



Ambiente

Gestão e Desenvolvimento



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Regys Odlare Lima de Freitas, *Reitor*.
Cláudio Travassos Delicato, *Vice-Reitor*.
Karine de Alcântara Figueiredo, *Pró-Reitora de Ensino e Graduação*.
Vinícius Denardin Cardoso, *Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação*.
André Faria Russo, *Pró-Reitor de Extensão e Cultura*.
Alvim Bandeira, *Pró-Reitor Planejamento e Administração*.
Ana Lúcia Mendes, *Pró-Reitora de Orçamento e Finanças*.
Glória Maria Souto Maior Costa Lima, *Pró-Reitora de Gestão de Pessoas*.

EQUIPE EDITORIAL

Isabella Coutinho Costa
Carlos Eduardo Bezerra Rocha
Cláudio Souza da Silva Júnior
Josiane Gabriel Teixeira da Cruz

REVISTA

Isabella Coutinho Costa, Editora Chefe
Carlos Eduardo Bezerra Rocha, Editor de Seção
Cláudio Souza da Silva Júnior, Editor de Seção
Josiane Gabriel Teixeira da Cruz, Editora de Seção

MISSÃO

Ampliar a visibilidade de pesquisas acadêmicas nas áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Artes, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Agrárias, Ciências Socialmente Aplicadas, fomentando um espaço reflexivo e democrático, e permitindo a difusão do saber de forma facilitada e sem custos ao leitor/pesquisador.

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Cláudio Souza Jr., claudio@uerr.edu.br

CONSELHO EDITORIAL

Márcia Teixeira Falcão - Universidade Estadual de Roraima.
Mário Maciel de Lima Júnior - Universidade Estadual de Roraima.
Carlos Alberto Borges da Silva - Universidade Estadual de Roraima.
Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira - Universidade Estadual de Roraima.

FOTO DE CAPA

Platô e vegetação nativa no município de Uiramutã, em Roraima.
Fotógrafo: Erick Linhares.

Ambiente: Gestão e Desenvolvimento - ISSN 1981-4127

Tel. (95) 2121-0944
periodicos.uerr.edu.br/ambiente
e-mail: contato@periodicos.uerr.edu.br

DIREITOS AUTORAIS

Todo o conteúdo desta revista está protegido pela Lei de Direitos Autorais (9.610/98). A reprodução parcial ou completa de artigos, fotografias ou artes no geral contidas nas publicações deve ser creditada ao autor em questão. A revista Ambiente é distribuída sob a licença Creative Commons – Atribuição – uso comercial – compartilhamento pela mesma licença (BY). Há permissão de uso e a criação de obras derivadas do material, contanto que haja atribuição de créditos (BY). As publicações são distribuídas gratuitamente no site oficial: periodicos.uerr.edu.br/ambiente.

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Os conceitos e opiniões emitidas nos trabalhos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), não implicando, necessariamente, na concordância do Conselho Editorial da revista. A responsabilidade pela correta citação das fontes que fundamentam as pesquisas também é totalmente dos respectivos autores.

CONSELHO CIENTÍFICO

Dr. André Augusto da Fonseca – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Dr. André Camargo de Oliveira – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Dra. Cleiry Simone Moreira da Silva - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil
Dr. Edgard Vinícius Cacho Zanette – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Me. Elemer Kléber Favreto – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Dr. Francisco Rafael Leidens – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Dr. Huarley Mateus do Vale Monteiro - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil
Dra. Josimara Cristina de Carvalho Oliveira – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Dr. Miguel Petreire Jr - Universidade Federal do Pará - UFPA/NEAP, Brasil
Dr. Plínio Henrique Oliveira Gomide - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil
Dra. Raimunda Gomes da Silva – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Dr. Régys Odlare Lima de Freitas – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Dr. Reinaldo Imbrozio Barbosa - Instituto Nacional de Pesquisa na Amazônia - INPA/Roraima - Brasil
Dr. Ricardo Alexandre Rodrigues Santa Cruz – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Dr. Robson Oliveira de Souza - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil
Dra. Sandra Kariny Saldanha de Oliveira – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Dr. Serguei Camargo - Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Dra. Tatiane Marie Martins Gomes de Castro – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil
Dr. Vinícius Denardin Cardoso - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil
Dr. Wender Antônio da Silva – Universidade Estadual de Roraima – UERR, Brasil

UERR - Universidade Estadual de Roraima

Rua 7 de setembro 231, Bairro: Canarinho.
CEP. 69306-530 - Tel. (95) 2121-0949.
e-mail: reitoria@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PROPEI

Tel. (95) 2121-0944
e-mail: propei@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br/propei



Ciências Humanas

**A POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: O REUNI
COMO INSTRUMENTO DE INTERIOORIZAÇÃO.....5**
*HIGHER EDUCATION EXPANSION POLICY: REUNI AS AN INTERIORIZATI-
ON INSTRUMENT*

Waldemar Moura Vilhena Júnior, Selma Suely Baçal de Oliveira

**O LETRAMENTO DIGITAL COMO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM UMA NOVA CONFIGURAÇÃO SOCIAL....14**
*DIGITAL LITERACY AS A TEACHING AND LEARNING PROCESS IN A NEW
SOCIAL CONFIGURATION*

*Elemar Kleber Favreto, Anderson Ercilio dos Reis Franco, Gabrielly Maria Camargo de Jesus, Le-
onardo Deosti, Michel Corci Batista*

**O SILÊNCIO FEMININO EM NARÁ-SUE UARENÁ, DE NENÊ MA-
CAGGI.....21**
FEMALE SILENCE IN NARÁ-SUE UARENÁ, BY NENÊ MACAGGI

Claudenice Soares da Silva

Linguagens e Artes

**POESIA NO ESPAÇO VIRTUAL: O FEMININO NOS ESCRITOS DE
ISABELLA COUTINHO.....39**

*POESÍA EN EL ESPACIO VIRTUAL: LO FEMENINO EN LOS ESCRITOS DE
ISABELLA COUTINHO*

Maria da Conceição Castro de Jesus



Ciências Exatas e Agrárias

LEVANTAMENTO DE DADOS ESPACIAIS DA BACIA DO RIO CAUAMÉ EM APOIO AO MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL NO INQUÉRITO CIVIL – Nº 025A/11/PJMA/2ºTIT/MP/RR.....48

SURVEY OF SPATIAL DATA OF THE CAUAMÉ RIVER BASIN IN SUPPORT TO THE STATE PROSECUTION OFFICE IN THE CIVIL SURVEY - NO. 025A/11/PJMA/2ºTIT/MP/RR

Robson Oliveira de Souza, Paulo Eduardo Barni, Lúcio Keury Almeida Galdino

Ciências Socialmente Aplicadas

UM CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....63

A KNOWLEDGE ABOUT THE FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

Giselle Fontenelle de Matos, Vinícius Denardin Cardoso, Lucas Portilho Nicoletti 63

A ATUAÇÃO DO OFICIAL DE JUSTIÇA NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DO PROCESSO ELETRÔNICO.....77

THE JUDGMENT OFFICER'S ACTION IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE ELECTRONIC PROCESS

Luciano Monteiro do Amaral, Paulo Renato Silva de Azevedo



Ambiente

Gestão & Desenvolvimento

ISSN 1981-4127

Ciências Humanas



A POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: O REUNI COMO INSTRUMENTO DE INTERIORIZAÇÃO

HIGHER EDUCATION EXPANSION POLICY: REUNI AS AN INTERIORIZATION INSTRUMENT

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v15i1.1035>

Waldemar Moura Vilhena Júnior <http://lattes.cnpq.br/3998440471398720>
Selma Suely Baçal de Oliveira <http://lattes.cnpq.br/5050471052673175>

Resumo: O texto é parte da etapa obrigatória e necessária da disciplina Educação, Políticas Públicas Educacionais: Gestão, Financiamento e Avaliação da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDA/EDUCANORTE. Trata-se de um Ensaio de caráter bibliográfico no qual procuramos refletir a partir de uma perspectiva sociológica, sobre a Política de expansão e interiorização do Ensino Superior nos governos do Partido dos Trabalhadores e consequências para as Políticas de Ensino Superior no Brasil. Com efeito, o trabalho está dividido em quatro partes incluindo a introdução e a conclusão: no primeiro momento tratamos sobre as Políticas de Educação Superior no âmbito dos governos petista, e no segundo momento trazemos uma discussão sobre o REUNI como um novo modelo de Ensino Superior a partir do contexto político progressista que prioriza a implementação de políticas pública em busca de equidade inclusão. E finalmente, à guisa de considerações finais, procurar analisar como a política e o modelo de Ensino Superior se articulam no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Ensino Superior, Reuni.

Abstract: The text is part of the mandatory and necessary stage of the discipline Education, Educational Public Policies: Management, Financing and Evaluation of Education, of the Graduate Program in Education – PPGEDA/EDUCANORTE. This is a bibliographical essay in which we seek to reflect, from a sociological perspective, on the Policy of expansion and interiorization of Higher Education in the Workers' Party governments and the consequences for Higher Education Policies in Brazil. The work is divided into four parts, including the introduction and conclusion: at first, we deal with Higher Education Policies in the scope of PT governments; and in the second moment, we bring a discussion about REUNI as a new model of Higher Education from the progressive political context, which prioritizes the implementation of public policies in search of equity and inclusion. And, finally, the final considerations seek to analyze how the Higher Education policy and model are articulated in the Support Program for Restructuring and Expansion Plans at Federal Universities.

Keywords: Public Policies; Higher Education; Reuni.

INTRODUÇÃO

Buscando conhecer e posteriormente analisar as Políticas Públicas de Educação Superior dos governos do Partido dos Trabalhadores, nos debruçamos sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni o qual entendemos ser o maior e mais robusto política para o Ensino Superior do país até o momento, ele está inserido no contexto dos novos modelos de ensino de graduação geral em regime de ciclos, seu marco conceitual alicerçava-se categorias como: etnodiversidade, interdisciplinaridade e autonomia que são mediadoras do modelo contido do programa. Estão presentes no texto também o debate sobre os modelos de Ensino Superior que de uma forma ou de outra influenciam e ou interferem nas abordagem e arranjos pelo qual percorreu e ainda percorre o modelo brasileiro.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CONTEXTO POLÍTICO DOS GOVERNOS DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

Partimos da compreensão inicial de que a grande maioria da sociedade está e vai continuar fora da universidade, inclusive, eles não fazem ideia do que se faz lá e sinceramente em função de suas condições objetivas de sobrevivência cotidiana, essa não é uma questão que os preocupa primariamente. No entanto, é aí que mora o problema, pois, sabemos que no sistema sob a égide do capital, (e não adianta nutrir a fantasia românticas que ele vá mudar de repente de Leviatã para Athena¹ e ou Thêmis²) que ele vá garantia universidade para todos, principalmente, uma “universidade crítica e cidadã” como defendem: Almeida Filho (2007), Cunha (2007), Chauí (2001),

(Ribeiro (2014; 2018); Saviani (2015; 2021), Souza (2019) e Fernandes (2020).

Na contramão do projeto neoliberal dos governos anteriores ao do Partido dos Trabalhadores, nasce o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), teve seu início legal a partir do Projeto de Lei Nº. 7.200³ de 2006 de autoria do Poder Executivo, sinalizando uma nova rumo nas reformulações e inserção de novas concepções de Políticas Públicas batizada de “Universidade Nova”, nesse contexto, em 2007 o Governo Federal instituiu a partir do Decreto presidencial nº 6.096/2007, com objetivo primário de proporcionar as condições objetivas de ampliação do acesso e permanência de pessoas de baixa renda no Ensino Superior, no nível de graduação presencial, adjetivava também um aproveitamento mais adequado tanto dos recursos humanos quanto da estrutura física já existentes nas IES Públicas, as quais apresentavam números significativos de vagas ociosas. Como também abria a possibilidade de criação de novos campus efetivando assim a presença das IES Públicas no Interior do Brasil (BRASIL, 2007).

Sobre o modelo que norteou as Políticas para o Ensino Superior no governo petista na época da reforma do Ensino Superior e conseqüentemente na concepção do REUNI, podemos destacar o modelo Europeu no âmbito do que ficou conhecido como Processo de Bolonha, conforme aparece no Projeto da UFBA citado anteriormente.

Em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta onde perspectivam já a construção de um “espaço europeu de educação superior” (DECLARAÇÃO DA SORBONNE,

1 Atena é a deusa da sabedoria, das artes, da inteligência e da guerra na mitologia grega. Ela era uma das principais deusas do panteão grego, sendo uma das entidades entre os doze deuses olímpicos. Também conhecida como Palas Atena, era uma deusa guerreira que prezava pela justiça entre as pessoas. Em uma disputa com Poseidon, Atena se tornou patrona de uma região da Ática, hoje conhecida como Atenas. Na mitologia romana, a deusa correspondente

é Minerva. A deusa da sabedoria e das estratégias em batalha era considerada equilibrada, sábia, diplomática e protetora de cidadelas. Para Atena, a guerra não era um espaço de brutalidade, mas de conquistas sociais e políticas. Ela era uma verdadeira guerreira justiceira! Disponível: <https://www.hipercultura.com/atenas-caracteristicas-deusa-grega/>. Acesso: 28/08/2021.

2 A Deusa da Justiça (Thêmis) tem sua origem na mitologia grega. Ela é descrita como “de bom conselho”, e é a personificação da ordem, da lei e protetora dos oprimidos. Costumava se sentar ao lado do trono de Zeus para aconselhá-lo. Era filha de Urano, Deus do Céu, e de Gaia, Deusa de Terra, portanto é filha do Espírito e da matéria, uma titã. Thêmis significa “lei divina” ao invés de ordenança humana, literalmente, “aquilo que é colocado no lugar”, do verbo grego tithemi (τίθημι), que significa “colocar”. Os romanos a chamavam Justitia e foi a segunda esposa de Zeus, após este desposar Métis e antes de se casar com Hera. Com Zeus, ela deu à luz as Horas e as Moiras. As Horas também, como as irmãs Moiras, formavam uma trindade: Eunômia, Irene e Dique e representavam a Disciplina, a Paz e a Justiça na mitologia grega. Responsáveis pelo fluxo do tempo e das estações. Thêmis é hoje a imagem que ilustra as grandes decisões judiciais. E, é também a escultura que cumprimenta todos os dias nossos Ministros do Supremo Tribunal Federal em Brasília. A obra construída (estátua da Justiça) por Alfredo Ceschiatti teve como objetivo adornar o STF, que foi idealizado pelo arquiteto Oscar Niemeyer. Disponível: <https://jus.com.br/artigos/48436/a-origem-da-themis>. Acesso: 28/08/2021.

3 Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências.

1998). No ano seguinte, os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada Declaração de Bolonha (1999), onde assumem como objetivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros (LIMA; AZEVEDO; CATANI 2008, p. 10).

Entendemos que a consolidação da universidade como mecanismo de transformação/ação se dará na medida em que ela for capaz de contribuir na tomada de consciência das desigualdades sociais e do a partir de uma práxis objetivamente transformadora e principalmente estar onde ninguém quer ir, ou seja, nas periferias dos grandes centros urbanos, no interior do país e nas comunidades indígenas. Essa ideia permeou todas as novas Universidades como também os Cursos Interdisciplinares regulares nas Universidades Federais criadas na Era PT, como também nos Cursos destinados aos Indígenas e Camponeses.

Vale ressaltar que como representação máxima do grande capital, o Banco Mundial⁴ (BM), foi quem historicamente dita regras não só no Brasil, mas em toda a América latina, a partir da posição hegemônica dos EUA (fortalecida no pós queda do Muro de Berlim e o fim da URSS). Outros Organismos Internacionais também fazem consultoria e estudos (mas não tem o caráter intervencionistas do BM e suas agências subsidiárias), entre eles destacamos: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OCDE), também tem feito estudos e elaborado relatórios nas mais diversas áreas, como também prestando acessórias inclusive na área de Ensino Superior.

A partir da década de 2000, de acordo com Calderón, Pedro e Vargas (2011), um discurso ainda mais economicista passa a ser utilizado pela Unesco, como está evidenciado no documento *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (Banco Mundial e Unesco 2000) e no Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior da Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998-2003) (Unesco 2003a). [...]

Em linhas gerais, compreendemos que a Unesco passou a recomendar um sistema híbrido, em que recursos privados e estatais financiem a educação

superior, cabendo ao Estado o controle e a supervisão do sistema educacional e a qualidade acadêmica das instituições. Nesta ótica, a educação superior assumiria o papel de formação de profissionais considerando as exigências do setor produtivo, além de desenvolver a investigação aplicada (inovação), cujos resultados poderiam ser transformados em produtos passíveis de serem explorados pelo mercado. (THIENGO, 2019, p. 75, 76).

Mesmo não exercendo função regulatória de Políticas Públicas a exemplo do BM, a OCDE vem exercendo um importante papel pelo menos nos últimos 20 anos, vem aprimorando sua capacidade analítica o que tem lhe rendido influência significativa no contexto da educação, “o que ocorre a partir de novo e poderoso paradigma da construção das políticas públicas: a governação por números”. (THIENGO, 2019, p. 77).

Dessa maneira, alinhando-se as recomendações da UNESCO e da OCDE, foi sistematizado um documento de cunho quantitativo, resultante dos dados levantados, dos encontros da comissão e dos debates acumulados pelas entidades, no sentido de atingir ampla divulgação e a multiplicidade de atores envolvidos na discussão do sistema educacional brasileiro, que buscam processos formativos de qualidade e de redução de desigualdades. “É possível destacar, no âmbito dos depoimentos colhidos, três importantes dimensões da expansão, em especial do REUNI, que serão objeto de análise neste relatório, a saber: política, pedagógica e de infraestrutura” (BRASIL, 2012, p. 27).

Dimensão política, é possível aferir o cumprimento do objetivo do programa de possibilitar uma maior democratização do acesso, com o aumento de mais de 100% do número de vagas de graduação presencial ofertadas nas universidades federais e a criação de novas universidades e novos câmpus universitários.

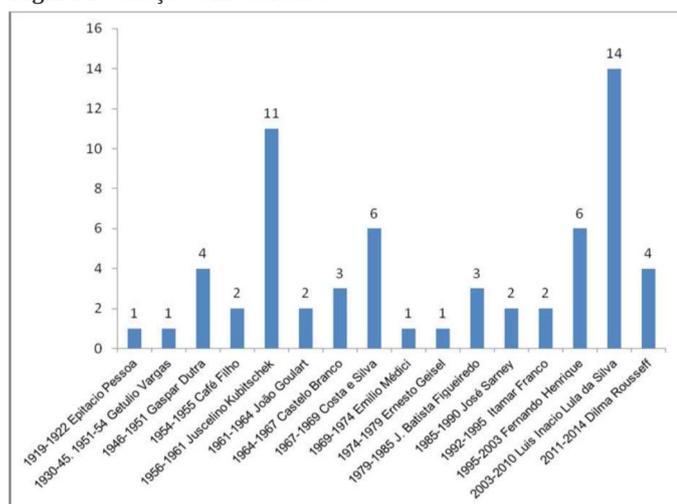
A importância desse processo de democratização do acesso ganha destaque acentuado no contexto da interiorização do ensino superior federal do país. As novas universidades e os novos câmpus trazem a oportunidade de estudos universitários a estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos, onde se inseriam quase que exclusivamente as Ifes.

4 O Grupo Banco Mundial (GBM) é constituído por sete organizações com diferentes mandatos, gravitação política, estruturas administrativas e instâncias de decisão. São elas: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), criado em 1944; Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), criada em 1960; Corporação Financeira Internacional (CFI), de 1956; Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), de 1966; Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), de 1988; Instituto de Desenvolvimento Econômico (IDE), de 1955, renomeado de Instituto do Banco Mundial (IBM) em 2000; e Painel de Inspeção, criado em 1993. O chamado “Banco Mundial” é formado apenas pelo BIRD e pela AID, mas mantém estreita articulação com o conjunto do GBM, à exceção, em parte, do Painel de Inspeção. (PEREIRA, 2014, p. 78).

Há um reconhecimento de que o fenômeno da interiorização traz, para além da possibilidade de acesso, contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas essas unidades acadêmicas, uma vez que, juntamente com o ensino, se desenvolvem a pesquisa e a extensão. Desse modo, o Reuni constituiu-se em um programa que possibilita às Ifes cumprir seu papel de apoio ao desenvolvimento dos estados, das regiões e do país” Segundo Brasil (BRASIL, 2012, p. 27).

Conforme podemos comprovar, a ideia do REUNI foi também chegar ao interior do Brasil e havia também uma compreensão de que uma vez instaladas em determinadas localidades as IES Públicas cumpririam papel social importante tanto na dimensão da formação humana, como também serviria de vetor para do desenvolvimento econômico da região. A abaixo é possível visualizar esse processo de expansão:

Figura 1: Criação Universidades



Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria MEC nº 126/2012.

Como se pode ver no gráfico acima que demonstra a linha do tempo de expansão da rede federal de nível superior é realmente significativo pois os números de certa forma falam por si. “O Gráfico retrata o histórico da criação das universidades federais em diferentes períodos de governos (1919-2014). Observa-se que, de 1919 até 2002, foram criadas 45 universidades” (BRASIL 2012, p. 25). Abaixo podemos visualizar a expansão do ensino superior nos governos petista.

Figura 2: Universidades nos governos PT.

	2003	2010	2014
Universidades	45	59 (14 novas)	63 (04 novas)
Campus	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios	114	230	275

Fonte: Sisu/MEC (2012).

No quadro acima o qual deve ser lido associado com o gráfico anterior, é importante destacar que houve um esforço objetivo (particularmente no período Lula), período de 8 anos, compreendendo os anos de 2003 a 2010, tempo esse que olhando os números de modo geral pode-se dizer que foi um tempo curto para se criar 14 universidades (ANDIFES, 2012).

Isto posto, é imperativo que reconheçamos esse feito (que já tem seu marco gravado na história), principalmente pelos efeitos positivos em toda cadeia (econômica, social e política) de desenvolvimento que o fenômeno da interiorização traz para a localidade, o município, o estado e conseqüentemente soma-se a outros esforço a médio e longo prazo somam positivamente para o país, mas para a localidade e os municípios (vale ressaltar que uma vez instalada e determinado local, as IES atendem geralmente vários municípios que se voltam para ela) os efeitos são geralmente de curto e médio prazo já que ao passo que se vai qualificando a população da região, isso geralmente significa a prestação de um serviço mais qualificado em setores que vão da administração pública nas prefeituras, no setor do comércio e na agropecuária (em se tratando de interior é importante lembrar que esse é geralmente o setor mais importante).

Nesse contexto entendemos como Gramsci (1978), que a Política de Interiorização permite que as populações distantes dos grandes centros urbanos, das capitais e regiões metropolitanas tenham acesso ao conhecimento que lhes permitirá além de outras coisas o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre.

[...] Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica. (GRAMSCI, 1978, p. 21).

Além da possibilidade de acesso a formação superior existe também a contribuição que a formação em nível superior pode proporcionar tanto para os indivíduos quanto para a localidade, comunidade, municípios, estado e ou região onde estão inseridas as unidades acadêmicas, com isso, surgem várias possibilidades de trocas de experiências e novas formas de perceber a localidade

a partir do tripé que norteia o mundo acadêmico: o ensino, a oportunidade de fazer pesquisa e se aprimorar com a extensão. (BRASIL, 2012).

Quanto a dimensão pedagógica do Programa, expressa no documento do MEC, uma das ambições do programa era também corroborar na reestruturação das IES tanto na parte da gestão quanto na pedagógica-didática.

Pode-se afirmar que o Reuni estimulou a mudança de paradigmas, na medida em que possibilitou a organização de novos arranjos curriculares, com destaque para os bacharelados interdisciplinares, implantados em 15 universidades. Mais de 80% dos reitores afirmam que houve revisão da estrutura acadêmica com a implantação do Reuni e também a preocupação de todos em criar novos programas voltados para o sucesso dos estudantes (BRASIL, 2012, p. 29).

