Brasil, porém há muito que se fazer e lutas a serem travadas pelos profissionais da Educação, para que haja uma maior conscientização quanto à importância do ensino de Arte na escola.

BIBLIOGRAFIA

BENELLI, A. Reflexões sobre a abordagem triangular. Disponível em: <http://andersonbenelli.blogspot.com/2011/02/reflexoes-sobre-abordagem- triangular.html> Acesso em 15 de março de 2020 às 14:12.

BRASIL - Ministério da Educação. Censo Escolar 2017 – notas estatísticas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2018-pdf/81861- divulgacao-censo-2017-vi-pdf/file Acesso em 01 de dezembro de 2019 às 15:00;

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais:Arte. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> . Acesso em 14 de dezembro de 2019 às 15:00.

BRASIL – Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofi nal_site.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2020 às 16:00.

JÚNIOR, L. J., O Canto Orfeônico e a Formação de Professores. Disponível em http://brasildetuhu.com.br/revista/o-canto-orfeonico-e-a-formacao-de- professores/. Acesso em 11 de janeiro de 2020 às 15:03.

LIMA, M.S.A.S. A Importância da dança no processo de ensino aprendizagem. Disponível em <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-danca-no-processo-ensino-aprendizagem.htm> . Acesso em 10 de janeiro de 2020 às 15:00.

NOMA, A. K.; BACARIN, L. M. B. P. História do Movimento de Arte-Educação no Brasil. Disponível em <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/AN PUH.S23.1367.pdf> Acesso em 01 de dezembro de 2019 às 15:00.

Oliveira, E. S; Corrêa, V.S.A. Ensino de Artes: A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Disponível em <http://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem- triagular-de-ana-mae-barbosa/> Acesso em 15 de março de 2020 às 17:05.

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Ensino de Arte no Brasil: Aspectos históricos e Metodológicos. São Paulo. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em 01 de dezembro de 2019 às 15:30.

TEATRO NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO EFETIVA

Alex Sandro Tomazini

Graduado em Geografia, Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Brasil (2017), Doutor em Ciências da Educação pela Saint Peters College . Mestrando em Ciências da Educação pela University of Athens e no curso Governo, Estado e Políticas Públicas na Universidade Latino Americana de Serviço Social.

RESUMO

O presente artigo trata de uma pesquisa qualitativa exploratória de levantamento de dados realizada com alunas do curso de pedagogia, baseado em suas experiências e o contato delas com as crianças no período de estágio de educação infantil. Tem como objetivo verificar a importância do teatro e sua contribuição no desenvolvimento da personalidade infantil. Consideramos o uso das aulas de teatro nesse período escolar uma atividade lúdica para melhorar o desenvolvimento da criança por meio de sua comunicação e expressão corporal.

PALAVRAS- CHAVE: *Teatro. Desenvolvimento Infantil. Educação Infantil.*

ABSTRACT

This article deals with a qualitative exploratory research of data collection carried out with students of the pedagogy course, based on their experiences and their contact with children during the period of early childhood education. It aims to verify the importance of theater and its contribution to the development of children's personality. It was considered the use of theater classes during this school period as a playful activity to improve the development of the child through his communication and body expression.

KEYWORDS: *Theater. Child development. Child education.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem finalidade de demonstrar que o uso das aulas de teatro na educação infantil de forma lúdica pode melhorar o desenvolvimento da criança por meio de sua comunicação e expressão corporal.

Estudos relacionados sobre o assunto demonstram que a participação das crianças em grupos de teatro desperta um interesse significativo para a sua aprendizagem, o lúdico facilita a aquisição do conhecimento de forma prazerosa e permite à criança fazer uma interação entre a fantasia e a realidade.

Com este estudo buscamos afirmar a importância das Artes Cênicas - em especial o Teatro - em sala de aula, como contribuição para o desenvolvimento da criança, contradizendo a afirmação que tal arte só se presta à formação de atores. Este artigo mostra a importância das Artes Cênicas na formação da criança. Para tanto será realizada uma revisão bibliográfica que possa sustentar nossas afirmações e aplacar as inquietações.

O Teatro teve origem com o homem primitivo através de danças dramatizadas, como meio de comunicação e usando sua expressão para conseguir suprir as suas necessidades. Alguns estudos demonstram que o homem primitivo não falava, embora certamente nele existisse uma necessidade - até mesmo biológica - de se comunicar.

Com a evolução do homem, aqueles rituais foram se aperfeiçoando na sua comunicação com o outro, transmitindo ideias sobre assuntos como a religião, política e as regras estabelecidas pela sociedade.

O ser humano tem a necessidade de se comunicar e o teatro é um meio de propagar a cultura e o conhecimento para as crianças. Essa aprendizagem facilita a comunicação com o outro de forma prazerosa e aprimora a aquisição do conhecimento.

A instituição de ensino que utiliza o teatro como recurso pedagógico, proporciona à criança explorar a sua capacidade de expressão, comunicação e o contato com seu interior, mediante a troca e a experimentação que a linguagem de memorização, raciocínio, percepção, intuição e emoções.

Na escola a criança tem o professor como adulto de referência; este, ao perceber o comportamento das crianças, principalmente quando elas brincam de escolhinha, pode notar que elas imitam o educador com o qual se identificam, repetindo a sua fala, gestos e sua didática em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O professor de teatro exerce uma grande influência sobre as crianças, pois esta é uma disciplina diferente do usual. Inserida no contexto escolar, necessita de uma adaptação para que o educador faça um intermédio da arte com a aprendizagem, com o devido planejamento das aulas e ensinando o teatro com conteúdos de cunho pedagógico direcionado para a série na qual será ministrada a aula, proporcionando a aproximação da criança pelo novo, demonstrado por um diferencial prazeroso e lúdico.