No contexto proposto e operado pelo MEC conforme aparece na citação acima, a palavra *Interdisciplinaridade* a parece não como uma mera metodologia pedagógica, mas, como termo portador de uma mudança paradigmática e nesse contexto entendemos que o formulador da Política Pública de Interiorização da Educação Superior, lança a mão da Interdisciplinaridade como mediador necessário e adequado que conseguem manter o vínculo com a instituição universitária, e ao mesmo tempo é capaz de atender exigências sociais, políticas e econômicas a partir da adoção de novos arranjos interdisciplinares de Ensino Superior.

ENTRE A EXPANSÃO E A INTERIORIZAÇÃO: O NOVO MODELO DO REUNI

A mudança de governo, em 2003, acarretou a reorientação da política educacional no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo nas universidades federais, a partir de 2004 foi posto em prática determinadas ações visando reverter a condição de sucateamento em que se encontravam as IES públicas federais, com recuperação orçamentaria, implantação de novas unidades, contratação de pessoal mediante concurso público. Mirando a democratização e a interiorização do Ensino Superior, em 2004, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2007, veio o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visa aumentar a qualidade dos seus cursos, melhorar o aproveitamento das estruturas físicas e rever sua arquitetura acadêmica. (MARTINS, 2009).

Sinalizando mais uma tentativa de reforma e atualização do sistema educacional brasileiro, o governo encabeçado pelo partido dos Trabalhadores iniciou um debate dentro e fora da universidade em 2004, trazendo à tona novas perspectivas para o Ensino Superior.

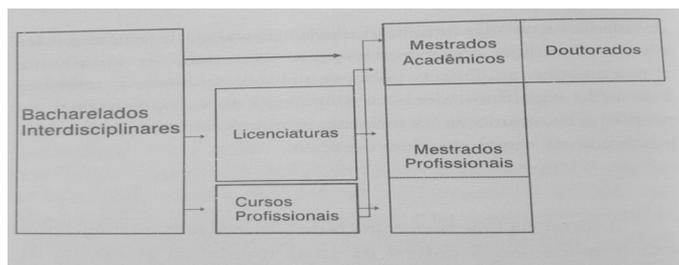
No plano nacional, registro o processo de debates entre os dirigentes da rede federal de educação superior, que culminou com um documento intitulado Proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil (ANDIFES, 2004). Além de apresentar proposições sobre autonomia, financiamento e política de recursos humanos para o sistema federal de ensino superior, este documento explicitava, dentre suas estratégias:

- Promover as alterações que se fizerem necessárias no ensino de Graduação e Pós-Graduação, de modo a garantir aos estudantes a condição de formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem orientar a vida numa sociedade justa e democrática.

- Revisar os currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, bem como proporcionar aos estudantes experiências multi e interdisciplinares, formação humanista e alta capacidade crítica (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 260).

Já na esteira das mudanças globais no contexto do Processo Bolonha e MUE, surge no âmbito de algumas universidades brasileiras, propostas que se alinhavam com as recomendações da UNESCO e OCDE, como o Bacharelado em Humanidades da USP encabeçada pelo professor Renato Janine Ribeiro, a arquitetura experimental da Universidade do ABC e o Projeto UFBA Nova, marcando uma ruptura com as diretrizes do BM/EUA.

Enfim, o projeto UFBA Nova começou a tomar forma e deixou de ser uma boa intenção num documento retórico de política institucional. Em setembro de 2006, foi apresentado formalmente ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão e ao Conselho Universitário, órgãos máximos de deliberação da UFBA, que determinaram à nossa equipe levar a proposta às unidades, incluindo-a como parte do processo de discussão do PDI. Antes de descrevê-lo com algum grau de detalhamento, preciso ainda contar como o projeto UFBA Nova tornou-se Universidade Nova (ALMEIDA FILHO 2007, p. 264).

Figura 3: Modelo da Universidade Nova

Fonte: Almeida Filho (2007).

A proposta da Universidade Nova é uma mudança radical na atual Modelo Brasileiro (MBR), conforme foi demonstrado na Figura acima. Nesse modelo serão trabalhados três ciclos que também implica no processo de seleção: 1): Bacharelados Interdisciplinares (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; 2): Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas; 3): Formação acadêmica, científica ou artística, de pós-graduação. A ideia básica é oferecer um modelo compatível com o Modelo Norte Americano (MNA) e o Modelo da União Europeia (MEU), com duração de dois a três anos abrangendo as grandes áreas do conhecimento, a partir de uma estrutura curricular com três modalidades: Curso-Tronco (CT); Formação Geral (FG); Formação Específica (FE) (ALMEIDA FILHO, 2007).

O marco conceitual do Reuni está inserido no contexto dos novos modelos de ensino de graduação geral e em regime de ciclos, esse movimento fazia parte de um movimento dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para tornar compatíveis entre si os modelos curriculares, como os bacharelados interdisciplinares (BI) e similares (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011).

Em 2003, a USP foi pioneira com os bacharelados em ciências moleculares (inegável sucesso, inexplicavelmente descontinuado) e em humanidades (excelente projeto, não implantado). Em 2005, a nova Universidade Federal do ABC (UFABC) inaugurou inicialmente o BI em C&T, com um primeiro ciclo de três anos e onze opções de segundo ciclo; em 2007, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) havia aprovado a oferta de BIs em quatro grandes áreas do conhecimento (artes, humanidades, C&T, saúde). Outras instituições federais estão seguindo essa tendência inovadora: UFRN, Ufersa, UFCG, UFRB, UFJE, Unifal, UFRVJM, UFSJ, UFSC, Ufac, Ufopa e Unipampa (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011, p. 04).

Com efeito, o marco conceitual alicerçava-se em três eixos principais: 1 - nas epistemologias não-

cartesianas valorizando a inter e transdisciplinaridade permitindo a interação dos saberes como artes eminentemente humana, transpondo essa perspectiva para a formação; 2 - a etnodiversidade como elemento central das teorias críticas como mediadora dos processos de educação; 3 - o cumprimento da missão (trans)formadora da Universidade partiria de uma pedagogia emancipadora e comprometida com a formação de sujeitos autônomos e inventivos. Portanto, a etnodiversidade, interdisciplinaridade e autonomia são as categorias referências na mediação e solução dos problemas complexos da atualidade (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011).

A proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem Flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior (LIMA; AZEVEDO; CATANI 2008, p. 22).

Como se pode observar, as Políticas Públicas de Educação Superior sob os governos petista, busca um caminho do meio entre os modelos que se entendem hegemônicos, ao optar por esse arranjo, as políticas adquirem densidade popular quando assume a tarefa de ao menos tentar descolonizar corações e mentes nas entranhas do país, “onde ninguém quer ir”, onde não há Estado (ou como em épocas passadas a única presença do Estado era o posto de polícia), e aos inserir a Interdisciplinaridade como mediadora, permite uma nova reflexão/ação das práticas educativas, como também sociais.

Sabemos que a maioria dos graduados em cursos superiores não exerce a profissão em que foi formado, essa é uma questão complexa pois é o tipo de situação com a qual não adianta ficar achando culpados, mas, utilizar os métodos disponíveis para conhecer o que precisa e onde precisa e como se deve fazer para chegar a solução da questão. Com efeito, a maioria dos formados em cursos superiores sai da graduação sem a garantia de trabalho, mas com suas capacidades cognitivas mais preparadas para exercer outras atividades e inclusive com melhor remuneração, é inegável que com a graduação, aprimoram suas expressões e o raciocínio. “Mas penso que nesse aspecto, pode-se obter resultado

ainda melhor com três anos de Bacharelado Interdisciplinar (BI). (RIBEIRO, 2018, p. 232).

A literatura sobre ensino superior aponta que a presença de novos modelos organizacionais e ofertas de cursos se justificam como respostas a essas pressões. Imaginar, por exemplo, que todos aqueles que vislumbram prosseguir nos estudos para além do ensino básico desejam ingressar em uma universidade clássica humboltiana, que preconiza carreiras bacharelescas assentadas na pesquisa, ensino e extensão, não corresponde a diversidade social que nos cerca (SANTOS; LIMA; CARVALHARES, 2020, p. 27).

A necessidade de mudança é inerente a sociedade contemporânea, portanto, admitir novos modelos organizacionais é até certo ponto saudável e é esse entendimento que os documentos e as ações do governo no âmbito do REUNI apontavam. No entanto, não podemos negar a comoditização do Ensino Superior é esse sim é de fato um problema, porém conforme Apple (2017), a “walmartização”⁵ e ainda pior pois se tornou um leviatã econômico de proporções mundiais, “Combinando uma ética de ‘serviço’ com concepções bíblicas e transformando o currículo dessas instituições educacionais para que negócios e finanças se tornassem matérias dominantes” [...], e nos parece que é esse conceito de conceito de comoditização e walmartização que está por trás das Universidades de Classe Mundial (UCM) (APPLE, 2017, p. 2018).

A concepção por trás da proposta do REUNI era a construção da Educação para o século XXI numa perspectiva de formação integradora está contida no Processo de Bolonha.

Sendo assim, o Processo de Bolonha representou uma transformação significativa no modelo de ensino universitário e concomitantemente um fortalecimento econômico dos países pertencentes a este bloco perante o mundo.

No cenário brasileiro, foi criado em 2006, na Universidade Federal do ABC (UFABC) em São Paulo, um novo modelo de educação superior composto por ciclos, tendo como resultado a implantação do Bacharelado em Ciência e Tecnologia. Este modelo foi influenciado pelo novo sistema de educação vigente na Europa (Processo de Bolonha) (VERAS, 2015, p. 11).

É uma proposta epistemologia, que substitui o “paradigma mecânico” pelo “paradigma sistêmico”, trata-se de privilegiar a ligações de interdependência entre os povos valorizando seus saberes a partir de uma educação que una e não a promoção do apartheid. Nesse contexto, é preciso evitar o agravamento da estratificação corrigindo a lógica de pensamento que media nossa percepção da realidade especializadora e simplificadora, pois essa lógica simplificante não contribui para a tomada de consciência do sujeito sobre sua condição objetiva na sociedade e as formas de transformação de tal condição.

O passo mais importante no contexto da expansão e interiorização do Ensino Superior com abordagem inteiramente Interdisciplinar, deu-se com a criação das de duas Universidades Interdisciplinares e Internacionais: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) criada pela Lei nº 12.289/2010, com sede na cidade de Redenção, Estado do Ceara e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) criada pela Lei nº 12.189/2010, na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná (RIBEIRO, 2015).

A ideia de espacialização das novas universidades Federais inauguradas no Brasil, com proposta de cooperação internacional, faz parte de estratégia sistemática de internacionalizar o ensino superior, onde o Brasil faz parte, e procura uma posição estratégica nesse processo, envolvendo a zona do Atlântico Sul em um contexto geopolítico. Possuindo agora a educação como ferramenta de expansão de conhecimento, modelo esse já adotado em nações desenvolvidas, como as do continente europeu, através do Processo de Bolonha (RIBEIRO, 2015, p. 01).

O objetivo principal dessas instituições foi promover a integração científicas, culturais, sociais e ambientais de cooperação solidária em perspectiva intercultural, interdisciplinar e críticas, em um contexto da internacionalização solidária do Ensino Superior e da política de cooperação Sul - Sul. A UNILA voltada para os vizinhos latinos e integrantes do MERCOSUL, e a UNILAB para os países falantes

5 A "walmartização" é um termo alusivo às conhecidas práticas de relações do trabalho do gigante varejista Wal-Mart, é expressa uma tendência que vem se estendendo para outras áreas inclusive a educação que visa a elevação da produtividade, do lucro. Nos EUA em função da histórica ausência do Estado essas relações de poder entre capital e trabalho sob a égide do neoliberalismo a bruta, corrobora para isso o enfraquecimento dos sindicatos e a flexibilização ou extinção de leis trabalhistas sob o argumento que será melhor para todos. Faculdades e universidades conservadoras tiveram ativamente como estratégia ganhar dinheiro e prestígio através dessas conexões. De muitas maneiras, o apoio do Wal-Mart e sua visão ideológica se tornaram o salvador de várias dessas instituições. Tanto a corporação quanto as faculdades - organizações e instituições religiosas - tiveram papéis ativos. Não se tratava de um simples ato de imposição. Mas a relação entre negócios e serviço não acabou no nível do ensino superior. Ela também combinou um ativismo crescente nas instituições de ensino superior com o trabalho em outros níveis. Essa combinação levou à formação de organizações como "Students in Free Enterprise" (Sife), um forte grupo pró-business com base na faculdade, cujo poder cresceu. Eventos organizados, como competições de times, atividades com a comunidade e coisas similares, deu aos membros da Sife um senso de pertença a algum lugar e de fazer um bom trabalho que tanto iria ajudá-los em suas carreiras quanto trariam "verdades econômicas para o público. (APPLE, 2017, p. 218).

da Língua Portuguesa, portanto, o projeto é baseado nos princípios de cooperação solidária internacional entre os países da América Latina e Caribe, e os que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP (RIBEIRO, 2015).

De acordo o relatório de análise da expansão do Ensino Superior, a criação, desmembramento e transformação das universidades representou a intenção objetiva do governo federal em promover a interiorização do Ensino Superior Público, e ao mesmo tempo promover a integração com os países vizinhos, caribenhos e lusofônicos. Nesse sentido, em um contexto complexo, o velho entendimento sobre o papel da universidade como um instrumento de transformação social, representava também o passaporte do país para se credenciar objetivamente entre os grandes no cenário global (BRASIL, 2012).

Para Severino (2009), o Processo de Bolonha é uma iniciativa de reorganização do sistema de Ensino Superior dentro dos países da União Europeia, e segue um modelo de sociedade que traz problemas objetivos para a Universidade pois se move dentro das regras do mercado.

Trata-se a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Na verdade, é a adoção do modelo inglês para formar uma educação europeia. A Europa continuaria querendo construir um império integrado, hoje usando o conhecimento como a nova arma. Estaria ocorrendo uma transição do paradigma do ensino para a aprendizagem. O indivíduo, como aprendiz, é que é responsável pela sua formação, não é o processo em si do ensino. Também não mais se pensam por políticas públicas, mas por estratégias governamentais. Está em processo a desregulação da educação pública, o Estado passa a ser apenas um avaliador, um supervisor, uma agência de controle e avaliação. Tudo passa por uma estratégia econômica de gestão. Trago à baila a referência ao processo de Bolonha pela reconhecida importância que a experiência europeia tem para nós. Sem dúvida, exercerá uma grande influência, nem sempre recebida e incorporada com o devido distanciamento crítico. (SEVERINO, 2009, p. 260).

Com efeito, deve ser observado o que nos alerta Severino tanto quanto a construção de um segundo modelo Hegemônico por parte da União Europeia, como pela incorporação de princípios do Modelo dominante Anglo-Americano que significa de certa forma o aprimoramento do modelo de mercado. Porém, deve-se também analisar com cuidado para que não se cometa imprecisões quanto ao modelo que se tentou construir nos governos do Partido dos Trabalhadores, pois a nosso ver, é

inegável os avanços nos 14 anos dos governos do PT os quais foram acompanhados de muitas transformações no campo das Políticas Públicas de cunho social e isso inclui o Ensino Superior, pois o Estado sob os governos da aliança progressista capitaneada pelo PT, foi direcionado a pôr parte significativa de seu peso no sentido de incluir os mais pobres, atualmente, assiste-se o declínio e a destruição dos programas de Ensino Superior daquele período e das Políticas Públicas como um todo, vale também lembrar que esse declínio se iniciou com o golpe de 2016 que alçou Temer a presidência da República, processo esse que certamente contribuir para a eleição de Bolsonaro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No formato que conhecemos do Ensino Superior, mais especificamente a Universidade conhecida como o modelo humboldiano não teve uma construção consensual, aliás, em nenhum momento da história do conhecimento foi fácil superar paradigmas que não mais davam conta do tempo presente, com efeito, devemos a Kant o debate que nos levou ao modelo que se tornou referência mundial de Ensino Superior Público. O eminente filósofo se insurgiu contra os resquícios do modelo medieval pois até aquele momento predominava nas Universidades alemãs, era composta de três faculdade -Teologia, Medicina e Direito -, a partir de um texto filosófico que ficou conhecido como o Conflito das Faculdades Kant questiona a posição relegada a filosofia no novo modelo que vinha sendo desenhado no âmbito da primeira reforma universitária que culminou na fundação da Universidade de Berlim. Naquela oportunidade, também se questionou o que chamou de ingerência do Estado na universidade, advogando pela liberdade de cátedra da qual usufruímos até hoje.

De modo geral, na trajetória do Ensino Superior no Brasil em comparação aos outros sistemas, o nosso é bem jovem, e se considerarmos seu início oficial início do século XX, concluiremos que temos um sistema que ficou centenário recente, portanto, é novo em relação ao Europeu do qual derivam todos os demais inclusive o norte americano com sua tendência hegemônica, tendência essa que se faz presente no novo modelo europeu estruturado a partir do que ficou conhecido como Processo Bolonha de 1999, o qual serviu de referência para a reforma do Ensino Superior brasileiro no governo Lula.

De certo é que vivemos enorme desafio para defender uma Educação Superior Pública, mas em grande medida nos recusamos a enfrentar certos problemas apontados na época da reforma proposta pelo ministro da educação Tarso Genro, relacionada a ociosidade de vagas nas IES, o resultado não poderia ser pior pois o relativo fracasso vindo muito pela resistência internas das Universidades Públicas só permitiu certa modernização do sistema na parte nova das velhas estruturas. Nesse contexto, as críticas as Políticas de Educação Superior desconsiderarem as desigualdades sociais, econômicas e políticas que refletidas no sistema público de ensino, do lado do governo tem o lençol curto do orçamento, a pressão do setor privado por subsídios e dos organismos internacionais por eficiência que em grande medida significa mais Mercado e menos Estado.

Portanto, as Políticas Públicas no âmbito do REUNI buscavam a equidade, mas, não conseguimos olhar para além das questões que imediatamente nos afetavam no âmbito das reformas e parece que perdemos uma boa oportunidade de construir um novo Ensino Superior não aos moldes dos modelos hegemônicos norte americano e europeu, salientamos que deve ser considerado que naquele período o país era governado progressista aberto aos entendimento, e nesse contexto, as armas deveriam ter sido baixadas para se alcançar o melhor para a sociedade, com a experiencia acumulada dos anos e com o exemplo do que não deve ser feito tendo em vista os modelos hegemônicos já mencionado, pois em tempos de mundialização não podemos achar que somos uma ilha e que nada feito pelos outro presta. Nos governos pós PT não se construiu mais ambiente para o entendimento, o que se experimentou foi um processo de dismantelamento do estado de bem estar social construído nos governos Lula e Dilma e as consequências do avanço das políticas neoliberais se abateu também sobre o Ensino superior Público, com perdas severas para as Políticas de Interiorização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. UNIVERSIDADE NOVA: textos críticos e esperançosos. Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, N. de; COUTINHO, D. Nova Arquitetura na universidade brasileira. Cienc. Cult. Vol. 63 nº 1. São Paulo, 2011.

ANDIFES. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a

Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Disponível: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361475592UFMT_-_Maria_Lucia_Neder_-_Relatorio_REUNI.pdf. Acesso: 12/05/2021.

APPLE, Michael W. A educação pode mudar a sociedade? Trad. Lilia Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –REUNI. Brasília: DOU, 2007.

BRASIL. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília, 2012.

GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: 3ª Ed. Civilização Brasileira, 1978.

LIMA, Licínio C; AZEVEDO, Mario L N de; CATANI, A M. O PROCESSO DE BOLONHA, A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE NOVA. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino privado no Brasil. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?lang=pt>. Acesso: 03/09/2021.

PEREIRA, J. M. M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS, DESAFIOS, POSSIBILIDADES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

THIENGO, Lara Carlette. Universidades de classe mundial, ou, O fim da universidade como universitas? - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

VERAS, Renata Meira (et.al). A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 621-641, nov. 2015.



O LETRAMENTO DIGITAL COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UMA NOVA CONFIGURAÇÃO SOCIAL

DIGITAL LITERACY AS A TEACHING AND LEARNING PROCESS IN A NEW SOCIAL CONFIGURATION

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v15i1.1060>

Elemar Kleber Favreto <https://orcid.org/0000-0003-3010-4372>

Anderson Ercilio dos Reis Franco <http://orcid.org/0000-0002-3686-3217>

Gabrielly Maria Camargo de Jesus <https://orcid.org/0000-0001-9565-0724>

Leonardo Deosti <http://orcid.org/0000-0001-8877-5895>

Michel Corci Batista <http://orcid.org/0000-0001-7328-2721>

Resumo: As tecnologias digitais fomentaram, nas últimas décadas, uma transformação na própria estrutura social em que vivemos, desenvolvendo novas possibilidades econômicas e culturais, além de novas formas de compreensão do mundo. Este artigo busca realizar uma reflexão, através de uma revisão bibliográfica, do modo como estas transformações influenciaram a educação, gerando mudanças estruturais também no processo de ensino e aprendizagem a partir do momento em que passa a exigir um letramento mais adequado à sociedade digital. Além disso, como parte da discussão dos resultados, este trabalho mostra que a aliança entre os elementos do ensino híbrido e as metodologias ativas pode auxiliar no processo de humanização das tecnologias digitais, bem como no desenvolvimento de propostas que tenham o intuito de tornar o letramento digital mais eficaz na nova sociedade do século XXI.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Letramento Digital. Sociedade digital. Educação.

Abstract: In recent decades, digital technologies have fostered a transformation in the very social structure in which we live, developing new economic and cultural possibilities, as well as new ways of understanding the world. This article seeks to reflect, through a bibliographic review, on the way in which these transformations have influenced education, generating structural changes also in the teaching and learning process from the moment it starts to demand a more adequate literacy for the digital society. In addition, as part of the discussion of the results, this work shows that the alliance between the elements of blended learning and active methodologies can help in the process of humanization of digital technologies, as well as in the development of proposals that aim to make literacy more effective digital technology in the new society of the 21st century.

Keywords: Digital technologies. Digital Literacy. Digital society. Education.

INTRODUÇÃO

As revoluções nas tecnologias da informação e da comunicação, iniciadas no final do século XX, nos levaram ao desenvolvimento do que hoje podemos caracterizar como “Sociedade da Informação” ou “Sociedade Digital” (KENSKI, 2003). O século XXI, por conta destas revoluções, está sendo marcado por profundas transformações políticas, econômicas e culturais, levando o homem e a sociedade a patamares nunca antes imaginados. Tais transformações, entretanto, não são acompanhadas, em geral, de uma reflexão a respeito do papel do homem e da educação dentro desta nova sociedade, gerando, por vezes, diversos conflitos e antagonismos sociais.

Um dos grandes problemas desta falta de reflexão está atrelado, principalmente, à desinformação ou à propagação de informações falsas, fomentando ainda mais o desentendimento entre os homens (CANTO, 2019). Nesse sentido, buscar compreender o processo de ensino e aprendizagem alinhado com a sociedade digital, dialogando com os conhecimentos científicos e com a perspectiva ética das humanidades, é de suma importância para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos.

A educação possui profunda relação com a formação do homem, pois desenvolve processos de aprendizagem que o possibilitam estar inserido dentro de uma cultura e, portanto, de uma sociedade. Nesse sentido, compreender que o processo de ensino precisa acompanhar as transformações sociais, possibilita que a escola, o professor e o próprio homem percebam os seus respectivos papéis dentro desta mesma sociedade.

Se vivemos em um mundo permeado pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), ou simplesmente Tecnologias Digitais (TDs), principais agentes de transformações na sociedade atual, precisamos compreender não só como elas interferem no nosso cotidiano, mas também como podemos usá-las de um modo mais ético e saudável. É fundamental que estejamos aptos a dominar as TDs em benefício humano, ou seja, se faz necessário um letramento digital capaz de nos orientar para o correto uso destas tecnologias.

Uma proposta de letramento digital, que procure aliar os princípios da ética e das humanidades aos conhecimentos da tecnologia e da ciência, exige, portanto, uma mudança epistemológica e metodológica por parte do professor, pois as TDs não só transformaram as relações sociais, mas também o modo como as pessoas desenvolvem o conhecimento dentro da sociedade digital. Assim, o professor precisa compreender, sobretudo, o contexto em que as TDs estão inseridas e quais são as suas potencialidades no mundo atual, muito mais globalizado e conectado.

É preciso ter consciência, por exemplo, de que um dos produtos tecnológicos que mais temos acesso no nosso dia a dia, o *smartphone*, já possui grande potencialidade não só de buscar informações, como também de produzi-las. O fato de que este simples aparelho pode nos conectar a toda uma rede global, através da Internet, nos abre um novo campo de possibilidades para a nossa própria percepção de mundo: “Agora, indivíduos e pequenas organizações também são capazes de criar e distribuir conteúdos a grandes audiências, sem precisar contar com o aparato do modelo convencional de mídia [...]” (CANTO, 2019, p. 46).

Além disso, é importante que essa proposta de letramento seja capaz de inserir o aluno em uma discussão a respeito dos problemas sociais, políticos e econômicos da atualidade, estimulando, com isso, uma maior compreensão acerca da forma como o próprio conhecimento está organizado e como ele se desenvolve no interior desta sociedade.

O professor, portanto, ainda tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo de seus alunos, embora estes tenham maior protagonismo dentro de um ensino mais alinhado com a tecnologia. Este papel do professor está direcionado, dentro da perspectiva do letramento digital, à seleção e execução de atividades capazes de outorgar tal protagonismo ao aluno, e não mais um repasse de informações e conhecimentos, próprio de uma sociedade pré-digital.

Para refletir sobre este papel, auxiliando professores na compreensão do uso das TDs em sala de aula, este trabalho busca, através de uma pesquisa bibliográfica, explorar os conceitos de sociedade digital e letramento digital, entendendo que as

ferramentas fornecidas pelo ensino híbrido podem ser alternativas instigantes para a construção de propostas didáticas mais condizentes com a realidade atual.

O artigo está estruturado de modo a discutir, inicialmente, as transformações sociais ocasionadas pelas tecnologias digitais, principalmente a partir da década de 1990, gerando novos rumos não só para a renovação dos meios de produção, mas também de aprendizagem. Depois, procuramos mostrar que esta renovação no modo de aprender exige também uma atualização no modo de ensinar, buscando compreender o papel do letramento digital na formação de crianças e adolescentes, assim como dos próprios professores. Por fim, apresentamos algumas concepções do ensino híbrido que poderão ser úteis para o encaminhamento de propostas que tenham o intuito de desenvolver o letramento digital na nova sociedade do século XXI, a sociedade digital.

SOCIEDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM NOVO MUNDO SE APRESENTA

A tecnologia dita o modo como a sociedade se organiza, pois regula o comportamento humano e a forma como o homem se relaciona com os outros e com o mundo. O próprio conhecimento é regulado pela tecnologia, afinal, é através dela que os meios de produção se alteram, gerando mudanças na forma como o homem percebe as coisas ao seu redor:

Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera a nossa forma de viver e de aprender na atualidade. Na verdade, desde o início da civilização, o predomínio de um determinado tipo de tecnologia transforma o comportamento pessoal e social de todo o grupo. Não é por acaso que todas as eras foram, cada uma à sua maneira, “eras tecnológicas”. Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze...até chegarmos ao momento tecnológico atual, da Sociedade da Informação ou Sociedade Digital (KENSKI, 2003, p. 2).

Se as transformações no modo como nos relacionamos com as informações ocasionam uma mudança nas próprias relações sociais, como argumenta Kenski (2003), a globalização, enquanto processo de integração econômica e cultural, e a conectividade, enquanto processo de estabelecimento de conexões e vínculos, formam as bases dessa “sociedade digital”. Esses processos consistem, deste modo, nos pilares que sustentam toda a produção da

economia e da subjetividade na sociedade atual, gerenciando até mesmo a velocidade com que elas ocorrem.

As tecnologias digitais, que foram amplamente desenvolvidas na segunda metade do século XX, despontaram, na década de 1990, como hodiernos modos de desvelamento do mundo, oportunizando ao homem novas descobertas e a criação de outras formas de produção (de mercadorias e de conhecimentos). Esse aspecto produtivo que a tecnologia possibilita ao homem, principalmente no que diz respeito ao modo de conhecer e aprender, é crucial para o desenvolvimento da própria estrutura social.

Um exemplo emblemático da capacidade produtiva que uma revolução tecnológica pode estabelecer foi a invenção da imprensa, no século XV, que possibilitou a rápida e ampla disseminação do conhecimento, facilitando a troca de informações e possibilitando diversas transformações sociais, sobretudo a Reforma Protestante, no século XVI e o desenvolvimento da Ciência Moderna, nos séculos XVI e XVII.

Kenski (2003, p. 4) mostra como a invenção da imprensa modificou a sociedade de seu tempo, gerando novas relações com o saber e, com isso, outras relações sociais, culturais e econômicas:

A invenção da imprensa e a produção sistemática de livros apresentam-se como uma nova revolução no processo de aquisição de conhecimentos, sem extinguir as formas de transmissão oriundas da oralidade. A persistência temporal dos livros e a facilidade com que podem ser deslocados para diferentes lugares, descontextualiza autores e leitores. Possibilita o surgimento de tempos e espaços indefinidos de aprender. O livro escrito há muitos anos, séculos atrás, pode ser lido na atualidade e seus ensinamentos serem considerados pelo leitor tão ou mais importantes e interessantes que as produções atuais. Mais ainda, em um processo cumulativo, autores atuais se beneficiam dos escritos do passado para exporem novas idéias [sic], seguirem adiante com o pensamento e o conhecimento.

Com a produção do livro impresso, um novo tipo de letramento foi necessário para que as comunidades leitoras pudessem decodificar as informações nele disponibilizadas. Uma nova forma de produção do conhecimento foi desenvolvida, suscitando inovações no processo de aprendizagem e, por conseguinte, de ensino. Percebe-se, portanto, que novas tecnologias possuem um papel importante no

processo de transformação da sociedade, desenvolvendo os comportamentos humanos e moldando a forma como eles se relacionam com o outro e com o mundo.

Voltando para às TDs, a década de 1990 foi significativa para o seu desenvolvimento, pois marca a popularização da rede mundial de computadores e o rápido avanço no desenvolvimento de equipamentos que pudessem acessá-la (computadores, notebooks, palmtops, etc.). Além disso, as rápidas mudanças econômicas ocasionadas pelas tecnologias industriais, que também passaram por diversas transformações, proporcionaram novas concepções acerca do lugar do homem no mundo, fazendo-o se questionar sobre sua identidade, seus valores e sua herança cultural. A globalização é um forte fator de impacto nestas mudanças, além da velocidade e conectividade que cada nova tecnologia implanta na vida social e no setor produtivo.

Avançando na linha do tempo, temos a quarta revolução industrial, que parece ser o principal agente de transformação tecnológica em curso, implicando, segundo Schwab (2016, p. 15), numa transformação social que altera a nossa própria percepção de mundo:

Atualmente, enfrentamos uma grande diversidade de desafios fascinantes; entre eles, o mais intenso e importante é o entendimento e a modelagem da nova revolução tecnológica, a qual implica nada menos que a transformação de toda a humanidade. Estamos no início de uma revolução que alterará profundamente a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. Em sua escala, escopo e complexidade, a quarta revolução industrial é algo que considero diferente de tudo aquilo que já foi experimentado pela humanidade.

As TDs, portanto, não afetam apenas a forma como acessamos as informações, mas o próprio aparato epistêmico que dá base a toda a nossa produção de conhecimentos. Assim, as novas tecnologias, que a cada dia são apresentadas ao mundo, gerando numerosos aprimoramentos, possibilitam que os mundos físico, digital e biológico sejam fundidos cada vez mais (SCHWAB, 2016). Ou seja, o mundo digital já faz parte da própria constituição do homem, e as novas gerações tendem a estar cada vez mais ligadas a este novo aspecto da sociedade atual.

A globalização e a conectividade, no escopo da sociedade digital, exigem uma compreensão mais

ampla da realidade, ocasionando a necessária alteração no processo de ensino, haja vista que a aprendizagem já não ocorre da mesma forma que ocorria na sociedade pré-digital. Considerar o ensino dentro de um cenário como este, nos permite imaginar epistemologias e metodologias que possam contribuir para que os professores percebam a necessidade de reflexão sobre suas práticas e de relação com as TDs. Não se pode pensar um processo de ensino desvinculado da realidade a que ele está inserido, assim, a sociedade digital demanda, em conjunto, uma nova forma de letramento, o letramento digital.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DO PROCESSO DE LETRAMENTO NA SOCIEDADE ATUAL

O computador (assim como o *smartphone* e aparatos similares) e a internet, como vimos, desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento de acesso e produção de informações dentro da sociedade digital, transformando até mesmo o modo como nos comportamos no mundo:

Hoje, possuir um *smartphone* ou um aparelho celular com acesso à Internet tornou-se algo muito mais acessível para uma grande parte da população. O acesso à tecnologia não foi o único a ser expandido nos últimos anos; o desenvolvimento das redes sociais e das plataformas que possibilitam o compartilhamento de conteúdos modificou o cenário informacional de maneira drástica (CANTO, 2019, p. 46).

Embora o acesso, o consumo e a produção de informações tenham se tornado cada vez maiores nas últimas décadas, modificando completamente as relações interpessoais e a sociedade, as instituições escolares permanecem, por vezes, ainda restritas aos seus muros, pois “[...] estruturalmente, a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 67). É preciso compreender, deste modo, que “[...] o ato de aprender nessa nova sociedade digital caracteriza-se pela existência de novas condições para o acesso às informações” (KENSKI, 2003, p. 6), o que nos mostra a necessidade de um novo tipo de ensino, alinhado com o letramento digital, dispondo das TDs dentro do ambiente escolar e do processo institucional de ensino. Isso poderá proporcionar aos

estudantes as mesmas formas de aprendizagem que eles já dispõem fora deste tipo de ambiente, tal como descrito por Kenski (2003, p. 4):

As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade.

A simples inserção das TDs, entretanto, não garante que os alunos sejam capazes de compreender a importância do uso ético das mesmas, além disso, também não garante que todas as suas funcionalidades sejam exploradas ao máximo. Nesse sentido, o processo de letramento digital é fundamental para a compreensão das TDs como fonte de informação, gerando a potencialidade de aquisição e produção de conhecimentos pertinentes à vida do estudante.

O letramento digital, aqui entendido de uma forma ampla, é mais do que saber ler e interpretar um texto em uma plataforma digital, é compreender as ferramentas digitais como parte do próprio processo de formação da subjetividade e, por conseguinte, da cidadania. Portanto, podemos caracterizar o letramento digital como “[...] uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente [sic] dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação [...]” (SELFE, 1999, p. 11 apud SOUZA, 2007, p. 58). Isso nos leva a perceber que o processo de ensino, no contexto do letramento digital, envolve muito mais do que ensinar os estudantes a ler e interpretar textos digitais, pois a decodificação dessas informações requer, no mínimo, que o estudante consiga compreender as tecnologias, as suas principais ferramentas e o modo como elas possibilitam a aquisição e construção do conhecimento, ou seja, envolve o uso crítico das TDs para a sua interação com o mundo que o cerca.

O letramento digital, deste modo, torna-se essencial não só para a introdução do homem no mundo digital, mas também para a humanização dos meios digitais de acesso e produção das informações. Exemplo disso é a necessidade de se compreender o mau uso das redes sociais e aplicativos de mensagens,

que são utilizadas, muitas vezes, de forma indiscriminada, não havendo uma sensibilização no contato com o outro, lembrando que atrás da tela há outro ser humano. O uso excessivo e o mau uso das redes sociais está associado a muitos problemas da sociedade, como o cyberbullying e a disseminação de informações falsas (*fake news*), e de saúde, como transtornos mentais e depressão (EISENSTEIN; ESTEFENON, 2011).

É necessário que o professor, dentro deste cenário, reflita sobre a sua prática e se permitindo uma mudança epistemológica e metodológica, já que ele mesmo, muitas vezes, precisa passar por um letramento digital:

Os novos e múltiplos produtos criados a partir dos usos diferenciados das tecnologias de última geração têm suas especificidades. [...] Os educadores precisam compreender as especificidades desses equipamentos e suas melhores formas de utilização em projetos educacionais. O uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado. Saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores (KENSKI, 2003, p. 4-5).

Essa necessidade dos professores passarem por uma formação adequada para o uso das TDs dentro do ambiente escolar mostra que as mudanças estruturais da sociedade ainda são um processo recente, já que a maioria dos docentes que hoje atua na educação básica e superior tiveram a sua formação inicial em um tempo em que as TDs ainda estavam começando a se desenvolver, sendo, portanto, imigrantes digitais (até o final da década de 1990, as TDs ainda estavam se desenvolvendo e tinham pouca influência no processo de aprendizagem dos jovens, assim como na organização social). Já os alunos que hoje se encontram na educação básica e os jovens que iniciam o ensino superior, já nasceram na Sociedade Digital, portanto, podem ser chamados de nativos digitais (PRENSKY, 2010).¹

Este choque de gerações, entre nativos e imigrantes digitais, reforça a necessidade de uma formação mais efetiva para o uso destas tecnologias por parte destes professores, de modo a estarem aptos a auxiliar seus alunos nos seus respectivos processos de aprendizagem:

1 É importante entender que houve uma tentativa de aceleração do processo de inserção das TDs no ambiente escolar nas últimas duas décadas (e sobretudo durante a pandemia de SARS-CoV-2, popularmente conhecida por COVID-19), proporcionando aos docentes um contato mais efetivo com essas tecnologias, incentivando-os a superar suas limitações e buscar uma formação diferenciada. Entretanto, isso ainda não foi suficiente para uma transformação epistemológica e metodológica por parte de muitos deles.

A maioria dos professores, imigrantes digitais que se inseriram no mundo da tecnologia, têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse. Aprender passo a passo, em coletivo e concomitantemente, tendo o professor como transmissor de conhecimentos, com sua explicação partindo da teoria para a prática, são algumas das formas pelas quais os imigrantes digitais aprenderam. Tais modelos podem não ser adequados para todos os estudantes que preferem aprender em paralelo, em seu próprio ritmo, solicitando ajuda individual quando necessário e, muitas vezes, tendo interesse em saber, por meio da prática, a teoria que está por trás dela. Aulas que privilegiam apenas exposições orais tendem a ser cada vez mais curtas, porque mantêm os estudantes atentos e concentrados por pouco tempo. Nesse sentido, as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os alunos possam aprender mais e melhor (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 70).

Nesse sentido, a inserção das TDs no ambiente escolar precisa ocorrer em concomitância com um letramento digital direcionado não só para os alunos, mas também para os professores, de modo a alcançar uma real integração entre eles. Esta integração só será possível na medida em que se compreender que o uso das TDs se faz com a busca pela autonomia de cada um. Uma autonomia no processo de produção do conhecimento, em que as TDs tornam-se ferramentas e os professores tornam-se orientadores: “A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 68). Assim, alunos e professores precisam ter a capacidade de ler o mundo (físico, biológico e digital) em que estão inseridos, buscando não apenas compreendê-lo, mas interagir com ele a partir de um viés ético e humano.

As TDs podem auxiliar na promoção da emancipação do homem, através do letramento digital, na medida em que estiverem integradas a um sistema metodológico de ensino que facilite este processo. Assim, é de suma importância compreender como os elementos do ensino híbrido podem auxiliar neste tipo de letramento.

O ENSINO HÍBRIDO COMO FONTE DE RECURSOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL

O ensino híbrido é uma forma de organização do ensino que se utiliza das TDs como ferramentas capazes de motivar os alunos, além de provocar alterações no processo de aprendizagem tradicional. Nesse sentido, ele também pode ser compreendido como uma proposta metodológica de ensino, na medida em que direciona o professor a algumas metodologias ativas (sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, etc.), que possibilitam ao aluno maior autonomia na busca pela construção do seu conhecimento. Mas, antes de discutirmos as suas nuances metodológicas de ensino, é importante refletirmos sobre o contexto do hibridismo na educação atual:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (MORAN, 2015, p. 41).

A mobilidade e a conectividade tornam-se essenciais para a compreensão do papel da própria educação na atualidade, haja vista que a sociedade digital está alicerçada nestes princípios, pois rompe com a clássica divisão territorial e cultural (processo de globalização). Assim, o mundo está cada vez mais conectado, não importando o local do globo em que as pessoas se encontram fisicamente, da mesma forma que as identidades se tornam cada vez mais líquidas (BAUMAN, 2005), não havendo mais fronteiras culturais que delimitam as pessoas conectadas. A educação, neste processo, se apresenta cada vez mais como um espaço plural, portanto, o seu formato híbrido se torna cada vez mais aparente, exigindo que a mobilidade e a conectividade estejam cada vez mais presentes.

Se a sociedade digital já exige da educação estes dois aspectos (mobilidade e conectividade), é necessário pensar em um modelo de ensino que seja aberto e criativo, possibilitando que as práticas docentes estejam alinhadas com o uso das TDs, mesclando e integrando, portanto, ferramentas do ensino on-line com as práticas presenciais:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo

físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (MORAN, 2015, p. 56-57).

Esse processo de integração do espaço físico com o digital possibilita que o letramento digital seja mais efetivo, auxiliando tanto o professor na sua formação constante, quanto o aluno no seu relacionamento com o mundo (físico, biológico e digital), possibilitando que ambos construam as ferramentas para a humanização das TDs. Logo, o papel do professor não é mais o mesmo da era pré-digital (de transmitir informações e conhecimentos), pois ele deve ser visto como curador e orientador, como aponta Moran (2015, p. 60):

Curador, que escolhe o que é relevante em meio a tanta informação disponível e ajuda os alunos a encontrarem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno.

Sendo o professor um curador e orientador, o próprio espaço da sala de aula deve ser repensado, podendo-se utilizar da metodologia da sala de aula invertida como principal aporte para o desenvolvimento mais efetivo do letramento digital, auxiliado pelo formato do ensino híbrido. A sala de aula invertida se apresenta como uma inversão dos princípios da sala de aula tradicional, pois nela o aluno é levado a se apropriar, de modo antecipado, do conteúdo conceitual (ZABALA, 2014) estabelecido no currículo, enquanto que na sala de aula ele é motivado a socializar com os colegas estes conhecimentos, desenvolvendo os conteúdos procedimentais e atitudinais (ZABALA, 2014), sempre sob a mediação do professor:

Nesse modelo, a teoria é estudada em casa, no formato on-line, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. O que era feito em classe (explicação do conteúdo) agora é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) agora é feito em sala de aula. Esse modelo é valorizado como a porta de entrada para o ensino híbrido, e há um estímulo para que o professor não acredite que essa seja a única forma de aplicação de um modelo híbrido de ensino, a qual pode ser aprimorada (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 79-80).

O letramento digital, dentro desta perspectiva da sala de aula invertida como metodologia do formato híbrido de ensino, pode desenvolver uma compreensão mais ampla das TDs, utilizando ferramentas capazes de integrar o mundo digital e o mundo físico, tais como: Ambientes Virtuais de Aprendizagem e gestão do trabalho (Google Classroom, Moodle, Trello, etc.), armazenamento e compartilhamento de arquivos (Google Drive, Dropbox, Wetransfer, etc.), criação de quadros e formulários (Google Forms, Miro, Padlet, etc.), criação e compartilhamento de conteúdo (Google Docs, sites, blogs, videologs, etc.), redes sociais (Facebook, Instagram, Tik Tok, etc.), aplicativos de troca de mensagens (WhatsApp, Telegram, etc.), entre outras ferramentas disponíveis (sendo que muitas delas são de uso gratuito).

A mescla entre o ambiente físico da escola e o ambiente digital da sociedade fornece maior significação do próprio processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os diversos tipos de comunicação também possam ser mesclados e integrados:

Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e também trazer o mundo para dentro da instituição. Outra mescla ou blended é aquela entre processos de comunicação mais planejados, organizados e formais e outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, maior espontaneidade e fluência constante de imagens, ideias e vídeos (MORAN, 2015, p. 57).

O ensino híbrido, através de suas metodologias, portanto, é uma forma de desenvolver um letramento digital mais eficaz, pois fornece meios para a integração entre o interior e o exterior do ambiente escolar, sem perder de vista o constante aprimoramento das TDs, possibilitando que a leitura e a interpretação do mundo, assim como a sua comunicação, sejam realizadas de uma forma mais eficiente, transparente e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas décadas, o surgimento e desenvolvimento das tecnologias digitais possibilitaram uma transformação na estrutura da sociedade, desenvolvendo novas possibilidades econômicas e culturais, além de novas formas de compreensão do mundo. Neste artigo, buscamos realizar uma reflexão, através de uma revisão

bibliográfica, de como estas transformações influenciaram a educação, suscitando mudanças estruturais também no processo de ensino, ao exigir um letramento mais adequado à sociedade atual, o letramento digital. Um ensino que busque elementos do ensino híbrido pode auxiliar no desenvolvimento de propostas que tenham o intuito de tornar o letramento digital mais eficaz na nova sociedade do século XXI, a sociedade digital.

Essa simbiose entre o físico e o digital é de suma importância para que o processo de comunicação seja mais efetivo, proporcionando maior entendimento entre os homens. As TDs devem ser vistas como potencialidades, capazes de gerar soluções aos problemas do mundo atual, e não apenas como ferramentas de controle, que engendram maior manipulação social, maior lucro ou maior poder, seja a empresários inescrupulosos ou a políticos mal-intencionados.

Por fim, destacamos que o papel do professor na sociedade digital é perceber estas potencialidades das TDs, de modo a auxiliar seus alunos a compreendê-las e utilizá-las, fazendo com que sejam humanizadas. O processo de humanização das TDs é contrário ao processo de coisificação do ser humano, logo, entender que o ensino tem essa função na sociedade digital, através de um letramento que lhe seja eficaz, é entender que o humano está no controle de sua própria criação.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015 (pp. 67-93).
- BAUMAN, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CANTO, M. O letramento midiático em escolas: Lutando contra a desinformação on-line. In: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.
- EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. B. Geração

digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto, v. 10, supl. 2, ago., 2011.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, set./dez., 2003 (pp. 47-56).

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015 (pp. 40-65).

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. Conjectura, v. 15, n. 2, maio/ago., 2010 (pp. 201-204).

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. Revista Língua Escrita, n. 2, dez., 2007 (pp. 55-69).

SCHWAB, K. A quarta revolução industrial. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar [recurso eletrônico]. Trad. Ernani F. da F. Rosa; Rev. Nalú Farenzena. Porto Alegre: Penso, 2014.



O SILÊNCIO FEMININO EM NARÁ-SUE UARENÁ, DE NENÊ MACAGGI

FEMALE SILENCE IN NARÁ-SUE UARENÁ, BY NENÊ MACAGGI

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v15i1.1062>

Claudenice Soares da Silva <http://lattes.cnpq.br/9369501151909325>

Resumo: No decorrer do percurso histórico, assim como na literatura, a submissão da cultura patriarcal, a opressão física, emocional, econômica e moral impuseram às mulheres, o silenciamento em diversas esferas sociais. Fundamentado nas perspectivas de gênero, literatura e silêncio, tomamos como referencial de estudos, artigos científicos e livros que postulam as ideias de Orlandi (2007), Monteiro(2019), Candido(2000), Beauvoir(1961), Butler(2018), Zinane e Santos(2010), entre outros. Objetiva-se com este trabalho a realização de uma análise discursiva dos sentidos do silêncio e silenciamento tomando como objeto de análise a obra *Nará-Sue Uarená* (2012), de Nenê Macaggi. A narrativa contempla a trajetória de uma jovem índia e seu avô, que após uma tragédia que dizimou sua tribo e sua família, precisam sair em busca de um novo local de morada e essa viagem levará a personagem principal *Nará-Sue* a conhecer um jovem capataz. O estudo, de caráter bibliográfico, propõe-se inicialmente em elencar discussões teóricas a respeito das produções da autora e do corpus em questão; na segunda parte a literatura feminina e o silêncio serão o enfoque da representatividade dos processos de poder e violações que ocorrem contra a mulher. A pesquisa se completa a partir da problematização e exemplificação dos sentidos do silêncio na obra *Nará-Sue Uarená* de modo tal que possamos contribuir a partir do viés literário e das análises realizadas, com o esclarecimento dos possíveis elementos constituintes do silêncio e silenciamento.