O teatro tem sido usado como um recurso didático em sala de aula por meio de jogos teatrais baseados em técnicas de expressão verbal como a recitação em coral (com prosa ou versos), criação de pregões (textos com letras repetidas usadas para melhorar a memorização), diálogo improvisado, jogo de comunicação (trabalhando a criatividade da criança) teatro de bonecos (estimula a criatividade e o lúdico) técnicas coreográficas (trabalhando a expressão corporal), imitação e mímica (que trabalha a observação do outro).

O ato de interpretar proporciona o contato entre o real e o lúdico, além de possibilitar para a criança um autoconhecimento e o desenvolvimento de capacidades vivenciando a história, agindo com a personalidade da personagem, sentindo as suas emoções dentro do contexto ampliando o seu repertório de conhecimento e a forma de ver o mundo.

A aula de teatro favorece a relação com o próximo, facilitando a convivência no ambiente coletivo o que exercita a empatia, ou seja, se colocar no lugar do outro, aprender a dividir e a contribuir com outra pessoa, já que na Educação Infantil a criança é muito individualista e egocêntrica.

> "O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora" (PCN DE ARTE, 1997, p. 57).

Durante a nossa formação do curso de pedagogia, vivenciamos um período de estágio na educação infantil, que despertou a curiosidade pelo comportamento das crianças, observando algumas delas que não interagiam com o outro.

> "Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantida as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (Kishimoto, 1996, p.36)

Com a participação nos cantinhos simbólicos em sala de aula a criança demonstra a sua espontaneidade ao brincar. Às vezes até sozinha ela se expressa mais e perde a vergonha, deixa de lado o medo e em brincadeiras e jogos lúdicos propostos pelo educador integra-se se melhor, e adquire liberdade para se expressar.

A criança começa a construção de sua personalidade a partir dos 2 anos de idade e aos 6 ela está quase completa, fase esta que inicia os estudos no Ensino Fundamental I, sua vivência

escolar pode influenciar neste percurso, nota-se que a criança inicia suas manifestações emocionais de sua provável personalidade, feita por um conjunto de características psicológicas que refletem na sua maneira de pensar, sentir e agir.

O meio social é essencial na construção da personalidade. Esta se forma num processo interativo com os sistemas de vida que a envolvem tais como a família, o grupo de amigos, a escola, o trabalho. A estrutura familiar tem um papel muito importante, principalmente nos primeiros anos de vida pelas características e qualidade das relações existentes no seu convívio. O tipo de ambiente e clima em que se vive também dá a sua contribuição no desenvolvimento da personalidade.

As relações familiares influenciam nas capacidades cognitivas, lingüísticas, afetivas, de autonomia, de socialização e de construção de valores das crianças e jovens.Fatos marcantes tristes que ocorrem durante a vida da criança, também podem influenciar na sua construção de personalidade. Com um estudo mais aprofundado sobre a construção individual de personalidade, e relacionada à sua visão de mundo, o desenvolvimento da identidade tem como base a relação particular o meio em que vive.

A comunicação se torna uma necessidade como parte do desenvolvimento humano, pois através dela que é feita a compreensão entre as pessoas. Ao nos comunicarmos, demonstramos nossa inteligência e perspicácia, adquirimos conhecimentos, habilidades e atitudes diante da vida.

A inclusão do teatro na educação de crianças, jovens e adultos passou pelo processo de escolarização no século XX. A presença do teatro nas aulas de arte serviu como estímulo para desenvolver e incentivar a criatividade da criança, embora o teatro passou a ter uma participação significativa após o século XX, nas escolas não significa que o mesmo não estava presente anteriormente nas escolas, ele só tinha uma presença mais discretas.

A arte é vista como forma de expressão ou representação simbólica para comunicação, pensamento e sentimento do ser humano. Segundo (Ricardo Japiassu, 2001, p. 28) o teatro passa a ser importante e reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as ,as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva da criança, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.

> "O ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas". (Reverbel,1997, pág. 25)

O teatro contemporâneo foi introduzido nas escolas, e deu margens a discussões sobre a influência do teatro na aprendizagem da criança nas gerações atuais.O teatro e artes foram dados com linguagens e como sistemas semióticos de representações, estudando as complexidades das linguagens artísticas e estéticas comunicacionais como sistemas arbitrários e convencionais de signos. O uso do signo ajuda o ser humano a distinguir-se de outras espécies, ajuda na comunicação, controle de organização e a transformação de seu próprio comportamento.

Segundo Vygostsky (1996, p. 127), a fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é pensamento ligado por palavras. Mas enquanto na fala exterior o pensamento é expresso em palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros É algo dinâmico,instável e inconstante que flutua entra a palavra e o pensamento.

Perante a citação acima podemos analisar que "A fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria." Ou seja, está interligado à timidez, pois a criança nem sempre expressa o que sente e com as aulas de teatro podemos trabalhar de maneira gradativa essa comunicação e auxiliar a pessoa a conseguir demonstrar aquilo que pensa e sente.

O surgimento da escola se deveu às necessidades sociais de preparo da criança para a vida pública, fazendo com que a criança amplie o

seu circulo social que antes de entrar na escola se restringe ao contato com a família e as pessoas que moram próximo delas. A escola atualmente é como uma das mais importantes instituições sociais, mediando o indivíduo com a sociedade. Ao transmitir cultura, e com ela os modelos de comportamentos e valores morais, permite que a criança se eduque e socialize deixando de imitar o comportamento dos adultos e começando a apropriar dos modelos transmitidos pela escola e adquirindo a sua autonomia.