Palavras-chave: Literatura. Mulher indígena. Silêncio. *Nará-Sue Uarená*.

Abstract: In the course of history, as well as in literature, the submission of patriarchal culture, physical, emotional, economic and moral oppression imposed on women, silencing in various social spheres. Based on the perspectives of genre, literature and silence, we take as a reference of studies, scientific articles and books that postulate the ideas of Orlandi (2007), Monteiro (2019), Candido (2000), Beauvoir(1961), Butler(2018), Zinane and Santos (2010), among others. The objective of this work is to carry out a discursive analysis of the meanings of silence and silencing, taking as an object of analysis the work *Nará-Sue Uarená* (2012), by Nenê Macaggi. The narrative contemplates the trajectory of a young Indian woman and her grandfather, who, after a tragedy that decimated their tribe and family, need to go out in search of a new place to live and this trip will lead the main character *Nará-Sue* to meet a young foreman. . The study, of bibliographic character, initially proposes to list theoretical discussions about the author's productions and the corpus in question; in the second part, women's literature and silence will focus on the representativeness of the processes of power and violations that occur against women. The research is completed from the problematization and exemplification of the meanings of silence in the work *Nará-Sue Uarená* in such a way that we can contribute from the literary bias and the analyzes carried out, with the clarification of the possible constituent elements of silence and silencing.

Keywords: Literature. Indigenous woman. Silence. *Nará-Sue Uarená*.

INTRODUÇÃO

O silêncio não são as palavras silenciadas que se guardam no segredo, sem dizer. O silêncio guarda um outro segredo que o movimento das palavras não atinge.

(LE BOT apud MELLO, 2006)

No presente artigo abordaremos aspectos da escritura da autora Nenê Macaggi assim como um percurso histórico que perpassa pela sociedade tal como pela literatura, com relação à submissão da cultura patriarcal, a opressão física, emocional, econômica e moral a qual as mulheres foram condicionadas por intermédio das mais variadas formas de violência e considerando tais aspectos, objetiva-se com este trabalho a realização de uma análise discursiva nos sentidos do silêncio e silenciamento feminino na obra *Nará-Sue Uarená* de Nenê Macaggi.

Tendo em vista que a escrita literária intenciona a verossimilhança com a realidade comportando contextos sócio-histórico-culturais do momento em que a obra é descrita (CÂNDIDO, 2000), surge o interesse de buscar nas entrelinhas literárias, precisamente do romance póstumo *Nará-Sue Uarená*, da escritora Nenê Macaggi, as pistas que possivelmente indicariam os indícios de silêncio e silenciamento na narrativa. Essa curiosidade irrompe a partir de leituras das obras *A Mulher do Garimpo* e *Dadá-Gemada Doçura Amargura*, escritas por Nenê em que foram encontrados traços de violências e violações principalmente em relação à mulher e sabendo que a autora possuía uma obra póstuma, a curiosidade de descobrir se, do mesmo modo que as outras, esta apresentaria elementos de configuração do silêncio e do silenciamento feminino e quais seriam.

Considerando a obra como *corpus* desta pesquisa, inquietava-nos saber de que maneira poderíamos observar e analisar a configuração do silêncio e o silenciamento considerando como foco a personagem indígena na narrativa. Sendo assim trazemos como questionamento norteador a interrogativa: Em que consiste a representatividade do silêncio e do silenciamento da personagem principal na obra *Nará-Sue Uarená*, de Nenê Macaggi?

A partir desse questionamento, nosso objetivo principal tem como foco analisar a representatividade

do silêncio e do silenciamento na obra *Nará-Sue Uarená* (2012), e para tanto, fundamentado nas perspectivas de gênero, literatura e silêncio, tomamos como referencial de estudos, artigos científicos e livros que postulam as ideias de Orlandi (2007), Monteiro (2019), Candido (2000), Beauvoir (1961), Buttler (2018), Zinane e Santos (2018), entre outros, debruçando-nos numa análise dos elementos constituintes e significantes do silêncio e silenciamento na literatura.

O estudo de abordagem qualitativa, descritivo e de caráter bibliográfico está dividido em três seções sendo a primeira intitulada “Percurso Teórico: autora e obra” propondo-se inicialmente em elencar ideias discursivas a partir de apontamentos realizados por pesquisadores a respeito da autora e de características relevantes presentes no *corpus* em questão. Na segunda seção “O silêncio feminino na história e na literatura”, discorreremos teoricamente a cerca de representatividade do silêncio e do silenciamento, abordando questões do gênero feminino no percurso histórico-cultural, social e literário, apresentando uma subseção intitulada “O que diz o silêncio”, no qual serão apontadas conceituações de silêncio e silenciamento que servirão de base teórica para a análise da obra e na seção final, “O silêncio feminino em *Nará-Sue Uarená*”, exemplificaremos e problematizaremos a questão do silêncio e do silenciamento no *corpus* em questão.

Intenciona-se com essa análise contribuir de forma tal que este trabalho possa tornar-se uma referência norteadora ao leitor no tocante a observação dos elementos constituintes do silêncio e do silenciamento analisados, haja vista, o caráter subjetivo do trabalho não encerre o tema e a análise, mas sirva como recurso orientador para aqueles que desejarem ampliar a discussão a cerca do tema apresentado.

PERCURSO TEÓRICO: AUTORA E A OBRA

Maria Macaggi, conhecida como Nenê Macaggi, nascida a 24 de abril de 1913, na cidade de Paranaguá, no Paraná, chegou à extinta cidade Boa Vista do Rio Branco, ainda município do Amazonas na década de 40, enviada pelo presidente Getúlio Vargas, como jornalista e seu principal objetivo era realizar reportagens a respeito dos acontecimentos e do andamento do desenvolvimento nas longínquas

terras nortistas a serem desbravadas. Posteriormente, foi nomeada delegada do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em Roraima, o que de acordo com Almada (2017), oportunizou a escritora o convívio com os povos indígenas, garimpeiros e fazendeiros da região.

Nenê Macaggi passou quatro anos como Delegada Espacial dos Índios do Rio Branco, quando teve, então, a oportunidade de realizar o desígnio de viajar pela Amazônia e conhecê-la de perto e em profundidade; também teve a oportunidade de conviver com povos indígenas da região e, ainda, de lidar com a realidade do garimpo[...] (ALMADA, 2017, p. 83)

Como podemos observar o trabalho que oportunizou um contato direto com os costumes e as vivências indígenas assim como com toda a contextualidade envolvida nas relações sociais e comunitárias entre o índio e o branco, assegurou a Macaggi a possibilidade de um vasto conhecimento que a inspirou a retratar por intermédio de suas obras, essa realidade e todo contexto vivido por esses povos em seus romances ficcionais. De acordo com Fraga e Lima (2019), as obras macaggianas conferem a representação de um discurso que configura-se como uma “tentativa de representação identitária roraimense”, evocada a partir da exaltação das riquezas naturais caracterizadas pela descrição das paisagens, de hábitos culturais (os rituais indígenas, as migrações, a comida, as vestimentas e as palavras), a dominação e a descrição de aspectos da beleza física das personagens índias e indígenas mestiças.

Outros autores como Campos e Mibielli (2018), estudiosos das obras de autoria macaggiana, descrevem como exageradas e quase didáticas as descrições paisagísticas dispensadas nas narrativas, considerando determinados trechos como “descrições enciclopédicas geográficas no melhor estilo *Readers Digest*” (CAMPOS; MIBIELLI, 2018, p.39), incluindo-se nomes de rios e seus afluentes.

Esse Mucajái “orgulhativo” e “sonrizante” piscoso e bonito, corre de leste para oeste e tem como principal tributário o Apiaú, que nasce na serra do Catrimâni e corre paralelo a ele durante vários quilômetros até que se lança em suas águas caudalosas bem mais adiante. Parte dos Xirianas subiu o Mucajái com o perione (tuxaua) Concha Velha e no xabono ainda estão Chico e Macaco, que vivem de vender peixe para os napês ou auaus (brancos). (MACAGGI, 2012)

Este recorte confirma que a obra em análise, comporta os elementos acima descritos em Fraga e Lima, Campos e Mibielli, no que concerne às

descrições geográficas, paisagísticas, do emprego de palavras e das vivências dos povos indígenas.

A obra *Nará-Sue Uarená – O romance dos Xamatautheres do Parima*, de Nenê Macaggi é um romance póstumo publicado em 2012, que conta a história de uma jovem índia e seu avô, únicos sobreviventes de um massacre em sua comunidade, protagonizado por povos inimigos, que se aventuram numa viagem rumo ao desconhecido em busca de um novo lugar de morada até encontrarem uma fazenda na qual passam a trabalhar. A narrativa descreve detalhes da viagem, na qual encontram o napê (homem branco) Manoel que vai levá-los para a fazenda, assim como a convivência entre os trabalhadores do local com os patrões e as situações enfrentadas por todos, com foco na personagem Nará-Sue.

De acordo com Santos (2018), a narrativa em *Nará-Sue Uarená*, constitui-se na representação do índio como obedientes, acessíveis aos processos de “educabilidade” e consolidam na descrição da índia Nará, a bondade, a compreensão, o amor aos animais assim como a degradação da natureza e as relações de atritos entre índios e brancos.

Bondosa e compreensiva por natureza, como destruir o que paimpeaime lhe dá sem cobrar nada? Nara-Sue não é exceção e sim uma espécie de ecologista natural sem estudo, que ama o arvoredo, adora os animais sacrificando-os porque precisa comer e respeita a Mãe-Natureza certa de que em seu corpo corre, misturada ao sangue, a seiva dos troncos que são a aorta vegetal e também a clorofila da folha. Ela é da “selvaselvaggia”, não é napê que traz “manguame” para os índios, “destruindo” a magnificência do verde que protege e alimenta. E ele ainda é nacinace e morrimorim (preguiçoso e mentiroso), xinga mentalmente o recura sempre que pode. (MACAGGI, 2012, p. 57,58)

Além dos elementos neste recorte, Santos considera ainda que a obra apresenta, mesmo que de “modo preservacionista”, uma cena comparativa a do Massacre de Haximu, considerando o modo como acontecem as descrições da personagem ao encontrar sua família igualmente chacinada, numa condição em que a autora afirma como situação de “negação dos conflitos entre não-índios e índios em Roraima”, haja vista, segundo a pesquisadora, Macaggi opta por atribuir na narrativa o ato de selvageria ocorrido no massacre, aos índios de uma tribo rival e não aos garimpeiros como originalmente ocorreu:

Em Nará-Sue a representação da convivência entre índios e “brancos” se caracteriza pelo apagamento quase completo dos conflitos históricos que mediaram essa relação desde a chegada dos primeiros exploradores. (SILVA apud SANTOS, 2018, p. 49)

Segundo Monteiro (2019, p.8), essa configuração macaggiana, comporta um “discurso narrativo truncado, com certa fragilidade técnica apresentando personagens femininas protagonistas de tensões”, envolvidas num enredo composto por discursos representativos do autoritarismo arbitrário “e soberano”, da violência, do gênero e das construções históricas que subjagam o indivíduo atuando nos corpos, principalmente no feminino, as imposições e os mecanismos de poder e controle. Ainda segundo o autor, o corpo (*in*)*dócil*¹ também se apresenta como espaço de manifestação da resistência frente aos processos de exclusão “nos trazendo indícios sobre a representação do corpo como uma escrituração de ‘contra conduta’, maneiras de manifestar-se contrário aos processos de violação”. (MONTEIRO, 2019, p. 8)

As representações de processos de violação em Macaggi tem como foco os indivíduos mestiços e indígenas, principalmente femininos assim como traços discursivos discriminatórios em relação aos indígenas.

Podemos afirmar que a tentativa de desqualificar o que configuram os pertencimentos étnicos são fortemente presentes [...] reverberam as violentas formas de agressões impressas na descrição dos corpos do indígena. (MONTEIRO; SARMENTO-PANTOJA, 2018, p. 1877)

A partir do exemplo citado ousamos concordar que de fato a intencionalidade na exposição de tais fatores discursivos são indícios de um contexto social no qual o indígena, assim como nos afirma Santos (2005), era visto como o “selvagem” que necessitava ser guiado pelos brancos num processo que possivelmente os transformariam em homens “civilizados” para que pudessem ser úteis à sociedade que deveriam integrar. Quanto a isso, Santos (2018, p. 50) enfatiza que Nará-Sue e o avô, “acabam sendo domesticados na fazenda, onde viram empregados obedientes”, afirmativa que confirma os estudos de Santos (2005) no que tange a intencionalidade de enquadramento desses povos dentro de um modelo social ao qual não pertenciam:

O Serviço de Proteção ao Índio se instala no Rio Branco em 1915, entre as poucas atividades exercidas diretamente em favor dos povos indígenas da região, estavam as escolas, criadas

com a função de alfabetizar as crianças indígenas e de ministrar cursos de seleiro, ferreiro, carpinteiro e marceneiro, sendo a primeira escola fundada em 1919. [...] tinham por finalidade: Disseminar a instrução entre as inúmeras tribos semi-civilizadas que povoam o interior para torná-los úteis ao engrandecimento da Pátria e ao bem da família. (CIDR,op.cit.,31 apud SANTOS, 2005, p.120)

Como pode ser observado no excerto e ainda conforme Santos (2005) na década de 70 as referências discursivas a respeito dos indígenas foram silenciadas quase que totalmente reforçando a crença da necessidade de desqualificação e invisibilidade da presença desses povos como parte do processo de ocupação do território Amazônico. Neste processo de invisibilidade, incluíam-se as mulheres indígenas consideradas nos discursos macaggianos de gênero, segundo Monteiro e Sarmento-Pantoja (2018) como as principais vítimas dos processos silenciosos de violação:

[...] os corpos que foram submetidos as práticas de violência são femininos o que nos demonstra indícios sobre a maneira como eram, ou são, tratados os corpos femininos durante a sócio histórica da Amazônia a partir das políticas de povoamento nela imantadas. (MONTEIRO; SARMENTO-PANTOJA, 2018, p.1879)

Numa época em que permeiam na sociedade roraimense, tanto quanto em outros lugares, comportamentos discriminatórios patriarcalistas que requeriam de seus habitantes, principalmente os de fora, a aquisição de determinadas características entre elas estar de acordo com a ordem social vigente, caracterizadas pelo silenciamento e invisibilidade dos sujeitos historicamente subversivos como as mulheres e os indígenas, Nenê Macaggi que, assumindo cargos de comando com notoriedade política no SPI, além de jornalista, emerge como a primeira escritora no estado de Roraima.

Isto posto, perceberemos quão demorado foi para as mulheres a conquista por espaços na sociedade e na literatura que permitissem torna-las independentes, autônomas e capazes de realizações tão importantes quanto as masculinas e como esse espaço de silenciamento se consolidou na sociedade e na escrita literária.

1 Termo mencionado no artigo Corpos indígenas mestiços (*in*)*dóceis* em ‘Romances do Circum-Roraima’ publicado em 2019, de autoria do professor Dr. Huarley Mateus do Vale Monteiro.

O SILÊNCIO FEMININO NA HISTÓRIA E NA LITERATURA

É da natureza humana a alteridade. O ser humano por natureza tende a afirmar-se como essencial tendo “o outro” como inessencial.

[...] o homem só se pensa pensando o Outro: apreende o mundo sob o signo da dualidade; esta não tem, de início um caráter sexual. Mas, naturalmente, sendo diferente do homem que se põe como o Mesmo é na categoria do Outro que a mulher é incluída; o Outro envolve a mulher; [...] (BEAUVOIR, 1961, p. 89)

Neste sentido a mulher desde os primórdios da humanidade é vista e tratada como “o outro”, o elemento subjugado pelo “eu” masculino considerado por si mesmo como superior e exatamente por isso como o detentor dos privilégios e do poder com o qual submetem as mulheres a um discurso ideológico dominante que com apoio religioso, cultural e social vem sendo alimentado durante os séculos e que até os dias de hoje vê-se refletidos em comportamentos e discursos ofensivos e violentos contra a figura física ou psicológica feminina. A mulher não definiu sua “inferioridade” por vontade própria. A memória feminina foi bombardeada desde os tempos históricos mais remotos por intermédio de discursos, condutas e falares preconceituosos.

Descapacitada política, econômica, emocional e moralmente, a mulher, mesmo quando usufrui de certa liberdade continua presa, submissa e controlada de forma severa e tratada como mercadoria por seus senhores sejam eles o pai, o irmão, o marido ou um tutor.

A história da mulher romana, por exemplo, é definida pelo conflito entre o Estado e a família e tornam a propriedade agrícola, a propriedade privada e a família, as células da sociedade, escravizando a mulher ao patrimônio familiar, passando a “sua existência na incapacidade e servidão” (BEAUVOIR, 1961, p.112). Não podiam expressar opiniões nem contribuir política ou economicamente na sociedade e menos ainda expressar-se sexualmente, mesmo que na intimidade do casamento sob pena de suas condutas serem consideradas pervertidas e social e religiosamente inaceitáveis e por isso, punidas física e moralmente. Em outras palavras, o corpo era a forma direta de punição e silenciamento e esse fato fica bastante evidente tendo em vista as milhares de mulheres que foram queimadas em “fogueiras santas”

por serem consideradas bruxas e hereges por conta de qualquer comportamento considerado subversivos ou inadequado para a época.

Segundo Monteiro (2019, p.6), esses dispositivos de relações de poder “considerados tanto em Foucault quanto em G. Agambem e Esposito, ressaltam sobre o ajustamento dos corpos à dinâmica implementada na sociedade contemporânea”, na qual por intermédio da disciplina física, estrutural, psicológica e ideológica tornam os corpos submissos e dóceis. Pensamento compartilhado pela escritora Judith Butler (2018) em seus estudos sobre os problemas de gênero. Segundo ela:

O corpo só ganha significado no discurso no contexto das relações de poder. A sexualidade é uma organização historicamente específica do poder, do discurso, dos corpos e da afetividade [...] a sexualidade produz o “sexo” como um conceito artificial que efetivamente amplia e mascara as relações de poder responsáveis por sua gênese. (p.162)

Neste sentido, a palavra “sexo” aqui não configura o ato sexual, mas a condição de gênero heterossexualmente imposto pelos sentidos ideológicos dominantes que atuam arbitrariamente na compreensão feminina intitulado-a como sexo frágil, dependente física e emocionalmente da figura masculina ou como “segundo sexo – o outro” (BEAUVOIR,1961) apontando como desvantagem a condição biológica da mulher frente ao homem, considerado biologicamente mais forte. Sendo assim,

O gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma ‘repetição estilizada de atos’. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como uma forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. (BUTLER, 2018, p.242)

Em consequência disso, de tanto ser repetido e enfatizado, esses conceitos ideológicos discriminatórios e inverídicos constituíram-se por verdades e as mulheres acabaram por internalizá-los ainda que sejam bem-sucedidas. O inconsciente coletivo faz com que a mulher e o homem comportem-se de maneira condicionalmente ancestrais.

A libertação da mulher envolve um percurso longo e árduo, pois é necessário desconstruir os conceitos tradicionais, redesenhar os papéis de homens e mulheres e prepará-los para assumirem as novas

tarefas com igualdade e respeito. Talvez a transformação do homem seja a mais difícil, pois, como a mulher, precisa vencer condicionamentos ancestrais que pertencem ao inconsciente coletivo; além disso, necessita da aceitação do grupo e da própria mulher. (ZINANI, 2013, p.119):

Percebe-se deste modo que em todos os momentos da história, mesmo nas sociedades tidas como “mais liberais” em relação às mulheres, ela continua de alguma forma escravizada principalmente no que concerne à sua vida familiar ou matrimonial. De acordo com Zinani e Dos Santos (2010) a escrita de mulheres do século XIX ainda era considerada a expressão de uma sensibilidade contemplativa e um sentimentalismo fantasioso. Às mulheres eram

[...] permitidos somente as cartas e diários, inicialmente. Posteriormente as poesias e romances. A ciência, história e filosofia eram campos proibidos, deixando a produção feminina restrita aos campos do privado (cartas) e íntimo (diários). Não obstante, Perrot coloca ainda os quartos como local de produção feminina. (OLIVEIRA NASCIMENTO, 2015, p. 289)

Observa-se portanto que a construção da sociedade política da época não permitia às mulheres envolvimento intelectual, literário e se houvessem mulheres escritoras, não eram consideradas, menos ainda citadas em obras críticas por preconceito, imposição social de uma sociedade patriarcal na qual estava enraizada mesmo que não de forma explicitamente falada ou sim, a ideia de que as mulheres são mentalmente incapazes de pensar, escrever e criticar de maneira inteligente, a exemplo do que encontramos no artigo de Silva (2005) ao descrever em sua pesquisa que “a autora se identificava apenas pela profissão – ‘advogada e funcionária pública’ (p.196), ao assinar a coluna independente de um jornal roraimense que circulou de 1986 a 1987.

Por muitos anos as mulheres foram excluídas do Cânone Literário brasileiro sob a justificativa de que as obras de escritoras femininas eram consideradas de inferior qualidade por seus aspectos estilísticos constituintes.

Isso porque esta escrita comporta características de aspectos específicos da vida feminina que envolvem suas experiências, sua perspectiva, sua experiência corporal, social e cultural em relação à sua vida em sociedade envolvendo pois o gênero humano (e não exclusivamente o feminino) a partir do seu ponto de

vista e não por intermédio de formações ideológicas.

Sendo assim de acordo com Cândido (2000, p. 27), “a obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam sua posição”, considerando que uma obra constitui-se em sua função total, social e ideológica, apresentando a temporalidade e universalidade do lugar, as relações sociais e o conjunto de ideias apreendidos pelo autor. Desse modo vale ressaltar que:

[...] as representações do mundo social não se medem por critérios de veracidade ou autenticidade, e sim pela capacidade de mobilização que proporcionam ou pela credibilidade que oferecem. [...] o discurso literário comporta, também a preocupação com a verossimilhança. A ficção não seria, pois, o avesso do real, mas uma outra forma de captá-lo, em que os limites da criação e fantasia são mais amplos que aqueles permitidos ao historiador. (TEIXEIRA, 2009, p.85)

Compreende-se assim que à literatura como espelho da realidade que se manifesta de modo diverso ao ideal, compete o desafio de cumprir seu papel denunciador e possivelmente contribuir para uma transformação do contexto em que está inserida.

Neste sentido as escritas macaggianas são construídas a partir da composição da realidade discursiva da época, abordando temas como a violência principalmente contra mulheres, as práticas de exceção, o corpo como espaço político de resistência (MONTEIRO; SARMENTO-PANTOJA, 2018), as questões de gênero, os indígenas, os mestiços e o silenciamento, configurando a paisagem roraimense como espaço de construção e significado em suas narrativas. No que tange a questão da temática abordada no romance *Nará-Sue Uarena*, publicado postumamente em 2012, nosso recorte será em função da representatividade do silêncio e do silenciamento e para tanto, apresentamos a seguir, conceituações de silêncio e silenciamento que servirão de base teórica para a análise do *corpus* em questão.

O QUE DIZ O SILÊNCIO

Há inúmeras maneiras de definir e conceituar o silêncio. Dentre todas as alternativas possíveis busquemos uma definição direta para iniciarmos nossas discussões. Desta forma, de acordo com o dicionário Michaelis on-line, encontramos:

silêncio: si-lên-ci-o SM. 1 Ausência completa de som ou de ruído; calada. 2 Estado de quem se cala ou se abstém de falar. 3 Estado de quem se recusa a ou está impossibilitado de manifestar suas ideias, suas opiniões. 4 Qualidade ou caráter do que é tranquilo; calma, sossego. 5 Interrupção de correspondência ou de comunicação. 6 Ausência de referência ou de menção de algo; omissão. 7 Aquilo que deve ficar acobertado, sem chegar ao conhecimento das pessoas; segredo, sigilo. Interj Usada para fazer calar ou impor ordem e sossego. (SILÊNCIO, 2020)

Enquanto isso, no silêncio da floresta, nós, xamãs, bebemos o pó das árvores yãkoana, que é o alimento dos xapiri. [...] Essa é a nossa escola, onde aprendemos as coisas de verdade. (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p.76-77)

Os velhos são sábios. Sábios não porque ensinam através das palavras, mas porque sabem silenciar e no silêncio mora a sabedoria. (MUNDURUKU, 2006, p.16)

Das definições de silêncio encontradas, apontemos inicialmente aquelas que nos remetem as conceitualizações de que no silêncio representativo da “calma”, e do “sossego”, repousam a busca pela sabedoria, ou seja, o silêncio como prática do aperfeiçoamento espiritual e/ou filosófico. Algumas tradições religiosas como os budistas, trapistas, monges cartuxos, entre outros, costumam utilizar-se da prática ou do voto de silêncio como meio para alcançar um elevado nível de altruísmo e espiritualidade intencionando sentirem-se mais próximos de Deus. Em Plutarco (Tratado sobre a tagarelice) apresenta-se o uso do silêncio como terapia da alma sendo considerado um homem sábio e bem-comportado, aquele que sabia o momento ideal do falar, do discursar e o mais importante, saber permanecer em silêncio era sinal de boa educação. Tagarelas são convencidos e isso é defeito de aprendizado da escuta e a tagarelice, portanto, considerada como inconveniente e perigosa. (HARA, 2015)

O silêncio era ensinado aos jovens gregos e romanos que adotavam-no em diversos modos, como uma forma particular de relação com os outros e ainda no que concerne aos usos do silêncio como sabedoria. De igual maneira observamos que na cultura indígena também se configura a prática do silêncio como aspecto de aquisição de sabedoria e de conexão com a *Mãe-Natureza*, origem da vida. Os jovens são ensinados desde cedo a serem atentos e silenciosos aos ensinamentos dos mais velhos, considerados como sábios, como podemos observar nos trechos abaixo:

Apolinário me disse simplesmente: – Está vendo aquela pedra lá na cachoeira? Respondi que sim. – Então sente nela e fique lá. Não saia enquanto eu não mandar. Você só tem que observar e escutar o que o rio quer dizer pra você. Foi o que eu fiz. (MUNDURUKU, 2001, p.29)

Ser pajé é uma tarefa árdua, porque exige a capacidade de ouvir cada pessoa;[...] Esse aprendizado exige sacrifícios: solidão, sofrimento, silêncio. (MUNDURUKU, 2013, p.05)

A partir da análise desses recortes, ousamos afirmar que esse conceito de educação pelo silêncio difundido entre os índios como uma forma cultural de organização social, foi aproveitado pelos colonizadores como uma estratégia de controle de poder sob o argumento de evitar atritos, problemas e punições. Discursos jesuítas intencionavam o silêncio como “remédio” para as rebeldias (MATOS, 2007). O silencioso não precisava, porém, o que se rebelava a falar necessitava ser curado e portanto, silenciado. Estar em silêncio era contribuir no processo.

Nas ciências da linguagem o verbal predomina o não-verbal e neste sentido o silêncio reduz-se a falta de palavras. Para Orlandi (2007) o silêncio não é o significado de nada pelo contrário, o silêncio significa. O físico é a palavra, o silêncio é o sentido, o significante, “o indício de uma instância significativa; trata-se do ‘silêncio fundador’, ou fundante, princípio de toda significação” (ORLANDI, 2007, p.68).

Quando atentamos para o silêncio, tematizando razões “constitutivas”, fazemos o percurso da relação silêncio/linguagem e estamos no domínio do silêncio fundante. Quando circulamos pelas razões políticas, trabalhamos a dimensão do silenciamento na “formulação” dos sentidos. (ORLANDI, 2007, p.54)

O silêncio vem antes das palavras. É o eco das palavras não ditas, ele as atravessa constituindo-lhes um sentido, uma transfiguração do comportamento humano que evoluiu durante longos períodos históricos por intermédio dos comportamentos e imposições sociais, culturais e econômicas. Ainda de acordo com a autora, esse espaço entre o silêncio e o falar ou entre o silêncio e as palavras, constitui-se uma flutuação que Tfouni (2008) considera como o “interdito”.

Para nós é uma interdição que funda a flutuação. O interdito seria um *operador* que corta ou impede o tudo dizer; para que seja possível dizer alguma coisa esse corte é fundamental, pois, se fosse possível dizer tudo, não se diria nada. (TFOUNI, 2008, p. 356)

Dessa maneira, tudo que é dito, traz consigo rastros do que não pode ou não deve ou não convém

ser dito, estando presente no silêncio e esse espaço do não dizer é portanto, preenchido pelo interdito. A partir deste ponto tomemos a linguagem como fato relevante a ser considerado na configuração discursiva das práticas de invisibilização e *silenciamento* na constituição do sujeito configurando umas das categorias do silêncio denominada por Orlandi como a política do silêncio que seria o silenciamento. Para Orlandi o silenciamento constitui-se como um ato político do fazer calar de forma tal que sujeitos e sentidos se constituem pela relação entre o que foi e o que não foi ou não pode ser dito. Segundo Hara (2015, p.100), “são indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar”.

É justamente o que acontece com a censura política² que segundo o entendimento de Orlandi, compreende dentro do silenciamento como *silêncio local* e constitui-se por atos de dominação e resistência e o estabelecimento do que “pode e deve ser dito”, “o que, do *dizível*, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala” e por fim que “se obriga a dizer “x” para não deixar dizer “y”. Com efeito, vemos a partir desses elementos, diferentes formações de configurações discursivas de silenciamento produzindo limites, “posições” e “lugares” de atuação a serem ocupados pelo sujeito proibindo-lhes certos sentidos, descaracterizando-o de sua identidade.

Sendo assim a censura é o lugar da negação da identidade estabelecido nas relações de força na qual o indivíduo é obrigado a silenciar. Por intermédio dos atos praticados, silêncio e poder tem relação com a prática de violência através do qual o silêncio significa a definitiva instauração da força de poder. Em outras palavras, a linguagem é usada como mecanismo de poder em que o silenciamento é a estratégia de coerção dos processos ideológicos, simbólicos e históricos, tornando os silenciados, elementos culturais invisibilizados e submissos aos quais é permitida qualquer atrocidade.

Na literatura os processos de construção dos efeitos de sentido são observados a partir da consideração da historicidade do texto. “Para torná-lo visível, é preciso observá-lo indiretamente por métodos (discursivos) históricos, críticos,

desconstrutivistas”. (ORLANDI, 2007, p.45).

Convém destacar que cada sujeito assume seu lugar de sentido e de silenciamento de acordo com as condições histórico-sociais e culturais e um formato diferenciado de silêncio foi imposto aos grupos étnicos ou sexuais mais fragilizados e histórica e culturalmente marginalizados como no recorte específico de nosso estudo, as mulheres indígenas.

[...] é necessário perceber que todo discurso se estrutura a partir de uma posição determinada, as pessoas falam sempre de algum lugar. Essas situações concretas que dão base material à linguagem não são exteriores ao discurso, mas se insinuam em seu interior e passam muitas vezes a estruturá-lo e constituir-lo. (ORTIZ, 2006, p. 67)

No caso das mulheres, por décadas, o seu lugar de discurso na sociedade não lhe permitia a fala e conduziam-lhe a condição de submissa e qualquer manifestação era imediatamente desacreditada ou punida.

Fundamentados nesses dados teóricos ressaltamos que para compreender e buscar a representatividade do silêncio e silenciamento no *corpus* da obra é necessário a realização de leitura não de forma superficial, mas atenta e profunda das entrelinhas narrativas, buscando as pistas dissimuladas em forma de discurso literário, sabendo que o silêncio é preenchedor dos espaços entre as palavras e pode ser compreendido como desinteresse, hostilidade, fragilidade, desprezo, ausência de vida, julgamento, entre outros.

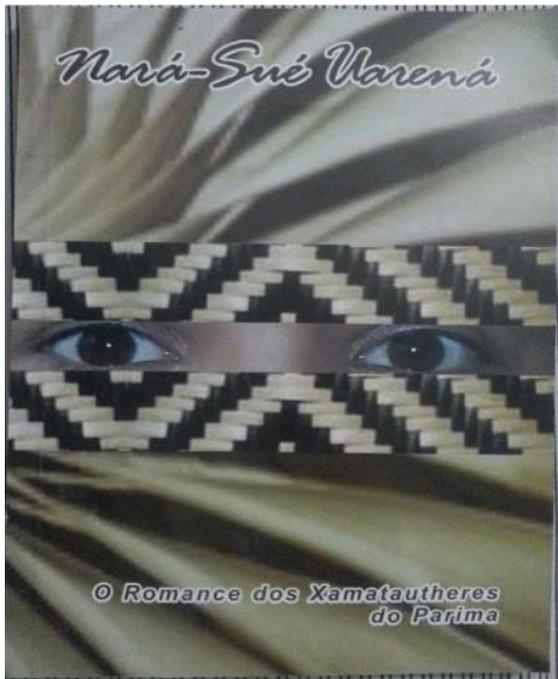
Orlandi (2007) elenca a existência de múltiplos silêncios: o silêncio das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício do poder, o da derrota, da vontade, o da violência, etc. (p.42) e de acordo com suas ideias, nossas análises partem na busca por pistas dos silêncios fundantes como aqueles implícitos, escondidos nos interdiscursos e do silenciamento como ato político explícito que comporta a censura e a violência.

² Entenda-se por censura política qualquer ato que produza o efeito de silenciar, não estando necessariamente ligado ao sentido da censura política governamental.

O SILÊNCIO FEMININO EM NARÁ-SUE UARENÁ

Iniciamos nossas análises logo a partir da capa do livro que apresenta a imagem de uma jovem indígena escondida por uma espécie de vestimenta ou ornamento, que nos remete à burca utilizada pelas mulheres mulçumanas em que somente os olhos ou o olhar ficam expostos.

Figura 1: Fotografia da capa frontal do livro.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A palavra “olhar” nos remete a lembrança da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, em que temos as passagens que se referem ao olhar de Capitu, como “olhos de ressaca, olhos que o diabo lhe deu... de cigana oblíqua e dissimulada” (ASSIS, p. 31, 41), olhos personificados de mistério e energia que não podiam ser controlados e que envolviam Bentinho e o faziam perder-se neles. Sabemos que o olhar pode representar muita coisa. O olhar está ligado ao movimento espacial e pode influenciar uma tomada de decisões. Um olhar pode perfeitamente deixar transparecer as mais diversas emoções como alegrias, tristeza, paixão, carinho, ou juntamente com um movimento de cabeça, tornar-se permissivo ou negativo, assim como o modo de olhar carrega em si alguma forma de violência. Dessa forma temos o olhar do medo e o olhar intimidador, aquele que faz o dominado recuar, silenciar, obedecer. Se compararmos a imagem acima com a imaginação a respeito do olhar de Capitu, percebemos que a

ilustração não parece transparecer um olhar envolvente ou dissimulado. A posição fixa dos olhos no centro do globo ocular nos reporta a um olhar de tensão, de preocupação, de raiva e dependendo do contexto, um olhar aprisionado. Agora observemos a capa de trás do livro.

Figura 2: Fotografia da capa posterior do livro.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A imagem não é muito nítida, mas representa o que Nará-Sue possivelmente visualiza através de indumentária que cobre seu rosto e que ao olharmos atentamente parecem cabanas ou casas construídas uma ao lado da outra como em uma aldeia. Possivelmente a imagem que a personagem visualizou na chegada à sua comunidade na qual possivelmente visualiza a aldeia vazia e silenciosa. O indício de que algo muito errado aconteceu, no caso, o massacre. Por isso a posição dos olhos.

Consideramos também que esta imagem, não casualmente, tenha referência direta com alguma espécie de mensagem presente no silêncio do interdito em que se intenciona mostrar algo que não pode ser explícito, mas que pode ser mencionado indiretamente por intermédio da imagem. Dentro de nossa compreensão analítica da obra, apreendemos ser a intencionalidade da imagem, a de representar o aprisionamento e limitamento moral, sexual, social e literário que perpassa durante décadas as figuras femininas na sociedade e neste caso específico, a figura feminina indígena, considerando todas as situações de violações que vemos representadas na obra como será visto adiante.

Aprofundando nossas pesquisas, descobrimos que a maioria dos desenhos indígenas (SILVA, 2015) possuem uma significação muito importante dentro de cada comunidade e tem relação com suas crenças sendo inspirados e simbolizando diferentes significados como “demonstrar sentimentos, desde os mais felizes até os de revolta e indignação, luto,

tristeza e passagem” (DA SILVA, 2015)

Figura 3: Conhecendo a pintura corporal pataxó.



Fonte: Pinterest.

Como podemos observar a partir desta imagem, os desenhos do grafismo indígena podem ter um significado representativo do feminino e do masculino e neste caso, a imagem que representa o “símbolo feminino” significa “equilíbrio, amor e proteção” e “origem”; e tal como vemos na imagem da capa do livro em análise, ousamos supor que de forma intencional ou não, o grafismo presente na escolha do desenho que circunda a imagem ao redor dos olhos de Nará-Sue, também pode ter estreita relação com a descrição das características da jovem índia e do que sua imagem feminina indígena poderia representar na narrativa.

O silenciamento revela-se inicialmente por intermédio das pistas oferecidas por um por um vocabulário enriquecido por expressões indígenas com o intuito de revelar um vasto conhecimento do mundo da personagem e de sua forma de cultura o que nos leva a compreender com que propriedade o narrador toma para si, a responsabilidade de falar em nome da personagem e a autonomia de dizer o que diz no decorrer da narrativa. Esse ato silenciador por si só já configura indícios das posições do sujeito, no caso a figura feminina indígena, que neste caso tem sua história contada por intermédio da fala do outro e só diz na narrativa aquilo que lhe é permitido dizer. A visão de mundo feminina está condicionada a posição do “outro” sendo pronunciada pelo olhar de um narrador possivelmente masculino.

Convém salientar que no decorrer da narrativa ocorre a diminuição da quantidade de palavras indígenas apresentadas na fala da personagem indicando que o percurso civilizatório se completou e que uma boa parte de sua memória indígena ancestral e “selvagem” foi apagada. Justamente o que nos apresenta Santos (2005, p.122), quanto à

intencionalidade de que os indígenas deveriam “aceitar como seu, um projeto” que não lhes pertencia e que os condicionava pouco a pouco a abrir mão de seu espaço, de sua cultura, de sua organização social e de sua história, para que pudessem ocupar seu lugar na sociedade que se formava.

Na perspectiva da violência, o massacre configura alguns indícios discursivos interditos de silenciamento relacionados ao processo civilizatório que se processa inicialmente pelo apagamento identitário do indígena configurado pela dizimação da tribo e da passagem de um ser embrutecido e selvagem para o indivíduo “domesticado”, docilizado e obediente que finalmente será útil à sociedade: “Transformar os indígenas em homens ‘civilizados’, o que implicava distanciá-los de sua cultura de origem para que, desta forma, pudessem ser úteis à sociedade que deveriam integrar”. (SANTOS, 2005, p.121)

Verificamos neste recorte, a intencionalidade na questão do massacre na narrativa era a de promover o apagamento cultural e o distanciamento da jovem índia de seu ambiente de origem haja vista, após o ritual da *iapa*, nará e seu avô partem em uma viagem em busca de um novo local de morada.

A esse indício de apagamento identitário seguem-se outros como, por exemplo, da morte literal da figura indígena caracterizada pela perda quase total da família e da tribo da jovem menina índia, também representadas no luto e no ritual da *iapa*, realizado por ela e o avô:

Os dois se afastam-se e ficam olhando o braseiro, até que recura não se contendo, rompe choro, am-am-am-am, sendo logo imitado pela suérrero... E no meio do silêncio [...] Uma ou outra “mãe-lua” emite seu canto lamentoso e assim se passa mais uma noite triste como um velório.(MACAGGI, 2012, p.34-35)

O ritual representa a passagem que encerra uma etapa da vida na qual depois dela, “os ‘torrados’, não são mais chorados” (MACAGGI, 2012, p.35). A relação espaço-personagem pode dizer muito a respeito da relação sentimental, experimental e vivencial existentes no interior da obra constituindo um conjunto de ações, comportamentos, movimentos e vivências e que resultam no comportamento final determinado pelo autor para seu protagonista (MARQUES, 2014). Neste contexto, a construção da relação espaço/tempo, habilmente construída,

representada em etapas como: o massacre, seguida pela saída forçada da floresta por medo de serem alvo de um novo ataque e a chegada a uma nova morada (fazenda), se apresentam como a imposição silenciadora da mudança identitária e configuram-se em nada mais que um elemento portador de distrações para o real sentido que a narrativa abriga: a de civilizar o índio.

Percebe-se, portanto que o espaço configura-se e tem relação direta com o tipo de comportamento escolhido para a personagem, constituindo todo o seu movimento dentro da narrativa de um período crítico, no contexto social da época (ditadura e pós-ditadura) considerando o fenômeno discursivo do “desbravamento” e da distribuição das florestas e matas locais a seus “bravos desbravadores” e o modo como os índios tiveram seus territórios invadidos, e as mulheres violadas sem ter como se defender e a quem de fato recorrer, sendo silenciadas e invisibilizadas.

O processo civilizatório representado pela viagem, através da qual a bela jovem e seu avô se encontram com o aquele que vai guiá-los ao novo destino que os aguarda e por intermédio do qual serão “civilizados”, além de portador de apagamento identitário, apresenta indícios que remontam a ideia de que os indígenas precisam ser guiados pelos brancos na aquisição de uma nova postura identitária. Fato esse que pode ser observado quando consideramos as passagens:

E acham um napê ferido, caído na areia, gemendo de dor. Solícita, Nará-Sue limpa-lhe os ferimentos e o rosto sujo de inheinhe e areia e o recura lhe prepara um chá que ele bebe, fechando os olhos depois. [...] E é gente séria que merece amparo e respeito e eu respondo por eles, dona Francisca. E querem ficar aqui, trabalhando. Podem? [...] Naré-Sue está aprendendo a ler e escrever, escondida sempre, com o capataz, que se admira de sua inteligência e vontade de aprender as coisas. (MACAGGI, 2012, p.81, 84, 99)

Observamos nestes recortes, a discursividade narrativa no que tange as referências interditas relacionadas ao processo civilizatório no qual a índia e o avô são submetidos, sendo guiados pelo capataz Manoel, e percebemos que este processo apesar de conturbado parece transcorrer de forma naturalizada sendo enfatizada pela facilidade e vontade da jovem de aprender as coisas. O que não impede que a jovem vivencie situações de submissão, censura, perseguição e discriminação, elementos que

configuram já de antemão, como parte das relações de imposição de poder impostas pelo processo civilizatório pela qual passariam a suérrero (menina) e seu aquerrire (avô). Logo na chegada a fazenda, os dois são recebidos pela proprietária e matriarca D. Francisca e por seu filho Lauro que já de início demonstram discursos de pessoas autoritárias e discriminadoras:

– Não é a toa que não gosto de bugres, rosna a fera mãe, mais podem ficar. Têm casa, comida e pequeno pagamento por que não sou rica. [...] E se acomodem no barracão dos empregados, asseiem-se e jantem na cozinha. Comem o que há e não reclamem. Andem logo, mexam-se e não estejam aí parados, parecendo lesma. Manoel leve esses dois bocós. (MACAGGI, 2012, p. 84)

A jovem índia e seu avô apesar de trabalharem “como animais” e cumprirem com afinco suas obrigações, são constantemente vigiados e duramente criticados pela “fera mãe”, que os persegue constantemente e conforme percebemos, as recomendações do capataz diante do comportamento dos autoritários donos é de que Nará e seu avô, sejam obedientes e permaneçam calados para evitarem confusão:

É preciso paciência e coragem para aguentar viver aqui com os insultos e provocações e não achar graças nas besteiras do Lauro, por que ela logo se espoleta e xinga, ameaça e sempre vence. Vocês terão de sufocar o nervosismo, sofrer calados a não vão pensar em se vender. [...] Chega de conversa fiada e ouçam o meu conselho, aguentem, e escutem, não respondam. (MACAGGI, 2012, p.85,86)

Por intermédio dos atos praticados, silêncio e poder tem relação com a prática da violência, através do qual o silêncio significa a instituição ou a instauração do poder. A sonoridade não ouvida na voz produz sentidos da voz submissa ao responder obediente quando na verdade deveria ser rebelde (AZZARITI, 2015). O ato de falar, por si só, já representa uma ameaça tanto para quem fala, quanto para aqueles implicados no ato de falar. Desmotivador e assombroso, o ato de falar pode provocar uma situação controversa em desfavor do falante, uma incitação e uma revolta que podem voltar-se contra o falante, causando o ato silenciador e posteriormente o silêncio de outros falantes que possivelmente dariam ou aumentariam a voz de protesto contra os denunciados.

O ato discursivo de silenciar mediante situação de humilhação ou de violência, seja verbal

ou física, foi ao longo dos anos e perdura até os dias de hoje, configurado de forma naturalizada no meio social e cultural. Considerou-se o corpo então objeto direto das mais diversas formas de agressões sobre o argumento de educar e principalmente moldar a mulher a um caráter dócil como forma de controle de seus possíveis pervertimentos ou rebeldias. O silenciamento passou a servir como forma de controle social passando, portanto, a ser utilizado como função disciplinadora tomando o corpo como elemento de controle e transformação dos mesmos em dóceis e úteis. Atrelado a isso, esse processo de “docilização” pelos quais são submetidos, ainda incidem sobre práticas de violações cujo objetivo é a “sujeição do indivíduo” no caso as mulheres. (MONTEIRO; SARMENTO-PANTOJA, 2018).

Um dos atos de violência mais bárbaras que ocorrem na narrativa configura-se justamente no corpo feminino por intermédio do ato brutal contra uma mulher que encontrava-se em sofrimento e indefesa, em trabalho de parto, ato esse que só se encerra após ser silenciada a fala, culminando na morte da mesma.

Angelina gemeu alto, a voz apagando-se com a vida, mas ainda pôde suplicar no derradeiro instante, ao logo assassino que a olhava indiferente: – Pelo amor de Deus, não corte mais! O pobrezinho já não se mexe dentro de mim! Se o senhor não soube fazer mais nada por ele, faça por mim, salve-me! Ai, eu não quero morrer, não quero! Ai! Ai! Parou, estremeceu um gemido surdo e não se mexeu nem falou mais, entregando sua alma sem pecados a Deus. (MACAGGI, 2012, p.102)

Como podemos perceber no recorte acima o nível de brutalidade do ato deixa os personagens na cena imóveis e sem ação até que se seja consumado. Observamos também que a fala representa um “sentido de força e sobrevivência” tornando-se uma voz de resistência que incomoda ao produzir sentido e só pode ser considerada totalmente submissa ao se calar, ou seja, enquanto houver voz, haverá resistência e, portanto, não haverá total submissão. Assim fica latente o sentido da ação do assassino que somente considera seu ato finalizado após o silenciamento total de sua vítima. O silêncio da morte e da violência sobre o corpo prova o silêncio pela imposição da tortura e do poder por intermédio do medo e do pavor onde a “argumentação contra a penalidade não encontra o direito” e “o silenciamento e o corpo” estão conectados a uma relação de poder, ligados diretamente a uma relação de sujeição

(AZZIRATI, 2015). Neste sentido, na narrativa, sob a imposição de um ato violento e posterior ameaça, todos foram obrigados a silenciar:

Quero avisar a todos aqui que se calem, negando sempre ou afirmando que nada sabem [...] Caso contrário eu mando a minha falagem do inferno destruir suas casas e acabar com todos vocês. Levando-os para o caldeirão de fogo do diabo. Entenderam? Bico calado! Olha lá! Bico calado! Estou avisando! Quem avisa amigo é! Eu vou embora hoje, mas se souber que alguém daqui abriu o bico, volto imediatamente e começo a castigo. (MACAGGI, 2012, p.103)

O ato silenciador foi imposto aos empregados e até mesmo à dona da fazenda D. Francisca que mesmo representada por uma figura feminina, tem configurado um comportamento impositor e opressor e passa a ser também intimidada pelo violador: “Até ela, a megera, fora ameaçada pelo matador antes de partir e covarde como era, fechou a boca, nunca mais falando com alguém a respeito do crime” (MACAGGI, 2012, p.104). Antes mesmo de ser ameaçada, a dona da fazenda já havia imposto silenciamento aos seus empregados sob pena de castigo e punição e como percebemos no trecho abaixo, sua atitude de desprezo pela vida é revoltante. Além de silenciar a parteira por imposição de culpa e vergonha pela falha na execução e demora em cumprir com seu trabalho, culpando-a pelo ato brutal que não era responsabilidade sua, mas, sabia que por medo, a mulher ficaria calada.