A contribuição do teatro para a formação da criança é ampliar as suas capacidades como a sua criatividade, a sua visão do mundo, que despertam a sua humanização, fazem com que desenvolva suas emoções, o seu autoconhecimento através da dramatização e ajudando a lidar com situações futuras controlando as suas ações diante da mesma. O teatro também contribui para a inter-relação pessoal que pode ajudar no comportamento da turma, auxiliando a interatividade no meio, fazendo com que ele aprenda a trabalhar em conjunto e respeitando a individualidade do próximo.

A atuação do professor é de extrema importância no decorrer das aulas, pois atua como o mediador do conhecimento ele necessita exercer uma didática de ensino, transformando a criança num ser receptivo a essa aprendizagem diferenciada.

Como expressão o teatro constrói o conhecimento através do corpo e pode ser usado na mu ltidisciplinaridade se bem trabalhado pelo educador, por meio das suas aulas de teatro ele amplia o repertório de aprendizagem da criança de uma forma lúdica e prazerosa e auxiliando os mesmos na sua construção de personalidade e autonomia.

O teatro não deixa de ser um meio para que o indivíduo se desenvolva tanto na fala e no gesto como em seus aspectos emocionais.

A escola, além de ser um local de aquisição de conhecimento e uma forma de aprendizado, é formadora de pessoas e podem capacitar o individuo para a vida. Até mesmo em sua própria comunidade, a criança pode participar, brincar e inventar através da imaginação por meio do teatro.

Atualmente, o mercado de trabalho, as escolas e faculdades, selecionam pessoas comunicativas para transmitirem os seus conhecimentos. O individuo que tem timidez não se destaca nestas áreas, deixando a pessoa insatisfeita, o que interfere na sua vida pessoal. Inconscientemente acreditamos que se o sujeito tímido se dedicar a sua comunicação desde pequeno com as aulas de teatro, ele poderá se tornar um adolescente e posteriormente um adulto satisfeito e realizado em sua vida.

Em sala de aula, esse recurso didático transmite a possibilidade de melhorar o desenvolvimento do individuo. Contudo, o educador requer de uma mediação em suas aulas direcionando-as para atividades de comunicação com o outro, trabalha a oralidade e a expressão da criança. Respeitando o limite da cada sujeito o teatro, com a ajuda dos personagens, traz determinadas características que provocam sentimentos e identificação, permite às crianças perceberem que, mesmo os heróis mais corajosos, são dotados de características normais como as suas próprias características: medo, vergonha e ingenuidade, além de outras.

Possibilita assim, para a criança, uma maneira prazerosa e lúdica em sala de aula para ajudar na sua construção de uma personalidade extrovertida.

Refletindo sobre esta inquietação surgiu à idéia de inserir aulas de teatro e exercícios teatrais no ambiente escolar, situações que estimulem a aprendizagem em todas as áreas não somente nos momentos de brincadeiras na escola.

São consideradas como Artes Visuais: o desenho, a pintura, a arquitetura, a cerâmica, o trabalho com palha, fibras vegetais, a gravura, a computação gráfica, o cinema, a televisão, o vídeo, a fotografia, a colagem, a modelagem, as histórias em quadrinhos e a construção entre outras.

Edwards, Gandini e Forman (1999), argumentam que Artes Visuais estão ligadas ao olhar. Olhar as coisas como se fosse pela primeira vez, entrando em diálogo com elas e, nesse diálogo, criar símbolos que expressem o que se sente e pensa. É esse o primeiro passo para o

desenvolvimento da linguagem visual. A experiência com Artes Visuais começa quando as palavras são insuficientes para expressar a impressão sobre o mundo e se precisa recorrer a outra linguagem que se articule através das tintas, lápis, pincéis, papéis, madeiras, etc.

O termo Artes Visuais é usado para designar a área que anteriormente era conhecida como Artes Plásticas (desenho, pintura, escultura, modelagem) e, alfabetizar no código visual, constitui um importante objetivo de ampliação da consciência do aprendiz, que se traduz na ampliação da sua capacidade de ler e de se comunicar com o mundo.

Conforme Read (2001) existem três ações distintas quando se trata de Artes Visuais: a atividade da auto-expressão – o inato no indivíduo que precisa comunicar seus pensamentos, sentimentos a outras pessoas; a atividade da observação – o desejo do indivíduo de registrar suas impressões sensoriais, de esclarecer seu conhecimento conceitual, de alimentar sua memória, de construir coisas que auxiliem suas atividades práticas; a atividade da apreciação – a resposta do indivíduo aos modos de expressão que outras pessoas dirigem ou dirigiram a ele e, geralmente, a resposta do indivíduo aos valores do mundo dos fatos, isto é, a reação qualitativa aos resultados quantitativos das atividades da auto-expressão e da observação.

Portanto, Arte Visual é o resultado da concretização do processo de construção das relações entre fatos, informações, sentimentos e atitudes. Nesse processo se experimentam coisas, impressões e imagens, que levam a uma expressão plástica.

Quanto mais o aprendiz encontra possibilidades para experimentar, conhecer e explorar os elementos do meio, mais ele desenvolverá a imaginação e poderá se expressar por meio das Artes Visuais.

A construção de uma nova concepção da Arte como área de conhecimento específico leva ao seguinte questionamento: como realizar na sala de aula, a proposta dos PCNs de Arte (BRASIL, 1998).

À primeira vista, a flexibilidade presente na proposta da Arte procura considerar as diferentes condições das escolas, levando também em consideração a sua disponibilidade de recursos financeiros. Existe a flexibilidade de se trabalhar em qualquer ordem, conforme a proposta pedagógica da escola ou do planejamento do professor. Essa flexibilidade encontra várias contestações, já que cada escola pode selecionar os próprios conteúdos. Um exemplo clássico é a transferência do aluno, que pode ser prejudicado em seu processo de conhecimento, uma vez que a forma de elaboração da ordem dos conteúdos dificilmente será a mesma em uma escola diferente.