Morreu, paciência. Ninguém, mas ninguém mesmo deve saber o que se passou aqui e vocês aí, detrás da porta, bisbilhotando, bico calado! Ai de quem trair! Será castigado sem pena! E com a senhora, dona Sára parteira, eu sei o que vou fazer, por que não passa de uma criminosa que matou o filho no útero da mãe, assassinando mãe e filho, os dois! Os dois! Eu? Logo eu, dona Francisca? Eu matar Angelina? Mas que calúnia, Santo Deus! Ora, deixe Deus em paz, sua herege e diga apenas que o filho não pode sair e a mãe não aguentou. Angelina morreu de parto, ouviu bem? A pobre dona Sára, envergonhada, saiu puxando sua ajudante Lúcia. (MACAGGI, 2012, p.102)

Como percebemos nesse excerto, os dispositivos de poder pertencentes aos atos de imposição por violência e por meio do discurso não ocorrem de forma isolada, ou seja, incidindo somente sobre o dominado. Como já mencionado, o discurso silenciador assume a postura do sujeito enquanto elemento que atua e que sofre a ação dependendo do contexto em que se encontre. É vedado ao sujeito o ato de falar, ou seja, censurado neste caso por imposição de violência e do discurso culposo, autorizam-lhe dizer somente aquilo que seja

conveniente, seguro, necessário ou permitido que seja falado e nada mais: “Dona Francisca mandou logo espalhar por toda parte que Angelina morrera de parto e o crime horrível caiu no ostracismo, porque ninguém se atreveu a falar sobre ele ou ir a Boa Vista dar parte a polícia”. (MACAGGI, 2012, p.103)

Conforme se pode constatar, percebemos a imposição do silêncio por intermédio do silenciamento pela violência, ameaça, vergonha, medo, exclusão, conveniência, omissão e por negação, haja vista, observamos em diversos momentos da narrativa como já exposto, uma tentativa de apagamento, de invisibilização cultural e de naturalização da violência como parte do processo de forma tal que percebemos que “o silêncio da censura não significa ausência de informação mas inderdição do ato enunciador e limitação ao que um sujeito será ou não autorizado a dizer”. (Orlandi, 2007, p. 105), afetando assim de forma direta, a elaboração identitária do sujeito como elaborador da sua história de sentidos, impedindo-o de sustentar outro discurso, ou seja, silencia-se no corpo, nas opiniões, nas ideias, na auto-estima e na identidade.

O sentido do calar, do silenciar é ressoante, pode incomodar. Pode, mas não incomoda, nem sempre. Porém essa mesma força que cala, produz resistência e o silenciamento toma corpo de força subversiva posicionando-se contrariamente às forças dominantes constituídas. Dessa maneira, censura e resistência trabalham a mesma região de sentidos e o silêncio que constitui o ato silenciador é o mesmo que proporciona ações de revolta, de insurgência contra os elementos ditatoriais impostos ainda que sofram as consequências de uma atitude insurgente como acontece com Nará que ao contar ao esposo de Angelina a verdadeira história, passa a ser ainda mais perseguida pela proprietária da fazenda: “Ela persegue demais a pobre Uarená. Se a vê cuidando de uma planta ou olhando uma árvore, logo rosna: - tanto trabalho? Pura estupidez.” (MACAGGI, 2012, p. 106)

A passagem deixa claro que a violência tem modulações diferentes não somente restringindo-se a violência física, mas até o modo de olhar carrega em si alguma forma de violência. Dessa forma a mulher na condição considerada inferior, mesmo quando subjugava, também era submissa, considerada como objeto de satisfação sexual masculina que de forma

tal tornou-se um conceito internalizado por muitas mulheres e que por isso são silenciadas perante agressões físicas, além das ameaças possivelmente sofridas. Neste sentido percebemos não por intermédio de uma ação executada, mas por um alerta do *aquerrire* à sua neta Nará, os perigos de ser mulher na época da construção narrativa em destaque:

Agora tu já é mulhé, Nará-Sue e não deixa ninguém garrá teu corpo, amassa teus peito, apertá tua coxa. Só se é teu marido. Se é outro, tu se defende, cospe, morde, dá co pé, usa nabuxi(cacete), luta mesmo, porque napê chega mansinho, napê presente, fala bonito, faz filho e abandona a caboca nos “caídos” da noite. Não deixa, suérero, até que vai aparece homem séro que te quera e arrespeite. Tu é bonita, boa e não provo nenhuma homem ainda. Óve o que o pajé diz, não deixa nunca, nunca ninguém se apossá de tú: Iscuíta teu aquerre.(MACAGGI, 2012, p. 72)

Fundamentado neste recorte da obra, a discursividade narrativa de alerta do avô para sua neta, reverbera a enunciação dos processos de poder, de violação, de opressão que os povos indígenas sofreram, principalmente as mulheres e justamente elas serão alvo destes dispositivos de imposição de poder por intermédio da violação, pois são elas que serão estupradas e usadas das formas mais aberrantes possíveis assim como serão o primeiro alvo do silêncio, obrigadas a calar-se. Esses dispositivos de silenciamento têm na agressão do corpo feminino indígena, como um corpo a ser colonizado, usado, um recurso de poder que o homem colonizador tem sobre o espaço e sobre a terra, e de posse desta, constitui-se do direito de fazer o que bem lhe convinha e as principais vítimas dessas atrocidades eram as mulheres. Sendo assim, qualquer corpo feminino que cruzar este caminho vai sofrer os processos de violação, violência e opressão como vimos acontecer com Angelina, Sára e Nará.

Além desses exemplos expressivos de silenciamento, outro indício de apagamento identitário se faz presente na forma representativa da figura feminina na narrativa macaggiana, que segundo Santos (2018), excede a beleza comum às indígenas da tribo, o que torna por evidenciar “as deficiências das demais em relação a Nará” (p.50):

Ruro (testa) amplo e peiçarripe (boca) pequena, enfeitada com duas fileiras de dentes alvos e miúdos parecendo milho de pipoca. Renaque inxiinque (cabelo preto) abundante, livre e liso em cascata pelos ombros largos. Enfim, uma suérero bonita, coisa rara, aliás, nas meninas de Xamatá. (MACAGGI, 2012, p. 23)

Na narrativa, Nará-Sue é retratada como uma jovem índia bondosa, corajosa, de beleza “rara” que ama e respeita a natureza, mas que logo no início da trama é picada por uma vespa, o que segundo Santos (2018, p.69) já de início configura-se como um presságio dos acontecimentos vindouros. Consideramos neste contexto a forma diferenciada de retratação da beleza de Nará, apresentada como superior ao de outras meninas índias, como um dispositivo discursivo de apagamento identitário já que fica clara a intenção de projetar na figura indígena feminina, uma imagem com traços físicos que não correspondem ao considerado na própria obra como real, ou igual ao de outras, mas sim superior, diferenciado, evidenciando a ideia de ser esta, uma índia especial.

Observamos que essa figuração da beleza da jovem índia em detrimento das demais, que por sinal deixam de existir quando do ato do massacre, serve como preparativo para o discurso narrativo que segue, em que no momento do resgate do napê Manoel, ao olhar a beleza da jovem ele a admira e Nará retribui o gesto emocional no primeiro indício de um relacionamento futuro entre os dois que vai se confirmar ao final do Livro Quinto.

Nará-Sue fica perto do enfermo e ajeita-lhe a coberta, cantando baixinho. Ele acorda, sorri-lhe e diz: Taó, Taó, uarená bonita. Ela fica sem jeito com o agradecimento, sentindo o coração bater apressado e sai dali depressa. [...] Nará-Sue também logo dorme, com uma sensação estranha no peito, coisa nunca sentida antes. E não é dor, não é sim amor puro e instantâneo brotando ao aconchego do verde da paimepaimé e trazido por um sacizinho travesso que os napês chamam de cupido. Suspira e fecha os olhos, feliz da vida. (MACAGGI, 2012, p.82)

Analisemos ainda que este encontro de acordo com a narrativa é abençoado pela natureza, na figura dos pássaros e do céu estrelado:

Purimaarômbe, louvando aquela ação, risca de luar as frestas das palhas do teto e os iununpicieis (pássaros) noturnos param seus cantos de despedidas do dia, para não incomodar o doente que está sendo medicado pelo recura e sua ajudante simpática. (MACAGGI, 2012, p. 81)

Há de se considerar que mesmo sendo abençoada pela Mãe-Natureza, fica claro em nossa análise que esta união só pode ser consolidada a partir da “conclusão” do processo civilizatório da índia e do seu aquerrire. Momento no qual a jovem índia e o napê unem-se em matrimônio, sob a tutela de padrinhos como na religiosidade cristã, ganhando

presentes e podem assim seguir um novo caminho em busca de uma morada para os dois e o avô. Na condição desta união, também apontamos para os indícios que remontam da criação de um novo indivíduo, uma nova raça, que configura da união dos napês com os indígenas: o mestiço. Concebido de acordo com a narrativa – no espaço interdito – num processo totalmente tranquilo e pacífico e que representaria o crescimento e engrandecimento da região amazônica em terras roraimenses.

Aqui, neste Parima que nos acolhe agora, vai ver os nossos filhos que vão aprender o respeito e amar o nosso Brasil, ao lado de sua mãe roraimense e seu pai paranaense e abrigados pelo “verde que te quero verde” (MACAGGI, 2012, p. 119)

Neste trecho analisamos mais um indício de silenciamento dos fatos desconstruídos pela narrativa se considerarmos que as sombras da violência pairam sobre a real maneira como ocorreram os desbravamentos e as apropriações de territórios indígenas no Estado e a principalmente a forma como foram tratadas as mulheres indígenas na região Amazônica pelos “desbravadores”. Cabe salientar que nossas análises não se fecham como finais e em um único ponto de vista e encontram-se associadas somente ao contexto narrativo da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O silêncio tem estreita ligação com as relações de poder e esta com a violência e o silenciamento. Portanto como vimos nas análises, o silêncio feminino na obra configura-se na personagem da índia *Nará-Sue Uarená*, por intermédio de elementos discursivos como o apagamento identitário, a violência, os atos de violação do corpo, a configuração do deslocamento sujeito-espaco e pelos atos de imposição de poder como o silenciamento através da censura provocada pela humilhação, vergonha, medo, opressão, discriminação e omissão. Sendo assim a jovem índia é silenciada por sua tristeza na perda da família, por imposição discursiva discriminatória, pela imposição de poder da dona da fazenda, pela violência e para salvar a própria pele de possíveis castigos piores, assim como sua voz também encontra-se silenciada no decorrer da narrativa sendo representada pela figura do narrador.

Observamos que mediante as relações subversivas do poder instituído nas figuras dominadoras presentes na obra, que subjagam e

silenciam Nará, ainda reverberam traços de silenciamento já instaurados que mudam a vida da jovem índia, ocasionando uma transformação definitiva na qual a suérrero já “civilizada”, casa-se com um homem branco e configuram uma nova composição familiar figurando um relacionamento pacífico quando do processo civilizatório e o surgimento de um novo indivíduo: o mestiço.

Reiteramos que nossas análises não definem e nem encerram em definitivo os temas abordados e possíveis discordâncias, haja vista, nossa perspectiva subjetiva e nossas abordagens deixam claro que nossa intenção é a realização da análise do *corpus* em questão sob a perspectiva do silêncio e do silenciamento permitindo aos leitores, sua própria análise observativa considerando seus próprios pontos de vista. Como menciona Monteiro (2019), o estilo de discurso *truncado* macaggiano não nos permite afirmar, apenas inferir a possibilidade de nas obras encontramos elementos denunciativos dos silenciamentos e das imposições de poder a partir das falas narrativas de violência, violação e discriminação, e que nos leva a crer que mesmo de maneira não intencional, acabam por nos apresentar todos esses dispositivos de apagamento, invisibilização e violação principalmente da figura feminina, foco de nossos estudos. Observamos ainda, uma forma silenciosamente discreta de fazer com que as violências acontecidas naquele tempo que eram naturalizados na vida social, fossem transferidas para a forma pública através da escrita do romance apontando aquele silêncio incômodo que representava algo extremamente doloroso e maléfico para as mulheres e como certos comportamentos e certos falares eram política e socialmente convenientes permitindo a todos optar por silenciar, o que só fortalece nosso pensamento no que tange ao silenciamento como um comportamento socialmente culturalizado.

Exemplos contemporâneos de silenciamento caracterizam-se pela união dos meios tecnológicos – jornais rádio televisão internet – com políticas explícitas ou não, relacionadas ao funcionamento desses meios e as características históricas de formação da sociedade brasileira funcionando como políticas de silenciamento excludentes que promovem a perpetuação da cultura do silêncio. Segundo Paulo Freire, “Na cultura do silêncio as massas são ‘mudas’, isto é, elas são proibidas de

criativamente tomar parte na transformação da sociedade e, portanto, proibidas de ser”. (PAULO FREIRE-1970, *apud* LIMA, 2017). Dessa maneira atualmente encontramos o que se pode chamar de “vontade imobilizadora” possibilitada por políticas silenciadoras que mobilizam a vontade reivindicativa, protestante contra tais políticas, tornando os processos silenciadores formas naturalizadas, alienadas por intermédio de frases como “a realidade é assim mesmo”, “isso é uma fatalidade”, entre outras, o que segundo Lima (2017), torna esse o principal desafio da atualidade: fazer tornar à vontade de desalienar, abrir os olhos para a realidade mascarada da atualidade.

Esperamos assim ter contribuído para que o leitor possa encontrar nesta pesquisa uma referência norteadora no que se refere a observação dos elementos constituintes do silêncio e do silenciamento e desta maneira, passe a considerar não só nesta, mas em outras obras da autora, ou de outros autores, se assim desejar, elementos fundantes de silenciamento.

Por fim, que possamos a partir destas análises observar com mais afinco e profundidade não somente os elementos fundantes do silêncio e do silenciamento a partir do *corpus* analisado, mas as marcas deixadas na história que reverberam até os dias atuais e que escondidos pelos aparatos tecnológicos e midiáticos, cegam e alienam aqueles que optam por seguirem docilizados, obedientes ao sistema que já naturalizou a violência, a censura e a descredibilidade moral como forma de silenciar os indivíduos considerados “inconvenientes”.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Silvia Marques de. A questão do regionalismo em A Mulher do Garimpo, de Nenê Macaggi. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017, 180p. Coleção: Circum Roraima; v. 2.
- ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. Grandes obras da Língua Portuguesa, 5ª edição. Jaraguá do Sul – SC. Editora Avenida, 2012.
- AZZARITI, Mônica. Silêncio, silenciamento e tortura: violência e sentidos. Revista Percursos Linguísticos, vol.5, n.11, seção Artigos. Espírito Santo, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/10359>. Acesso em: 01 out. 2020.

- BEAUVOIR, Simone de. O segundo Sexo: 1. Fatos e Mitos. Tradução: Sérgio Milliet. 2ª edição. Difusão Européia do livro, São Paulo, 1961.
- BUTLER, Judith P. Problemas de gênero: feminino e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 16ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CAMPOS, Sheila Praxedes Pereira, MIBIELLI, Roberto. De São Paulo a Roraima ou de Macunaima à Mulher do Garimpo: Projetos de Literatura para a Amazônia. Literatura, Cultura e Identidade na/da Amazônia: Experiências Literárias, Textualidades Contemporâneas. Orgs: Roberto Mibielli, Devair Antônio Fiorotti, Luciana Marino do Nascimento. ABRALIC, Rio de Janeiro, 2018. Ebook 19, p.26–47. Disponível em: <https://abralic.org.br/publicacoes/ebooks/>. Acesso em: 10 out, 2020.
- CÂNDIDO, Antônio. Literatura e Sociedade. Grandes nomes do pensamento brasileiro; 8ª edição. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.
- DA SILVA, Alexandrina. O grafismo e significado do artesanato da comunidade Guarani da Linha Gengibre. Florianópolis-Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/guarani/>. Acesso em: 28.11.2020.
- FRAGA, Rosidelma Pereira; LIMA, Danielle dos Santos Pereira. Regionalismo e Comunidade imaginada na obra da roraimense Nenê Macaggi. Revista Ambiente, Gestão & Desenvolvimento – ISSN: 1981-4127. Volume 12, n 01, jan/jun 2019. Seção: Varia. Boa Vista, Roraima, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/189/83>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- HARA, Tony. Foucault em silêncio. Revista Ecopolítica, n.11, jan-abr, p. 88-102, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ecopolitica/article/view/23578>. Acesso em: 01 ago, 2020.
- KOPENAWA, Davi, ALBERT, Bruce. A queda do céu : Palavras de um xamã yanomami. Davi Kopenawa e Bruce Albert ; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2015. Disponível em: www.companhiadasletras.com.br. Acesso em: 01 ago, 2020.
- LIMA, Venício. A. de. Sobre a Cultura do Silêncio. Portal Carta Maior, 2017. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/Sobre-a-cultura-do-silencio-1-12/38974>.
- Acesso em: 07 ago. 2020.
- MACAGGI, Nenê. Nará-Sue-Uarená: O Romance dos Xamatautheres do Parima. Boa Vista, RR; Gráfica Real, 2012.
- MARQUES, Jorge. Personagens femininas: confinamentos, deslocamentos. 1ª edição. Rio de Janeiro; Oficina Raquel, 2014.
- MATOS, Fabiano Almeida. O trabalho indígena na América Latina colonial: escrevidão e servidão coletiva. Ameríndia – História, cultura e outros combates, v.3, n.1/Artigos. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/amerindia/article/view/1565>. Acesso em: 02 jan, 2020.
- MELLO, Renato de. O silêncio faz sentido. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, MG. Múltiplas perspectivas em Linguística. XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL), 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/sumario.html>. Acesso em: 21 set. 2020.
- MONTEIRO, Huarley Mateus do Vale. CORPOS INDÍGENAS MESTIÇOS (IN)DÓCEIS EM ‘ROMANCES DO CIRCUM-RORAIMA’. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 2–9, 2019. DOI: 10.24979/275. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/275>. Acesso em: 21 set. 2020.
- MONTEIRO, Huarley Mateus do Vale, SARMENTO-PANTOJA, Tânia. Corpos violados em romances de Nenê Macaggi. ABRALIC, Congresso Internacional, 2018. Circulação, tramas e sentidos na Literatura; 30 jul a 03 ago; p.1871–1882. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais/?p=18&ano=2018>. Acesso em: 12 jul, 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. Karu Taru: o pequeno pajé. Ilustrações: Marilda Castanha. 2 ed. Porto Alegre, RS; Edelbra, 2013.
- MUNDURUKU, Daniel. Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2001.
- MUNDURUKU, Daniel. Parece que foi ontem. São Paulo: Daniel Munduruku; Ilustrações: Maurício Negro; Jairo Alves Torres Munduruku. Global, 2006.
- OLIVEIRA DO NASCIMENTO, Michele Vasconcelos. Sobre a história da literatura e o silenciamento feminino: questões de crítica literária e de gênero. *Historiæ*, v. 6, n. 1, p. 283-301, 1 out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/5418>, Acesso em: 13 jun, 2020.

- ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do Silêncio. 6ª edição; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 5ª Ed., 9ª reimpressão 2006.
- ROCHA, Rebeca. No dia internacional dos povos indígenas conheça o significado das pinturas corporais de algumas etnias. Universidade Federal do Pará – UFPA, 8 de Agosto de 2018. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias/8770-no-dia-internacional-dos-povos-indigenas-conheca-o-significado-das-pinturas-corporais-usadas-por-algumas-etnias>. Acesso em: 28.11.20.
- SANTOS, Raiane Costa dos. Sem pena nem coçar: configurações do índio na obra de Nenê Macaggi. Tese (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFRR. Roraima, 2018.
- SANTOS, Raimundo Nonato Gomes dos. Entre a Maloca e a civilização: os indígenas no processo de colonização de Roraima no século XX. Textos & Debates, v. 8 / jul de 2005. Revista de Filosofia e Ciências da Universidade Federal de Roraima. Editora UFRR. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/2856/0> . Acesso em : 08 out, 2020.
- SILÊNCIO. In.: Michaelis Dicionário On-Line Brasileiro Da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/silencio>. Consulta realizada em: 05/09/20)
- SILVA, Raimunda Gomes da. Representação do gênero feminino: o sagrado, o tradicional e o feminismo em Boa Vista/RR nas décadas de 1970 e 1980. Textos & Debates, n 08 / julho de 2005. Revista de Filosofia e Ciências da Universidade Federal de Roraima. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/2862>. Acesso em: 08 out, 2020.
- TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges. Entre o ser e o estar: o feminino no discurso literário. Guairacá – Revista de Filosofia, v.25, p.81-102. Guarapuava, Paraná, 2009. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/guaiaraca/article/view/1125>. Acesso em: 19/11/2019.
- TFOUNI, Fábio Elias Verdiani. Interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem. Linguagem em (Dis)curso, [S.l.], v. 8, n. 2, p. p. 353-372, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/393/413>. Acesso em: 01 ago. 2020.
- ZINANI, Cecil Jeanini Albert. Literatura e Gênero: a construção de identidade feminina. 2ª edição. Caxias do Sul, RS; Educs, 2013.
- ZINANI, Cecil Jeanini Albert. DOS SANTOS, Salete Rosa Pezzi. Mulher e Literatura: história, gênero e sexualidade. Caxias do Sul, RS. Educs, 2010.



Ambiente

Gestão & Desenvolvimento

ISSN 1981-4127

Linguagens e Artes



POESIA NO ESPAÇO VIRTUAL: O FEMININO NOS ESCRITOS DE ISABELLA COUTINHO

POESÍA EN EL ESPACIO VIRTUAL: LO FEMENINO EN LOS ESCRITOS DE ISABELLA COUTINHO

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v15i1.1068>

Maria da Conceição Castro de Jesus <http://lattes.cnpq.br/5785834165056508>

Resumo: A internet, com seus meios de comunicação, tem promovido um novo espaço de escrita e repercussão de vozes. Diversos grupos sociais, historicamente desprestigiados pelo cânone literário, entre eles as mulheres, tem utilizado os meios virtuais para publicarem suas produções literárias. Deste modo, os meios digitais têm possibilitado as mulheres ganharem mais espaço no campo literário, pois podem mostrar o potencial da escrita feminina e dar voz as suas vivências e convicções. Sendo assim, esta pesquisa tem como proposta analisar a produção poética de Isabella Coutinho publicada no blog Sobre Silêncio e Outras Coisas (isabella-coutinho.blogspot.com.br). Nosso foco será a observação da escrita poética publicada em blog de autoria local, a fim de verificar a representação feminina nessa literatura. Esse estudo busca responder a seguinte problemática: como reverbera a voz feminina na literatura em espaços virtuais e de que forma o feminino tem sido apresentado na escrita poética produzida em Roraima? Para fundamentar essa pesquisa usou-se como base as concepções de Fernandes (2011), Silva (2007), Santos (2011), Pereira e Souza (2018), Monteiro (2020) entre outros que contribuíram significativamente para um melhor entendimento dessa proposta.

Palavras-chave: Mulher, Escrita Feminina, Espaços Virtuais. Internet.

Resumen: Internet, con sus medios de comunicación, ha impulsado un nuevo espacio de repercusión de la escritura y la voz. Varios grupos sociales, históricamente desacreditados por el canon literario, entre ellos las mujeres, han utilizado los medios virtuales para publicar sus producciones literarias. De esta forma, los medios digitales han permitido a las mujeres ganar más espacio en el campo literario, ya que pueden mostrar el potencial de la escritura femenina y dar voz a sus vivencias y convicciones. Por tanto, esta investigación tiene como objetivo analizar la producción poética de Isabella Coutinho publicada en el blog Sobre el silencio y otras cosas (isabella-coutinho.blogspot.com.br). Nuestro enfoque será la observación de la escritura poética publicada en un blog por un autor local, con el fin de verificar la representación femenina en esta literatura. Este estudio busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo reverbera la voz femenina en la literatura en los espacios virtuales y cómo se ha presentado a la mujer en la escritura poética producida en Roraima? Para sustentar esta investigación, usamos como base las concepciones de Fernandes (2011), Silva (2007), Santos (2011), Pereira y Souza (2018), Monteiro (2020) entre otras que contribuyeron significativamente a una mejor comprensión de esta propuesta.

Palabras clave: Mujeres, Escritura de mujeres, Espacios virtuales. Internet.

INTRODUÇÃO

No Brasil o cenário literário é marcado por ser um ambiente restrito e de segregações, o que estabelece uma relação semelhante à desigualdade social do país. Escritores de grupos minoritários têm oportunidades limitadas para publicarem e divulgarem seus escritos. Assim, em um cenário de tantos desafios para as minorias sociais e suas literaturas, mas especificamente aquelas escritas por mulheres, buscar formas de divulgação e circulação de suas obras são meios de resistir a preconceitos que ainda vigoram no meio da sociedade, em relação à escrita feminina.

Sendo assim, o interesse pela temática desenvolvida nesta pesquisa surgiu na graduação com a realização do trabalho de conclusão de curso, defendido em dezembro de 2020 na Universidade Estadual de Roraima Pró- Rectoria de Ensino e Graduação Licenciatura em Letras com Habilitação em Português e Literatura, intitulado como “A Representação da Voz Feminina na Obra “A Cor Púrpura” de Alice Walker” com a orientação do prof. Dr. Huarley Mateus do Vale Monteiro, cujo objetivo era observar a voz feminina e sua representação.

Além disso, ao longo da história, muitos homens escreveram para e sobre mulheres, porém suas representações da figura feminina eram desenvolvidas dentro dos rótulos da literatura canônica os quais idealizavam o feminino nesse espaço ficcional de forma que não coincidia com a mulher da realidade. Por essa razão, surgiu o interesse de investigar como as mulheres protagonizam suas histórias e como representam outras mulheres, tornando-se, assim, pertinente nos aprofundar na escrita feminina que, por muito tempo, tiveram seus textos banalizados e impedidos de serem publicados.

Deste modo, é de extrema relevância observar como mulheres escritoras tem usado a literatura que é um espaço de fala para combater ideias, reagir a perseguições e resistir a uma sociedade machista e patriarcal que reserva para as mulheres um lugar de submissão, sem vaidade e totalmente dependente do homem. A mulher escritora tem buscado seus próprios espaços para publicar seus escritos literários e a internet tem sido uma ferramenta aliada a divulgação e visualização de suas produções.

Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é analisar a produção poética desenvolvida no cenário virtual, especificamente em blog, a fim de verificar a representação feminina na literatura de autoria local. Na busca de alcançar esse propósito estipularam-se alguns questionamentos; como reverbera a voz feminina na literatura em espaços virtuais? E como é apresentado o feminino nos poemas da autora roraimense Isabella Coutinho?

Para a realização deste artigo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, com objetivo de reunir informações sobre o tema a ser discutido, com a abordagem qualitativa e tipo descritivo. Contudo o trabalho divide-se, primeiramente, em seções; a primeira intitulada em “Internet um espaço para a literatura”, que irá tratar sobre a importância da internet para divulgação de escritos literários femininos; a segunda, “A escrita poética feminina”, fala da escrita feminina e os desafios que enfrentaram para entrarem no mundo literário como donas dos seus próprios escritos; enfim na terceira e última seção, “O feminino na poesia de Isabella Coutinho”, é feita análise que mostra como a autora representa o feminino em seus poemas.

INTERNET: UM ESPAÇO PARA A LITERATURA

As novas tecnologias da informação e comunicação são fruto do mundo contemporâneo, e têm gerado grandes mudanças e transformações culturais e sociais. Assim, escritores e escritoras do século XXI têm usado a internet para criarem, divulgarem informações, ideias e conhecimentos. De acordo com Souza e Câmara (2013, p.372), a internet é uma ferramenta em que “todos podem, portanto, produzir conteúdo, compartilhar e, em poucos segundos, fazer qualquer informação alastrar-se pelo mundo.” Qualquer cidadão comum tem a possibilidade de utilizá-la como aliada, já que não há fronteiras que impeçam o uso dessa ferramenta seja para pesquisar, seja para produção e distribuição de conhecimento e cultura.

Dessa forma, os espaços virtuais têm sido um relevante suporte para criação de novos autores da literatura contemporânea. Como afirma Silva (2011, p.6), “a Internet é acima de tudo um campo para divulgação de ideias e conhecimento; nesse campo denominado de ciberespaço a literatura encontrou um

meio ideal para sua propagação.” Portando, é notório que a partir da inversão das novas tecnologias surgiram um grande número de escritores que passaram a publicarem seus escritos na rede.

Entre essa geração de novos escritores inclui-se a escrita de autoria feminina que aliada as novas tecnologias da informação fazem com que sua produção literária encontre na internet, um lugar favorável de visibilidade e reverberação de suas vozes. No entanto, verifica-se um grande número de escritoras na blogosfera, definição de conjunto de blogger, que possui uma variedade de propostas de escrita e leitura literárias. O blog é uma forma de publicação online e qualquer pessoa pode criar um, já que, a maioria das plataformas que disponibilizam essa possibilidade é gratuita. Além disso, os blogs permitem a publicação de posts, que podem ser textos, imagens, vídeos entre outros, esses posts geralmente se organizam de forma cronológica. (Grácio, 2020).

Os blogs são uma ferramenta que dá às pessoas um grande poder de liberdade e divulgação, pois cada indivíduo pode tratar de qualquer assunto, inclusive sobre a literatura ou poesia. Assim, as mulheres têm utilizado esse espaço virtual, que lhes favorecem o acesso aos setores público, para criações, divulgações e uma maior participação nas produções de conhecimentos e das artes. Como afirma Fernandes (2011, p.197), “diversos sujeitos sociais, então excluídos dos meios tecnológicos convencionais, têm experimentado, através dos espaços virtuais, entre eles os blogs, o prazer de difundir as suas ideias e sentimentos [...]”.

Deste modo, os meios digitais trouxeram para a figura feminina uma probabilidade maior de ingressar no campo literário, pois se sabe que durante muitos anos as mulheres tiveram suas vozes silenciadas por uma sociedade patriarcal que lhes consideravam incapazes de produzir um discurso igual dos homens. Porém, com advento da internet as mulheres começaram a criarem seus espaços de divulgação e circulação de suas obras, além de, conseguirem expressarem de forma mais livre suas ideias.

Sendo assim, pode-se dizer que a internet com seus meios de comunicação tem sido de grande valência para descoberta de novos talentos na literatura, repercussão da escrita de autoria feminina

e visualização das produções literárias feminina. Em vista disso, será importante abordarmos sobre as produções literárias feminina no campo poético.

A ESCRITA POÉTICA FEMININA

As mulheres durante um grande período viveram confinadas em um ambiente de invisibilidade e silenciamento. Houve uma época que a presença feminina na literatura era quase que inexistente isso porque, eram preparadas para serem boas esposas, boas donas de casa e tinham que cumprir com suas obrigações matrimoniais. Tudo isso, emudecia a voz e a criatividade feminina, pois “uma mulher que falasse agressivamente ou afirmativamente, o que nos homens era sinal de personalidade, era considerada mal-educada, treloucada e até histórica.” (Ribeiro *et. apud* Telles, 2019, p. 40).

Com o decorrer dos séculos várias mudanças sucederam e as mulheres passaram a lutar e conquistar seus direitos. Nesse sentido, passaram também a fazer parte da literatura, isso é a escreverem romances, poesia ensaios e etc. Porém, seus escritos não eram considerados importantes, sendo muitas vezes censurados e impedidos de serem publicados. De acordo com os autores Ribeiro, Ferreira e Couto (2019, p.41).

“[...] crítica literária que, em sua maioria, elaborada por figuras masculinas, afirmava que a literatura produzida por mulheres era de má qualidade e rotulavam os seus textos como sendo “coisas de mulher”, ou seja, “futilidades”, e, portanto, não dignos de serem inseridos no cânone literário brasileiro.” (grifo dos autores).

O cânone literário menosprezava a escrita feminina por considerá-la sentimentalista, “adocicada” demais, pobre em conteúdos humanos, fantasiosa e sem qualidade literária, mas como elas poderiam retratar algo que fugisse dessas temáticas, se não podiam se aventurar, ter vivências que lhe possibilitasse uma produtividade maior no campo da imaginação? Como destaca Virgínia Woolf (1928, p.11), em *Mulheres e Ficção* “é indiscutível que a experiência exerce grande influência sobre a ficção.” Seu mundo girava em torno apenas do que acontecia dentro de casa, ser mãe, cuidar dos filhos, marido e da casa. Tudo isso, influenciava diretamente em sua escrita. Além disso, “[...] quem decide sobre a inclusão ou a exclusão de uma obra ou de um comportamento naquela circunscrição sempre foi,

numa estrutura regida pelas relações de poder, a classe dominante.” (Almeida *apud* Cunha, 2012 p. 40). Assim, essa classe dominante manteve por um grande tempo as mulheres a margem do cânone.

O cânone, segundo Reis (1992, p.72), “está impregnado dos pilares básicos que sustentam o edifício do saber ocidental, tais como o patriarcalismo, o arcanismo, a moral cristã.” Assim, as representações femininas representadas em textos canônicos, tanto na prosa quanto na poesia, aparecem retratadas, geralmente, em duas formas: como mulheres sedutoras, imorais, obscenas, indecentes entre outros símbolos de malevolência que caracterizava a mulher; e como mulheres frágeis, melancólicas, submissas e indefesas um modelo visto como algo positivo.

O cânone vai enfraquecer apenas com o surgimento da pós-modernidade, visto que a literatura produzida pela minoria, até então ignorada, procurou se impor como obras de grande qualidade estética. Após isso, as produções literárias de autoria feminina se destacam no Brasil, trazendo consigo representações de si mesmas, questionamento sobre a construção da identidade feminina e sobre valores até então inquestionáveis como, por exemplo, o casamento e a família.

No âmbito da escrita poética feminina Nelly Coelho (1991, p. 96), destaca que o amor como tema fica para segundo plano. A mulher na área da poesia ou ficção vem seguindo um caminho que mostra claramente o rompimento com a ideia de imagem padrão criada para a mulher, ou anjo ou demônio, em vez de escolher uma dessas opções a mulher da contemporaneidade assume ambos os aspectos. Isso, segundo autora, significa que a mulher “[...] da *submissão* ao "modelo", ela passa gradativamente à sua transgressão e nos anos mais recentes à busca de uma nova imagem que lhe permita auto identificar-se novamente com segurança.” (grifo do autor)

Assim, através da poesia feminina é possível nota um novo olhar sobre a mulher da atualidade que escreve sobre assuntos, considerados proibidos anteriormente, como, por exemplo, o casamento, divórcio, seu próprio corpo, seu universo, seus anseios, afetos, amores e desafetos, e essa poesia desperta novos saberes sobre a mulher. Além, a escrita poética feminina possibilita a mulher a proferir

o seu discurso a partir de suas vivências e resistir a preconceitos herdados de um sistema patriarcal e que ainda vigora na sociedade atual.

Os autores Ribeiro, Ferreira e Couto (2019 p. 44), destacam que na contemporaneidade a produção poética feminina traz uma complexidade e variedade de discursos e que “suas poesias são armas de discursos contra as diferenças econômicas e sociais entre homens e mulheres e, sobretudo, trazem a angústia enraizada no “ser mulher” e as reflexões que essa identidade de gênero propõe.” Sendo assim, pode-se dizer que a poesia é um espaço importante para construção de discursos próprios e que muitas poetisas têm utilizados meios, como internet, de divulgação, visualização e expansão de suas vozes. Através da internet elas têm usados discursos para difundir ideias. Dentro desse cenário está a escritora Isabella Coutinho, com uma produção que retrata a figura feminina.

O FEMININO NA POESIA DE ISABELLA COUTINHO

A poetisa Isabella Coutinho Costa nasceu em Boa Vista- RR no dia 27 de abril de 1986, formou-se em Letras/Literatura pela Universidade Federal de Roraima. Hoje possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e é professora do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania da Universidade Estadual de Roraima.

Em 2001 Lançou o livro, *Poemas para Qualquer Estação*, que foi adquirido pelos recursos do Governo Estadual e distribuído nas Escolas Públicas. Porém, ao tentar publicar um segundo livro teve seus objetivos frustrados, daí, então, o surgimento do blog. Em uma entrevista via redes sociais a autora falou como surgiu a criação de seu blog. Em suas palavras ela afirma que;

A ideia de criar um blog surgiu a partir da tentativa frustrada de publicar um livro físico. Na época eu tentei parceria com várias instituições, fiz o projeto gráfico todo e batia de porta em porta implorando pela publicação do material. Daí, no auge da minha frustração eu resolvi postar todo o material que eu tinha no blog.

A partir de então a autora conduz o blog, **Sobre Silêncio e Outras Coisas**, desde 2010, ano de sua criação. Além disso, Isabella Coutinho é um dos

nomes que compõe o Mapa Brava. Uma plataforma que tem como objetivo documentar as produções contemporâneas de mulheres poetisas do norte e nordeste do Brasil.

Sendo assim, analisaremos a produção poética de Isabella visando observar a representação do sujeito feminino. Deste modo, para identificamos a construção desse eu feminino vejamos a análise dos poemas.

Mormaço
Tem gente que me acha louca
Varrida, pá virada, cara a tapa, cara no chão
Mas tem gente que me tem tesão
Tem gente que me acha triste e manda ser feliz:
vai fazer exercício, dieta, viajar, virar a página e seguir adiante
Mas tem gente que me acha radiante
Tem gente que me acha chata
Estressada, irritada, irritante, cheia de problemas
Mas tem gente que até me faz poema
Tem gente que me acha exagerada
se irrita com meus ataques, xiliques, TPM e tiques
Tem gente que não se importa comigo
Mas tem gente que me faz abrigo
Tem gente que me faz rir, e eu não quero
Tem gente que me faz chorar e eu espero
Mas tem gente que é só ombro, colo, mãos e abraço
Tem gente que é floresta
Eu sou mormaço
(COUTINHO, postado em junho de 2013)

No poema, "Mormaço", observa-se a formulação de uma série de opiniões, sobre o sujeito representado, todas iniciadas pelo verbo, "tem", que vai se repetindo em vários versos, ampliando o sentido do texto: louca; atraente; triste, pelo seu peso ou por alguma decepção amorosa; estressada; exagerada; precisando de colo e abraço. Porém, mormaço é usado como metáfora para dizer que a mulher descrita no verso é tempo quente. Além disso, nota-se no poema a formação de anáfora através das palavras "tem" e "mais" que se repete sempre na mesma posição, no início. No verso final, a numeração é quebrada e a repetição é interrompida para chegar à conclusão.

Deste modo, pode observar que o poema evidencia como afirma Monteiro (2021, p.8), que "há um clamor maior, uma voz que se dilui por entre os versos [...] procurando questionar as formas como as mulheres ainda são rotuladas na sociedade, já que diversas vezes são taxadas de loucas, histérica,

dramática entre outros. Durante tempos elas foram alvo de estereótipos, colocadas como inferiores, emocionais e descontroladas. Todas essas concepções formadas na sociedade patriarcal, ainda respigar na contemporaneidade e faz com que homens sejam vistos como os únicos racionais e lógicos.

Porém, através da escrita de autoria feminina tem sido possível resistir a políticas e idealizações, representar a mulher de uma nova forma, imponderada, e envolver-se com conquista de identidade, em um processo de reconstrução social da subjetividade feminina. Além disso, as escritoras da atualidade têm se posicionado a respeito de temas antes considerados indecentes para mulheres como, por exemplo, o erotismo, temática abordada pela autora no poema seguinte.

Mal-Criada
quero enfeitar teus cabelos com minhas mãos
e sacudir tua sanidade
com algumas palavras ao pé do ouvido
quero arranhar tuas costas
com força
só pelo prazer de ouvir teu gemido
quero te fazer querer
quero te fazer não pensar
quero usar todas as máscaras
pra enfeitar as partes de mim
que você não conhece
e escrever poemas no teu dorso
pensando bem
só quero isso
e em troca fica com o meu ar blasê
pra tua cara de bom moço
(COUTINHO, postado em junho de 2014)

Por meio da voz lírica, a mulher revela, no poema "Mal-Criado", o desejo de amar e sentir prazer. O feminino representado no poema mostra a sua sexualidade sem timidez, sem medo ou receios. Deste modo, há uma linearidade de sentido que expõe os desejos, fantasias e sensações que o corpo feminino anseia, podendo ser observado por todo poemas nos versos, "sacudir tua/ sanidade", "arranhar tuas/ costas", "ouvir teu gemido", "te fazer querer", "usar todas as/ máscaras", "escrever poemas/ no teu dorso".

A relação aparece, no poema, como uma ação que pode se concretizar pelo desejo dos dois, porém Isabella Coutinho coloca a mulher como dominante

que sabe das suas aspirações, isto é protagonista do seu próprio desejo, amor e de sua sexualidade. Sendo assim, pode-se dizer que autora tem procurado acessar um universo de sensações, sentimentos e emoções dos quais as mulheres foram privadas ao logo da história.

O erotismo na escrita da autora, nos mostra a busca pela emancipação feminina das amarras patriarcais, já que por muito tempo as mulheres tiveram sua sexualidade representada pela figura masculina os quais, negavam os prazeres femininos, lhes atribuíam um papel de sedutoras e de proporcionadoras do prazer. Assim, por meio da literatura erótica a autora consegue, pela voz feminina, representar a mulher e seus anseios, desconstruindo ideias preconceituosas. Além disso, queremos destaca outro aspecto do sujeito representado na poesia da autora a fragmentação como mostra o poema seguinte.

a água do rio me tornou doce
firme nas ideias
pés – raízes plantadas no chão
a água me empurra e me dissolve
assim como a água
sou toda líquida
e trago em mim cardumes
de pensamentos inacessíveis
mas um terço do que sou
tem o sabor do sal
e as profundezas
do que não vejo
nem compreendo
pertencem a uma parte de mim
assim
abissal
(COUTINHO, postado em junho de 2013)

Observa-se a presença de um eu-lírico, representado por uma voz feminina solitária e profunda. A figura feminina condiz com imagem de uma mulher composta por várias partes, doce com um terço de sabor do sal, firme nas ideias, líquida, "assim/abissal". "A própria água do rio é metáfora dessa fragmentação, pois além dessa água dissolver o eu poético, ela significa que a cada momento o eu não é mais o mesmo, pois a água do rio está em constante ciclo de inovação". (Filho, 2014, p. 60). Deste modo, o poema nos mostra uma mulher comum com diferentes características, como qualquer outra, afastando-se daquele estereótipo de delicadeza,

submissão e sentimentalismo que lhe foi lançado. Podemos ver também no poema seguinte a maturidade como destaque.

a maturidade me pesa
sobre os olhos
e sob os dedos
correm essas palavras
acidadas
a maturidade me corta
sangra a ferida
fere a carne suspeita
e suspira
a maturidade me alcança
feito cegueira
desbrava meu mundo
desespero profundo
para não saber
o que vem adiante
a maturidade me segue
me deseja me almeja
me suga
a maturidade me provoca
me compele
me fecha as portas
me tranca do lado de fora
me deixa hóspede
onde sou anfitriã
me faz assassina bandida
cortesã
a maturidade me paga dobrado
pra ver o mundo do jeito dela
quadrado
(COUTINHO, postado em Fevereiro de 2013)

O corpo feminino representado no poema se transforma com a chegada da maturidade, desencadeia sentimentos de angústia e solidão como se pode observar no verso “desespero profundo”. O eu feminino tem consciência que está entrando em uma nova fase da vida e lamenta, pois sabe das limitações que a sociedade e a cultura lhe impõem por ser mulher e, principalmente, por ser madura. Isso fica evidente nos versos “a maturidade me pesa” / “sobre os olhos” / “me fecha as portas”/ “me tranca do lado de fora”.

É perceptível no poema a preocupação de envelhecer em uma sociedade preconceituosa que cria estereótipos, discrimina e despreza pessoas pela idade considerando-as improdutivas e inúteis. Além disso, os padrões sociais de beleza estão pautados na juventude, basta olharmos para as propagandas

exibidas pela mídia que exaltam a beleza e forma física impulsionando a modulação do corpo feminino para os padrões estabelecidos, isso pode causar inúmeras consequências em mulheres maduras, como a perda da autoestima, depressão, solidão entre outros. O corpo feminino mais envelhecido enfrenta, também, o desdém em sua sexualidade, pois enquanto que para o homem significa adquirir experiências, reforçando a áurea de sedutor, para a mulher significa decadência física e a negação de sua sexualidade.

Deste modo, no poema, a autora destaca apreensão do envelhecimento e coloca em discussões preconceitos que ainda vigoram na sociedade em relação ao corpo feminino maduro, como a produtividade, os padrões de beleza, a sexualidade e o lugar subalternizado por ele ocupado no âmbito social.

Assim, a escrita de Coutinho versa com diferentes temáticas e dá voz a mulheres que não estão dentro dos padrões impostos por uma sociedade preconceituosa. Os poemas aqui estudados mostram a construção e os comportamentos femininos. Isabella apresenta mulheres fortes, donas de suas próprias vontades, libertas e emancipadas. Através das palavras escritas a autora tem buscado expor seus pensamentos sobre padrões ainda vigentes, denunciar preconceitos, machismo e a discriminação feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, que tem como corpus o blog Sobre Silêncio e Outras Coisas (isabella-coutinho.blogspot.com.br), buscamos responder os vários objetivos levantada no projeto inicial, principalmente no que diz respeito à representação feminina na literatura de autoria local e a reverberação da escrita feminina nos espaços virtuais. Mas especificamente, analisamos como Isabella Coutinho representa o feminino em seus poemas.

Sabe-se que a literatura pode ser considerada espaço de fala e atualmente muitas escritoras têm, através de sua escrita literária, procurado combater ideias, reagir a perseguições e resistir a uma sociedade machista e patriarcal que reserva para as mulheres um lugar de submissão, sem vaidade e totalmente dependente do homem. Sendo assim, a internet é uma grande aliada para reverberação dessas

vozes femininas.

Tendo em vista isso, o que buscamos através dessa análise foi mostrar como a mulher escritora, por meio de sua visão, descreve o feminino em suas produções literárias. Para esta pesquisa, selecionamos poemas de Isabella Coutinho, disponibilizado no ambiente virtual, procurando optar por aqueles que têm a mulher como destaque. Analisamos, então, quatro poemas “Mormaço”, “Mal-Criada”, “A água do rio”, “A maturidade”, que a figura feminina aparece em evidencia e que é reproduzido com diferentes características.

A escritora Isabella Coutinho trata de maneira intensamente criativa, diferentes temáticas como, por exemplo, a sexualidade, maturidade, a mulher fragmentada entre outros. Nos escritos de Coutinho a presença feminina sair da representação universalmente tradicional de mulheres obedientes, angelicais, religiosas e conformadas.