Por outro lado, é fundamental que as escolas assumam a responsabilidade de elaborar o seu projeto institucional - nos termos dos PCN e da proposta pedagógica conforme a LDB, seguindo os princípios de flexibilidade e autonomia, para elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Cabe lembrar que o MEC colocou os PCNs como referência para avaliação das escolas, objetivando a melhoria da qualidade de ensino. Assim, cada escola pode e deve elaborar sua própria proposta pedagógica de forma participativa e compromissada, envolvendo ativamente alunos, professores, coordenador, diretor e comunidade local.

É importante que a escola desenvolva o próprio projeto, pois este é feito através de levantamento diagnóstico com os alunos e a comunidade. Em se reconhecendo as necessidades locais fica mais fácil associar a prática dos PCNs ao projeto político e pedagógico da escola.

É preciso esclarecer que os PCNs de Arte são de suprema importância para ajudar a prática da Arte na escola. Sem dúvida os PCNs de Arte abrangem um redirecionamento do ensino de Arte respondendo às buscas da própria área.

É preciso lembrar também, que as orientações contam, sobretudo, pelos seus efeitos, de modo que os PCNs dependem de sua concretização, de sua realização na prática escolar, ou seja, da integração dos seus pressupostos no fazer diário da escola.

Na provisão de espaço e materiais adequados, segundo Atack (1998), o professor se torna um facilitador. Ele pode promover um

processo de opções simples e auxiliar na passagem de uma atividade para outra. Particularmente para aqueles com dificuldades físicas ou outras, seu papel é adequar as atividades, adaptando-as e aos equipamentos com o objetivo de suprir necessidades individuais.

É importante recordar que, quando se assume o papel de professor, desempenhamos função muito especial e em muitos aspectos diferentes. Para ajudá-lo a compreender a importância desse papel são apresentadas, além da qualidade de facilitador, outras qualidades essenciais. Observar é um dos papéis mais simples do professor, mas geralmente um dos mais difíceis de cumprir: significa simplesmente olhar. Vendo e recordando o que uma criança faz em circunstâncias particulares, geralmente obtemos a chave vital de como poderemos ajudá-la. Somente como resultado da observação é que se é capaz de suprir as necessidades individuais da criança, principalmente as das portadoras de necessidades especiais (ATACK, 1998).

Para o mesmo autor, é o professor que providencia o espaço adequado onde as atividades artísticas podem acontecer sem interferências. Deve também avaliar o tempo, de modo que as atividades sejam desenvolvidas sem preocupação. E, obviamente, é quem providencia os materiais, de acordo com o estágio de desenvolvimento das crianças.

Para que uma criança valorize e goste de seu trabalho artístico, ela precisa sentir que sua contribuição é importante. Demonstrações de interesse para com esse trabalho são essenciais para que se estabeleça cumplicidade. Com isso, a criança sentir-se-á encorajada a fazer mais coisas e com mais capricho.

Ao procurar e organizar atividades para as crianças é importante incluir elementos tanto de repetição quanto de variação. Não tenha medo de repetir a mesma coisa varias vezes: a repetição de atividades conhecidas pode ser muito positiva, na medida em que reforça o aprendizado e dá confiança. Por outro lado, a variação de atividades pode ajudar a criança a usar suas habilidades de modos diversos. A transferência de aprendizado de uma situação para outra pode ser auxiliada pela realização de duas ou três atividades diferentes, que requeiram habilidades semelhantes (ATACK, 1998).

Antes de pensar na organização de atividades para a criança, é muito importante determinar o nível no qual ela efetivamente atua.

O mesmo autor considera-se essencial determinar o nível real de habilidades que a criança atingiu antes de programar uma atividade. Isso pode soar obvio e fácil, mas é também muito fácil ser influenciado no julgamento pelo comportamento social da criança – ou seja, como ela se comporta na presença de outras pessoas. Ela pode ser mais competente – ou menos – nessa área do que em sua capacidade de expressar-se criativamente. Não há como estimular crianças a realizar tarefas complexas se elas ainda tiverem envolvidas com a realização de tarefas simples. Deve-se enfatizar a importância de cada nível de aprendizado e que as habilidades de cada nível devem ser vivenciadas e efetivamente conquistadas antes que se desloque para o nível seguinte.

Cross (2000) afirma que um professor de arte realmente capaz ensinará sua disciplina de modo “artístico”. O seu planejamento do currículo, sua prática da sala de aulas e seus processos de avaliação refletirão os valores do seu enfoque especial. O equilíbrio adequado entre as capacidades pedagógicas e práticas pode não ser constante; pode variar, principalmente em relação à idade das crianças que estão sendo ensinadas. Os menores necessitam de professores compreensivos e razoavelmente bem preparados, que não precisam ter inclinações artísticas especiais. Num plano superior da escala de idade, é necessário que o professor possua um grau elevado de competência nas habilidades criativas.

A maior parte dos seus ensinamentos se fará por meio de exemplos; esperar-se-á dele que mostre aos alunos mais sofisticados e ambiciosos exatamente como se fazem as coisas, o que pode incluir uma quantidade de processos altamente técnicos. A arte é indivisível. Não se pode dirigir uma classe de arte na escola sem atentar para a natureza da arte, da cultura, do planejamento, de tudo que existe no mundo exterior, a fim de formar opiniões sobre os valores expressos pela raça humana.

Segundo Fusari e Ferraz (1999), o compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do

desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, precisa-se saber arte e saber ser professor de arte.

Mas o que é esse conhecimento? O que é ser professor de arte? É atuar por meio de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico. Os estudantes têm direito de contar com professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade. O professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e seus saberes práticos e teóricos em relação à Arte.

Para Fusari e Ferraz (1999), encontrar uma maneira de organizar o trabalho de educação escolar que contribua nesse rumo é um desafio para o coletivo dos professores compromissados em conseguir escolas de melhor qualidade para toda a população. Consequentemente, para se desenvolver o trabalho com eficácia, é preciso praticar ações tais como estudar, participar de cursos, buscar informações, discutir, aprofundar reflexões e práticas com os colegas discentes. É importante participar ainda de associações de professores de arte educadores, o que contribuirá para a atualização e o desenvolvimento profissional e político, em todos os níveis de ensino.

Ainda, de acordo com Fusari e Ferraz (1999), é preciso desmistificar a ideia de que é impossível atualizar-se porque certas localidades apresentam poucos meios culturais ou estão desprovidos de aparatos tecnológicos. Uma das principais indicações para esse aprimoramento é a atualização através de leituras. Os acervos de bibliotecas municipais e das faculdades contam com publicações de textos e periódicos sobre arte e ensino.

Freire (1997) defende que o saber do educando é ponto referencial básico para uma pedagogia de autonomia de busca de conhecimentos, sua experiência de vida é elemento de intercâmbio, de posicionamento, de aproximação. Ensinar, mais que acreditar, exige reflexão, confirmação, análise, crítica, curiosidade epistemológica, pois, assim sendo, a base se torna consistente, gera uma visão objetiva, delimitadora e passível de controle.

A motivação para a aprendizagem deve estar sempre em evidência, a estética do ensino precisa se revelar e, claro, a ética é condição essencial do aprendizado para a vida, bem como o respeito ao ser humano é essencial. A discriminação não se coaduna com o ensino; devemos trabalhar o novo, baseando-se no velho, porém, sem parcialidades, sem tendências, sem pragmatismo, paradigmas e dogmas, conforme nos ensina Freire (1997).

Ao ensinar, deve-se sempre rever a prática de forma crítica, pois, isso não exige nenhuma formação especial e, sim, pensamento certo, que pode levar à conscientização, compreensão e até à ruptura com modelos de atuação. Devemos saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e/ou construção. O conhecimento deve ser vivenciado, provado. Deve-se encarnar a teoria, experimentá-la - o contrário é falso e ineficaz. É um trabalho difícil, pois nossos sentimentos podem prejudicar o trabalho; porém, devemos evitar incoerências, absolutismos e animosidade (FREIRE, 1997).

O professor ideal é aquele que interage com o aluno, que o faz pensar, procurar saber mais. Isso é o que realmente transforma o aluno em “construtor de ideias”, o torna capaz de criar, contextualizar, analisar e se transformar.

Assim, o aluno se tornará o protagonista da sua própria formação, participando de projetos organizados em torno de questões relevantes e atuais, que levem à descoberta de novos saberes nos quais se desenvolvem atividades em equipe.

Ensinar e aprender são assim, processos complexos que exigem mudanças significativas em que há investimento na formação inicial e continuada do professor para o domínio dos processos de comunicação envolvidos no fazer pedagógico e no utilizar as inovações.

Perrenoud (2000) defende várias competências contemporâneas para o professor, entre elas: envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, ou seja, suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação. Também instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e com eles negociar diversos tipos de regras e de contratos, além de oferecer atividades opcionais de formação para escolher, favorecendo assim, a definição de um projeto pessoal do aluno.

Considerando Paviani (2006), o uso dos recursos audiovisuais é uma atividade que possui uma dimensão ética. Às vezes, os professores deixam de exercer de modo claro e consciente sua autoridade, sua liderança, para torná-la invisível, camuflada através de recursos didáticos supostamente não diretivos, através de debate, mas que ao término destas atividades todos são levados a pensar e agir do mesmo modo. Os recursos audiovisuais são meios e não fins. Com eles influenciam comportamentos positivos, mas também é possível com eles diminuir a participação e o grau de escolha do indivíduo.

Estes meios podem reduzir a expressão do mundo e da cultura a simples signos informativos, a uma linguagem puramente ideológica. Quanto ao resto, a excelência da educação não está no instrumento, mas no sentido de seu uso. Alguns aspectos da ideologia consumista e da cultura de massa penetraram nas salas de aula e, até mesmo, certas teorias pedagógicas sem o professor se dar conta da armadilha moral que isto contém. Professores são considerados “bons” por ministrarem aulas que atendem aos interesses e não propriamente às necessidades do aluno e da comunidade - aulas retoricamente agradáveis, mas que nem sempre atendem às condições da formação científica (CRUZ, 2006).

Para Paviani (2006) é no cotidiano que as atividades humanas se desenrolam, gerando um conjunto de saberes, habilidades e atitudes que vão criando a história e moldando os cidadãos. É dever do professor o trabalho nessa realidade de forma interdisciplinar, ou seja, inter-relacionar o contexto do cotidiano com os grandes acontecimentos, que não acontecem isoladamente, são personagens de uma mesma trama. - a trama social.

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. “Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora” (BRASIL, 1998, p. 49).

> O teatro talvez não seja apenas uma saída para os problemas da educação, por desenvolver habilidades de interpretação, improvisação e de escrever ou por trazer alguns benefícios, como saber trabalhar em grupo, superação da timidez e de alguns limites, troca de experiências, responsabilidade, comprometimento, respeito, saber ouvir o outro, compreender melhor as pessoas, ter um pensamento solidário, interação, enfrentar os problemas, compartilhar, participação, resgate da auto-estima e da autoconfiança. Essas contribuições sozinhas, também, não justificariam o teatro como disciplina. Considera-se a necessidade de destacar a possibilidade de construir conhecimento e propiciar ao aluno também uma formação global, crítica e reflexiva. (GONZAGA; BRAGA, 2006, p. 1).

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida.

A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente.

Os PCNs Artes (BRASIL, 1998, p. 50), defendem que:

> O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas

> capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

O teatro auxilia o aluno a desenvolver um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, promove um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização e domínio de tempo.

Para Gonzaga e Braga (2006, p. 4):

> O teatro pode ser considerado um conhecimento, integrador de diferentes saberes, não sendo uma expressão apenas teórica ou executora de técnicas. Dessa forma, surgem infinitas possibilidades de estruturação de um trabalho voltado para o teatro. A partir do momento em que a escola dispor de recursos materiais adequados, profissionais formados satisfatoriamente e um reconhecimento do teatro como integrante do currículo escolar com espaço e tempo devidamente estipulados, a expressão teatral, acredita-se, desenvolverá de maneira efetiva.

Muitos são os autores que defendem o uso de teatro de fantoches como importante ferramenta no processo de arte terapia. Constata-se, por outro lado, que as oficinas de fantoches têm obtido resultados positivos em pacientes que se submetem ao processo terapêutico.

Segundo Rios (2003), fantoche é um boneco animado por alguém por meio da manipulação, ou seja, ele é manipulado internamente, ao passo que a marionete é, via de regra, suspensa por fios invisíveis. O fantoche possui uma face com grande expressividade, sendo os braços e mãos movimentados pelos dedos. Na cultura popular do Nordeste há um tipo particular de fantoche, o mamulengo.

"Teatro de Fantoches é o termo que designa a apresentação feita com fantoches de manipulação, em especial aqueles onde o palco, cortinas, cenários e demais caracteres próprios são construídos especialmente para a apresentação" (RIOS, 2003, p. 78).

Figura 1 - Fantoche feito com meia.

Fonte: Rios (2003).

Conforme Santos (2005), o teatro de bonecos tem sua origem na Antiguidade. Os homens começaram a modelar bonecos no barro, mas sem movimentos e aos poucos foram aprimorando esses bonecos, conseguindo mais tarde a articulação da cabeça e membros para fazer representações com eles. Na China, Índia e Java já existia o teatro de bonecos. Na Grécia Antiga, os bonecos não só tinham uma importância cultural, mas religiosa também. A cultura grega do teatro de bonecos foi assimilada pelo Império Romano e se espalhou por toda a Europa.

Na Idade Média, os bonecos eram utilizados em feiras populares e nas doutrinas religiosas. Na Itália, o boneco maceus antecessor do polichinelo, era o boneco mais popular.

Na América, os fantoches foram trazidos pelos colonizadores, apesar dos nativos já fazerem bonecos articulados e que imitavam os movimentos dos homens e dos animais (GONZAGA; BRAGA, 2006).

Figura 2 – Teatrinho de fantoches.

Fonte: Rios (2003).

Para a confecção dos fantoches são utilizados vários tipos de material inclusive sucata, que pode ser um recurso muito bem aproveitado e sem custos para o professor e para a escola, pois pode ser trazido pelos próprios alunos, o que tornaria a atividade de confeccioná-los ainda mais interessante.

O fantoche pode ser manipulado pela mão ou pelo dedo; e num palco construído artesanalmente, pode-se divertir a platéia, transmitir ensinamentos, contar histórias, desenvolver a criatividade (GONZAGA; BRAGA, 2006).

O uso de fantoches pode ser produtivo, na medida em que possibilita aos educandos expressarem suas ansiedades, dúvidas, conflitos internos e externos, oportunizando experiências facilitadoras da aprendizagem (SANTOS, 2005).

Conforme Santos (2005, p. 2):

> O fantoche é um ser inanimado que se torna alguém e esta ilusão provoca, desafia, apropriando-se de uma vida emprestada de tal forma que a torna sua. [...] vive da vida que o manipulador lhe empresta, como se fosse se separando, se distanciando no sentido de uma vida autônoma, afirmando cada vez mais como um outro Eu distinto.

Segundo Rios (2003), o teatro de bonecos é uma das formas mais antigas e ricas de expressão artística. Por meio desta técnica as pessoas, independentemente de idade, se expressam e liberam sentimentos e conflitos.

Figueiredo (2005) argumenta que os bonecos se tornam uma fonte de imaginação, aventura e prazer e afirma ser louvável que educadores utilizem fantoches na prática pedagógica.

Os educadores podem e devem trazer os fantoches para as escolas, utilizando todo o potencial que eles carregam em seu mundo mágico, para ajudar o promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Costa e Baganha (1989) defendem que é necessário buscar estratégias para que os alunos manifestem suas ansiedades, dúvidas e conflitos, podendo-se, assim, trabalhá-los. Deve haver, portanto, um cuidado especial na seleção de tais estratégias.

Ou seja, o fantoche, desde que obedeça a certos requisitos que lhe permitam vir a tornar-se um objeto intermediário na relação de cada um consigo próprio e de cada um com os outros; poderá auxiliar no desenvolvimento do indivíduo.

Assim, é preciso que o professor disponibilize fantoches para que as crianças brinquem livremente, inventando suas próprias histórias.

> Nessas brincadeiras livres, aparentemente despretensiosas, as crianças poderão expressar seus conflitos, bem como aprenderão a conviver em harmonia, visto que, naturalmente, brincarão em grupo, e terão de combinar entre si as regras da brincadeira, além de contar com o espírito de solidariedade e cooperação. (FIGUEIREDO, 2005, p. 2).

Costa e Baganha (1989) afirmam que no teatro de fantoches está explícita a intenção de se comunicar, construir e interpretar sentidos como modo de intra e inter-relacional. Há troca de sujeitos, ora espectadores, ora atores, que interpretam conteúdos sociais e pessoais, negociando e refletindo sobre significações. Assim, se fornece um contexto favorável para ser locutor e interlocutor, indispensável no teatro. Se criam desafios promotores da criatividade na solução de problemas, superando constrangimentos e promovendo autoestima e autoconfiança.

A exploração dos fantoches ajuda o aluno a construir sua visão de mundo, por meio da articulação de ideias, experiências e comparações, encorajando-o para o desenvolvimento de sua personalidade.

Japiassu (1998) defende que, no teatro de fantoches, a finalidade do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos manipuladores, por meio do domínio e uso interativo da linguagem teatral, sem preocupação com questões de estética, de cena, planejamento ou ensaio.

Santos (2005, p. 3), argumenta que:

> O fantoche apresenta-se como tradução da vida por imagens. Rica em simbologia e ambiguidade, oscilando entre o ser si mesmo e o pretender ser o outro. O paciente de arte terapia ao manipular bonecos não é ator profissional, por isso, não consegue sair de si, manter a mente vazia, aberta e disponível. O paciente, ao contrário, na maioria das vezes, usará o boneco como transferência de expressão de seus problemas, até porque no boneco e nos objetos existe um distanciamento, podendo o paciente ficar neutro e transmitir seus anseios, desejos e conflitos tranquilamente sem necessariamente dizer que é seu.

No teatro de fantoches, a criança, constituída de expressões, permite-se exercitá-las, de forma corporal (movimentos e sentimentos), facial (expressões de alegria, tristeza, raiva), gestual (movimentação, principalmente das mãos, dedos, braços) e vocal (fala, sons).

Pode-se defender que existirá um processo criativo envolvido no fazer arte, no resolver problemas, causar bem-estar. Ajuda-se, assim, os alunos a evoluir nas significações e julgamentos, bem como lidar melhor com o estresse, experiências traumáticas. Assim, haverá aumento das habilidades cognitivas, melhoria no relacionamento interpessoal, autoafirmação na crença das experiências criativas.

Ou seja, a arte serve de recurso expressivo para a conexão de mundos internos e externos do indivíduo, através de sua simbologia. O recurso à imaginação, ao simbolismo e a metáforas enriquece e incrementa o processo de expressividade do aluno e da sua criatividade.

Conforme Petruy (2006), na medida que a arte se funde na tentativa de contribuir para que o ser humano se constitua mais coerente com a sua singularidade, cumpre, então, olhar o social sobre esse sujeito, que, ao fracassar na escola, pode estar expressando seu mal-estar por não se inserir nos padrões estabelecidos.

Assim, pode-se argumentar que o teatro de fantoches promove os sucessos cognitivo, afetivo e social do aluno, pois o envolve pelos seus cinco sentidos físicos e, especialmente o emocional. Todas as funções da mente se voltam para o palco, para os bonecos. Toda a atenção é então concentrada na diversão e no aprendizado, que pode ser em conceitos de meio ambiente, saúde, sexualidade, ciências naturais, entre outros.

Os fantoches são bem práticos. Eles podem ser feitos com materiais baratos e simples. O palco pode ser leve e fácil de transportar. Uma pessoa pode atuar como vários personagens na mesma estória. Há muitas possibilidades em teatro de fantoches. A melhor parte é que enquanto as crianças estão se divertindo, estão aprendendo. Apresentam-se algumas idéias sobre como fazer fantoches para contar estórias.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade por meio de trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (BRASIL, 1998).

Qualquer projeto se destina a propiciar aprendizagem e estudo na busca de informações, descobrindo e respondendo a questões. Significa estudar de maneira diferente pela inovação e pela mudança na metodologia de ensinar, que representa o espírito renovador da escola. Os projetos, como estratégias de aprendizagem, fazem com que os alunos sejam os criadores e os construtores de sua formação. (MARTINS, 2001).

Como o teatro de fantoches pode contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental para que possam se dar bem nas primeiras séries do Ensino Fundamental? Existem dois tipos de condições para a aprendizagem: as externas, que definem o campo do estímulo, e as internas que definem o sujeito. Umas e outras podem estudar-se em seu aspecto dinâmico, como processo, e em seu aspecto estrutural como sistemas. A combinatória de tais condições leva a uma definição operacional da aprendizagem, pois determina as variáveis de sua ocorrência.

Aprender é uma atividade que ocorre dentro de um organismo e que não pode ser diretamente observada. De formas não inteiramente compreendidas, os sujeitos da aprendizagem são modificados: eles adquirem novas associações, informações, aptidões, hábitos e semelhanças. Em seguida, podem comportar-se em certas circunstâncias – de formas mensuravelmente diferentes (PETRUY, 2006).

Tendo o teatro de fantoches efeitos positivos poder-se-á oferecer oportunidades de avanços aos educandos na sua aprendizagem, por meio da ludicidade intencional. A brincadeira de bonecos se realiza no mundo da imaginação. É a transformação da fantasia em realidade, constituindo-se em fonte inesgotável de criação artística. É a capacidade de crer no irreal e viver dentro dele. (SANTOS, 2005).

Oferecer atividades artísticas aos alunos permite que eles possam:

- expressar e saber se comunicar, mantendo uma atitude de busca pessoal, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;

- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando e os conhecendo;

- edificar uma relação de autoconfiança para com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo, aos poucos, a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

- estabelecer vínculos afetivos e de troca com outros, fortalecendo a autoestima e ampliando gradativamente possibilidades de comunicação e interação.

- desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos as linguagens verbais e não-verbais além de objetos do cotidiano.

Em suma, cabe à escola orientar seu trabalho com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem, incentivando a autonomia do aluno e favorecendo o contato sistemático com os conteúdos, temas e atividades que melhor garantirão seu progresso e integração como estudante. (BRASIL, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo confirmar a importância do teatro no desenvolvimento da criança. Crianças que não interagem com os outros, são tidas como tímidas;

com o olhar de educadores, pensamos em uma maneira de ajudar esse individuo introspectivo de alguma forma e recorremos ao estudo aprofundado para verificar a origem desse tipo de comportamento que deixa o sujeito em situação de exclusão diante da sociedade.

Fatores relevantes que podem levar a criança a esse comportamento são influências hereditárias, o meio social e as experiências sociais - diante disso, cabe ao professor em sala de aula auxiliar essa criança.

Encontramos metodologias de artes características que podem proporcionar influência sobre a vida humana; dentre as Arte Cênicas selecionamos o Teatro, que proporciona aprendizagem e ao mesmo tempo, evolução corporal e mental à criança; como nosso objetivo de estudo é desenvolver as habilidades de comunicação de uma criança introvertida, as vertentes do teatro se encaixam perfeitamente.

O teatro com o uso do lúdico em sua proposta pedagógica proporciona à pessoa entrar em contato com emoções não exploradas; vivenciar, situações e demonstrar atitudes que possam resolver situações problemas.

Dentro desse contexto se desenvolveu a presente pesquisa, com o fito de verificar diferentes olhares sobre o assunto, com minhas alunas do curso de pedagogia e suas experiências em sala de aula. Seus relatos demonstraram que, por mais que tenham tido contato com crianças extrovertidas no decorrer de seus estágios, faz-se necessária uma didática de ensino diferenciada, pois os professores raramente buscam auxiliar a criança tímida e, com a metodologia do teatro, isso poderá promover mudanças significativas na vida da criança.

Muito embora a idéia principal de usar o teatro seja a de auxiliar no desenvolvimento, é de extrema importância que se tenha cautela, pois cabe ao docente quando ministrar as aulas com esse propósito, ser cuidadoso e respeitar o limite de cada pessoa, pois uma atividade ou intervenção mal ministrada poderá prejudicar a criança.

De acordo com as reflexões aqui expostas, outras discussões referentes ao assunto serão importantes no sentido de se tratar a criança como um indivíduo único, que necessita de atendimento e suporte mais humanizado por parte das instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretária de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental.Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução. Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo.Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMINDA, Mendes André. Apontamentos de uma Arte- Educadora - Artes Cênicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

CORIA-SABINI, Maria Aparecida. Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: Ática, 2007.

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. Campinas, SP: Papirus Editora, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.
REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997.

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista Santa Rita tem por finalidade publicar artigos acadêmicos de seus professores, alunos e outros colaboradores, no intuito de difundir o conhecimento, promover a integração acadêmica e estabelecer um espaço no qual tanto o docente quanto o discente possam manifestar os resultados de sua produção intelectual e profissional. A Revista Santa Rita é publicada e difundida interna e externamente.

Os textos enviados serão submetidos ao Corpo Editorial, que dispõe de plena autoridade sobre a conveniência da publicação e poderá decidir pela aceitação ou não do trabalho, bem como eventualmente sugerir alterações de estrutura ou conteúdo ao(s) autor(es). As ideias e conceitos serão de exclusiva responsabilidade de seus autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião da revista.

Os trabalhos deverão ser enviados para o endereço eletrônico: revista@santarita.br, gravados em formato .doc ou .docx, acompanhados por uma autorização de publicação em separado que deverá ser ratificada após a aceitação do trabalho. O envio dos trabalhos implica na cessão imediata e sem ônus dos direitos de publicação para a revista. O(s) autor(es) continua(m) a deter todos os direitos autorais para publicações posteriores do artigo, devendo, sempre que cabível, fazer constar a referência à publicação na revista. Os créditos dos autores deverão ser apresentados abaixo do título do trabalho, contendo: nome completo, sem abreviações do(s) autor(es), nome da instituição de origem, graduação, titulação e profissão, além do e-mail a ser divulgado na publicação.

Os textos deverão ser digitados em fonte Calibri 11 com espaçamento simples, justificado. As margens devem ser: superior - 3cm; inferior - 2cm; esquerda - 3cm; direita - 2cm. As notas explicativas devem ser apresentadas no rodapé de cada página, com numeração contínua. Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas e toda a revisão ortográfica são de responsabilidade exclusiva de seu(s) autor(es).

O artigo deverá ser estruturado da seguinte forma: título, nome completo do(s) autor(es) com sua formação, titulação e atividade profissional atual, e-mail de contato, resumo com três a cinco palavras-chave (e os seus correspondentes em outra língua - inglês, francês, espanhol, alemão ou italiano). O texto poderá ter a seguinte estrutura: introdução (temática, justificativa, objetivos e metodologia), argumentação teórica, resultados, considerações finais, referências bibliográficas e apêndice e anexos quando for o caso. As citações com mais de três linhas, deverão aparecer em parágrafo recuado, com espaço simples e fonte 9, seguidas de parêntese contendo o sobrenome do autor do referido texto em letras maiúsculas, ano de publicação e página(s) do texto citado; aquelas com menos de três linhas devem ser incorporadas ao texto, entre aspas, sendo a fonte citada da mesma forma que acima descrito, ou em nota de rodapé. As ilustrações devem seguir o padrão geral do texto e identificadas com título, legenda e referência. As referências bibliográficas deverão estar de acordo com as normas da ABNT (NBR 6023).

O Corpo Editorial não se obriga a publicar, em qualquer momento, toda e qualquer colaboração que lhe for remetida. Os textos que não estiverem de acordo com as Normas Editoriais serão devolvidos para que sejam feitas as devidas alterações. Os trabalhos não publicados serão devolvidos aos seus autores desde que requeridos.