Desta forma, o que se pode concluir é que Isabella Coutinho constrói a figura feminina em constante transformação, crescimento, evolução e sexualmente libertas das amarras que reprimiram as mulheres durante séculos. Podemos constatar, então, na escrita da autora a busca constante em questionar a submissão imposta ao corpo feminino e denunciar rótulos que ainda vigoraram na sociedade a respeito da mulher.

REFERÊNCIA

- ALMEIDA, Moíza Fernandes. Das teorias à experiência: alteração nas vozes do feminino em poetisas contemporâneas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2012.
- COELHO, Nelly Novares. A Literatura Feminina no Brasil Contemporâneo. Língua e Literatura, v. 16, n. 19, p. 91-101, 1991.
- FERNANDES, Hercília Maria. Voz Poética Feminina Na Era Blog: “Os Casos Da Maria Clara”. Línguas e Letras, Vol. 12, n. 23, 2º Sem. 2011.
- FILHO. Antônio Hilário da Silva. Poesia Midiática de Blogs Locais: Um Diálogo com a Poesia do Movimento Roraimense Sobre a Questão da Representação Identitária do Sujeito Roraimense. Universidade Federal de Roraima Programa de Pós-graduação em Letras. Boa Vista/ RR. 2014.
- GRÁCIO. Rita. “Uma Gaveta mais Pública”: A

Blogosfera com Espaço Coletivo de Prática Socio-Poéticas. Cadernos de Arte e Antropologia, Vol. 9, nº 1/2020, pag. 64-80.

MONTEIRO, Huarley Mateus do Vale. Ananaz, Kanguimbu, Seios e Ventre: Poemas, Tchingapy Editora, Luanda, 2020. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Vol. 14 nº 1. Jan/Abr 2021.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís (org). Palavras da crítica. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

RIBEIRO. Gilvan Procópio. FERREIRA. Alessandra Barros Pereira. COUTO. Aline Guimarães. Reflexões Sobre Gênero na Poesia Contemporânea Brasileira: O Útero Armado Pela Palavra. POTESI, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 39-53, jul./dez. 2019.

WOOLF, V. Mulheres e Ficção. Penguin e Companhia das letras- 1928.

SILVA. Antônio Carlos Braga. A Literatura na Era Digital. XII Congresso Internacional da ABRALIC. Curitiba- 2011.

SOUZA, Lucimara da Silva de. CÂMARA, Naiá Sadi. A literatura contemporânea produzida na internet e no blog: características e marcas de autoria. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 9 - n. 2 - p. 371-388 - jul./dez. 2013.



Ambiente

Gestão & Desenvolvimento

ISSN 1981-4127

*Ciências Exatas e
Agrárias*



LEVANTAMENTO DE DADOS ESPACIAIS DA BACIA DO RIO CAUAMÉ EM APOIO AO MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL NO INQUÉRITO CIVIL – Nº 025A/11/PJMA/2ºTIT/MP/RR

SURVEY OF SPATIAL DATA OF THE CAUAMÉ RIVER BASIN IN SUPPORT TO THE STATE PROSECUTION OFFICE IN THE CIVIL SURVEY - NO. 025A/11/PJMA/2ºTIT/MP/RR

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v15i1.1081>

Robson Oliveira de Souza <https://orcid.org/0000-0001-8398-484X>
Paulo Eduardo Barni <https://orcid.org/0000-0001-7868-8691>
Lúcio Keury Almeida Galdino <https://orcid.org/0000-0001-8166-9002>

Resumo: O Ministério Público do Estado de Roraima, por meio da Promotoria de Defesa do Meio Ambiente, abriu Procedimento de Investigação Preliminar para apurar a situação de ausência de políticas públicas sobre o ordenamento urbano da capital, em razão dos problemas de alagamentos na área urbana do município de Boa Vista. O presente trabalho teve por objetivo a elaboração de um relatório técnico para subsidiar decisões do Ministério Público Estadual, no tocante ao Inquérito Civil. A metodologia utilizada a partir de dados espaciais da bacia do rio Cauamé (mapas de altitude, rede de drenagem e estradas) para delimitar por coordenadas geográficas e registrar em mapa o atual nível de maior cheia dos rios e igarapés da área urbana de Boa Vista, além da previsão de duplicação da ponte sobre rio Cauamé (BR-174) e seus possíveis efeitos na Área de Expansão Urbana – AEU de Boa Vista, considerando a máxima cheia de 2011. Como resultado, modelagem da área de alagamento, considerando a cota limnométrica de 10,28 m da grande cheia de 2011, associada com a cota 00 LMEO do rio Branco e o mapa de altitude, que forneceram subsídios para o conhecimento da interação entre os elementos (APPs, matas de galeria e áreas alagáveis) que sofrem a influência das cheias dos rios Branco e Cauamé na área de expansão urbana de Boa Vista.

Palavras-chave: Bacia do rio Cauamé. Área de Expansão Urbana. Área de inundação gerorreferenciada. Enchente histórica de 2011.

Abstract: The Public Ministry of the State of Roraima, through the Prosecutor's Office for the Defense of the Environment, opened a Preliminary Investigation Procedure to investigate the lack of public policies on urban planning in the capital, due to the problems of flooding in the urban area of the municipality. from Boa Vista. The present work had the objective of elaborating a technical report to subsidize decisions of the State Public Ministry, regarding the Civil Inquiry. The methodology used from spatial data of the Cauamé river basin (altitude maps, drainage network and roads) to delimit by geographic coordinates and record on a map the current highest flood level of rivers and streams in the urban area of Boa Vista, in addition to the forecast of duplication of the bridge over the Cauamé River (BR-174) and its possible effects on the Urban Expansion Area - AEU of Boa Vista, considering the maximum flood of 2011. As a result, modeling of the flooding area, considering the limnometric quota 10.28 m from the 2011 flood, associated with the 00 LMEO level of the Branco river and the altitude map, which provided subsidies for the knowledge of the interaction between the elements (APPs, gallery forests and wetlands) that suffer the influence of the floods of the Branco and Cauamé rivers in the urban expansion area of Boa Vista.

Keywords: Cauamé River Basin. Urban Expansion Area. Gero-referenced flooding area. Historic flood of 2011.

INTRODUÇÃO

Este Relatório Técnico apresenta um levantamento de dados espaciais da bacia do rio Cauamé em apoio ao Inquérito Civil Nº 025A/11/PJMA/2ºTIT/MP/RR, aberto pelo Ministério Público Estadual de Roraima. O rio Cauamé, em seu canal principal, possui 86,8 km de comprimento. É afluente da margem direita do alto rio Branco, formando uma bacia hidrográfica de 3.159 km², localizada em faixa de fronteira (OLIVEIRA & CARVALHO, 2014). Municípios localizados dentro de uma faixa de 150 km da fronteira do Brasil estão sob legislação específica para áreas de segurança nacional (Lei Nº 6.634 /1979, regulamentada pelo Decreto Nº 85.064/1980). Esta lei prevê auxílios financeiros específicos por parte do governo federal e impede, por exemplo, sem prévia autorização, a concessão de terras públicas ou a construção de pontes, estradas, aeroportos, e instalação de empresas de mineração (BRASIL-IBGE, 2020).

Desse modo, para que estas áreas ribeirinhas sejam utilizadas, é preciso que sejam demarcadas por uma Linha Limite dos Terrenos Marginais – LLTM e por uma Linha Média de Enchentes Ordinárias – LMEO (Instrução Normativa Nº 67, de 3 de agosto de 2020: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2020). Estes terrenos, de jurisdição federal, estão sob os cuidados da Superintendência do Patrimônio da União – SPU (<https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/SPU-promove-audiencia-para-discutir-demarcacao-de-areas-da-Uniao-em-RR/62980>).

Como o município de Boa Vista se enquadra nesta classificação e tendo em vista a autorização para duplicação da ponte sobre o rio Cauamé, que serve à rodovia federal BR – 174, o Ministério Público Estadual – MPE/RR, necessita de informações qualificadas do local para o acompanhamento das obras. Desta forma, o presente relatório tem como objetivo geral apresentar dados do levantamento Técnico Especializado (mapas e cartas geográficas) da bacia do rio Cauamé pertencentes à Área de Expansão Urbana – AEU de Boa Vista. Os objetivos específicos foram: (1) elaborar mapas de altitude da área estudada; (2) definir as Áreas de Preservação Permanentes – APP do rio Cauamé e seus afluentes, em ambas as margens; (3) mapear estradas e carregadores existentes na área de estudo; (4) realizar comparação dos dados entre o limite máximo da APP

da margem esquerda com o limite máximo da inundação ocorrida em 08 de junho de 2011 em Boa Vista.

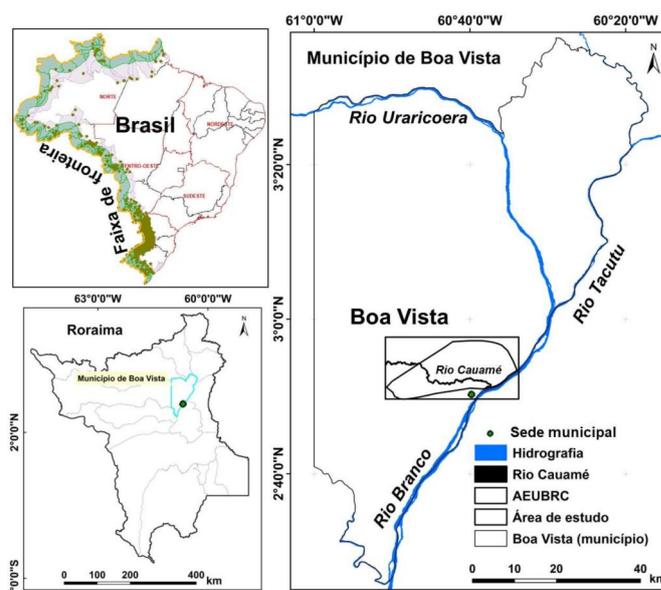
MATERIAL E MÉTODOS

Nesta seção são apresentadas a descrição da área de estudo e os passos necessários para o atingimento dos objetivos definidos acima.

ÁREA DE ESTUDO

A área de estudo abrange a zona norte da cidade de Boa Vista e engloba parte da Área de Expansão Urbana – AEU da capital e 37,2 km do rio Cauamé, medido pela sua margem esquerda (Figura 1).

Figura 1: Localização da área de estudo em relação ao Brasil, ao Estado de Roraima e ao município de Boa Vista. A largura do Rio Cauamé foi exagerada para conferir destaque entre os outros elementos do mapa. AEUBRC é a sigla para Área de Expansão Urbana da Bacia do Rio Cauamé.



Fonte: Brasil-IBGE, (2020).

BANCO DE DADOS

o conjunto de dados foi composto por imagens *raster* do sensor SENTINEL-2, de 19 de fevereiro de 2021, com 10 m de resolução espacial e imagens *raster* de altitude (m) do Shuttle Radar Topographic Mission – SRTM, com 30 m de resolução espacial (<http://www.webmapit.com.br/inpe/topodata/>). Dados vetoriais (Mapas do Estado e do município) foram baixados do site do TerraBrasilis (<http://>

terrabilis.dpi.inpe.br/downloads/). Os mapas vetoriais da área de estudo, da AEU, de estradas, do Rio Cauamé e dos igarapés, foram criados de forma manual, diretamente das imagens *raster* em ambiente de Sistema de Informações Geográficas – SIG do *software* Quantum Gis (QGis) Desktop 2.18.15 (<https://www.qgis.org/>). Todos os outros mapas, como de APPs, por exemplo, foram derivados destes mapas criados primariamente das imagens *raster*. Todos os mapas foram convertidos para o sistema de coordenadas projetadas Universal Transversa de Mercator – UTM, Zona 20 norte, na projeção do Sistema Geográfico Mundial (*World Geographic System* – WGS 1984). Dados pontuais (vetor) de altitude (m), demarcando o Limite Médio das Enchentes Ordinárias – LMEO (material de apoio fornecido pelo MPE, Vol. III) do rio Branco em Boa Vista, foram utilizados como referência para delimitação das classes de altitude nos mapas derivados do SRTM.

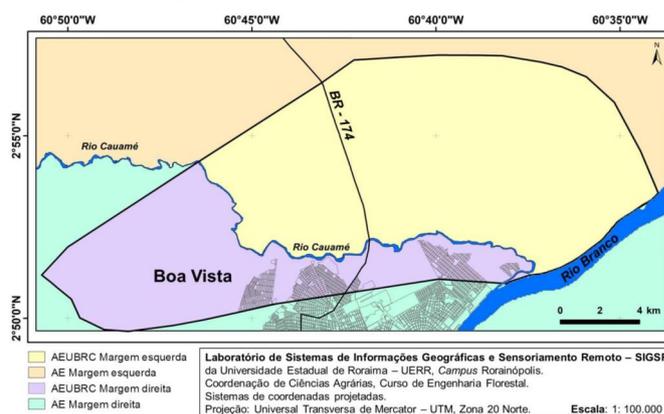
DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A Área de Estudo (AE) foi criada considerando a abrangência dos limites externos mais extremos ao norte e a oeste da Área de Expansão Urbana de Boa Vista (AEUBV) e a foz do rio Cauamé, no rio Branco. A delimitação da Área de Expansão Urbana da Bacia do Rio Cauamé (AEUBRC) baseou-se nos contornos da parte norte da Área de Expansão Urbana de Boa Vista – AEUBV apresentada na figura 1 de Araújo Jr. & Tavares Jr., (2017, 2018). Embora se procurasse utilizar os mesmos locais de referência da AEUBV para delimitar a AEUBRC como, por exemplo, a BR-174 e o alto rio Cauamé, as linhas contornando a AEUBRC podem não coincidir exatamente com as linhas de contorno da AEUBV em sua parte norte/nordeste. Na delimitação da parte sul da AEUBRC foram escolhidos alguns pontos aleatórios cortando ruas e avenidas de Boa Vista com o intuito de abranger a foz do rio Cauamé.

A partir dessas definições iniciais e a necessidade de análise dos atributos geográficos / paisagísticos da área estudada, considerando cada margem do rio Cauamé em particular, conforme demandado pelo MPE, a AE foi dividida em 4 partes. Considerando que o rio Cauamé divide a AE em duas grandes partes a primeira parte abrange toda a margem esquerda do rio Cauamé a partir da entrada

do rio na AE em seu lado leste, passa pela foz e aproveita parte da margem direita (~7 km) do rio Branco para fechar o polígono. Da mesma forma, a segunda parte é formada por toda a margem direita do rio Cauamé. A terceira parte é formada pela intersecção da AEUBRC com a parte da AE da margem esquerda. Por sua vez, a quarta parte é formada pela intersecção da AEUBRC com a AE da margem direita do rio Cauamé (Figura 2).

Figura 2: Divisões da área de estudo.



MAPAS DE DISTRIBUIÇÃO DAS ALTITUDES (M) NA ÁREA DE ESTUDO

O mapa de distribuição de altitude foi obtido do *raster* original do SRTM com rampa de cores com valores contínuos variando entre a altura mínima de 58 m e máxima de 222 m acima do nível do mar. Para obtenção do mapa de classes de altitude e estimar a área alagada acima da cota (65,973 m) do marco 00 da LMEO do rio Branco, localizado no Caçari, próximo à foz do rio Cauamé, o mapa SRTM foi submetido a operação de reclassificação no ambiente de SIG a partir do método *Jenks natural breaks* (Dent, 1990; Slocum, 1999). O método forneceu 9 valores de quebras de classes (9 classes) de forma automática. Na sequência essas classes foram editadas para adicionar uma classe a mais e remarcar os valores de quebra ajustando a primeira classe tendo como cota máxima o valor da LMEO 00 de 65,973 m e a segunda classe acrescentando a Cota limnimétrica (CL) de 10,28 m ao valor da cota mínima de 58 m observada nas proximidades do ponto de desague do rio Cauamé no rio Branco (Tabela 1). Este valor difere da cota mínima de 56,15 m observada na estação fluviométrica de Boa Vista (SANDER et al., 2012), localizada na área da Companhia de Águas e Esgotos de Roraima CAER, no rio Branco e a, aproximadamente, 5 km abaixo da

foz do Rio Cauamé (Estação 14620000: ANA, 2021). O valor de 10,28 m foi a Cota Limnimétrica máxima alcançada pelo Rio Branco na grande enchente de 2011 (SANDER et al., 2012).

Neste trabalho a transformação da CL em Cota Altimétrica (CA) foi dada por: $CA = CL + 58,00$ m, correspondendo aos valores de altitude observados nas proximidades da foz do rio Cauamé no arquivo *raster* do SRTM.

Tabela 1: Valores de quebra fornecidos automaticamente pelo *software* e valores ajustados para comportar os valores da cota 00 da LMEO Cauamé (65,973 m) e do valor de cota máxima alcançada pela grande cheia do Rio Branco em 2011.

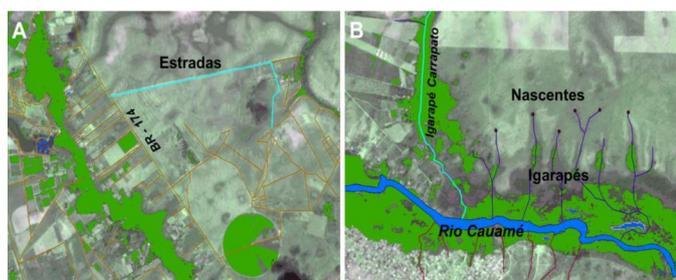
Classe	*Quebra Natural Jenks	Valores ajustados
1	58,00001 - 69,61365	58,00001 - 65,97301
2	69,61365 - 76,67102	65,97301 - 68,28001
3	76,67102 - 81,80365	68,28001 - 76,95001
4	81,80365 - 88,86101	76,95001 - 82,55001
5	88,86101 - 102,97574	82,55001 - 95,20001
6	102,97574 - 122,86469	95,20001 - 113,45001
7	122,86469 - 146,60310	113,45001 - 131,70001
8	146,60310 - 175,47415	131,70001 - 149,95001
9	175,47415 - 222,00000	149,95001 - 168,20001
10	-	168,20001 - 222,00001

*Foram transcritas apenas as cinco primeiras casas decimais (com arredondamento) das 15 casas geradas automaticamente pelo método.

MAPAS DE ESTRADAS E IGARAPÉS

As estradas vicinais e a BR-174 foram delimitadas diretamente da imagem do sensor Sentinel-2 a partir de edição manual na tela de trabalho do SIG (Figura 3A). No caso dos igarapés a delimitação foi realizada sobrepondo a imagem do Sentinel-2 e a imagem *raster* do SRTM. A indicação das nascentes foi realizada criando-se um arquivo de pontos. Esses pontos foram plotados (colocados) no início de cada linha representando um igarapé, supondo o local da nascente (Figura 3B).

Figura 3: Delimitação manual das estradas (A) e igarapés (B) diretamente nas imagens Sentinel-2.



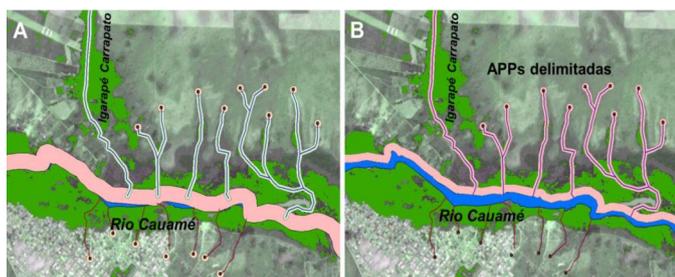
MAPEAMENTOS DOS LAGOS

Para a delimitação de lagos e lagoas o procedimento foi semelhante ao aplicado para a edição de igarapés e estradas. Para isso, no entanto, criou-se um arquivo vetorial de polígonos. Nesse caso a edição foi realizada contornando os locais de lagos e lagoas sobre a imagem RGB do Sentinel-2 e, de forma auxiliar, com a classe hidrografia extraída a partir da imagem NDVI (Índice de Vegetação da Diferença Normalizada), calculada a partir da divisão entre as bandas 8 (NIR ou Infravermelho Próximo, na sigla em inglês) e 4 (Vermelho).

MAPAS DE APP

Para a delimitação das Áreas de Preservação Permanentes (APP) da área de estudo foi necessário realizar primeiro a edição da rede de drenagem (somatório de todos os igarapés e as margens individuais do Rio Cauamé) e os pontos indicando o local das nascentes. Na sequência foram criadas (a partir da ferramenta *Buffer*) as faixas de APP para cada margem (esquerda e direita) do Rio Cauamé. Como o rio mede mais de 50 m de largura, em média, a faixa de APP foi demarcada medindo 100 m (rios com largura entre 50 e 200 m), conforme a legislação (LEI N° 12.651, DE 25 DE MAIO DE 2012). A faixa de APP para os igarapés foi de 30 m e 50 m para as nascentes. No caso das APP dos lagos observou-se o critério da área do espelho d' água, sendo de 50 m para lagos com área inferior a 20 ha e 100 m para lagos com área acima de 20 ha, também de acordo com a legislação pertinente (BRASIL-PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2012). Após a criação das faixas de APP para cada tipo de mapa (nascentes, igarapés, margens do rio Cauamé e lagos) estas foram unidas em um único mapa através da ferramenta *Union* do *software* (Figura 4A). Como essa operação deixa divisões considerando cada segmento de linha criado na execução da ferramenta *Buffer*, após a operação de união o mapa foi submetido à operação *dissolve*. O *dissolve* tem a finalidade de “dissolver” todas as divisões do arquivo de áreas em um único arquivo contendo apenas uma linha na tabela de atributos correspondendo ao somatório de todas as subdivisões existentes anteriormente no arquivo (Figura 4B).

Figura 4: Operação de edição (A) e delimitação das APPs na margem esquerda do rio Cauamé (B). O mesmo procedimento foi aplicado para a delimitação das APPs na margem direita do rio Cauamé.



MAPAS DE MATAS DE GALERIA

O mapa das matas de galeria foi originado da edição da imagem NDVI (Índice de Vegetação da Diferença Normalizada, na sigla em inglês) derivada da imagem Sentinel-2 (bandas 8 e 4) da área de estudo. No caso a imagem NDVI foi submetida à reclassificação, semelhante ao aplicado ao mapa de altitude, no método Jenks natural breaks (Dent, 1990; Slocum, 1999). A classe correspondente as áreas de vegetação foram transformadas (intervalo entre 0,431087 e 0,81812) em arquivo vetorial e foi submetida à edição manual para filtrar os polígonos gerados representando culturas anuais e perenes distribuídas nas áreas de lavrado. Nesse caso, consideraram-se apenas as áreas acompanhando as margens do rio Cauamé e dos igarapés como matas de galerias. Polígonos com áreas inferiores a 1 ha foram excluídos do mapa.

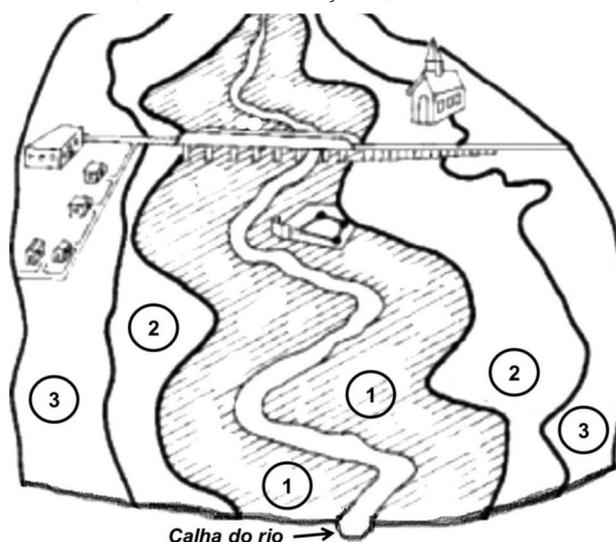
MAPAS DE ÁREAS ALAGADAS

As enchentes podem ocorrer devido às condições naturais ou geradas pelo uso antrópico do solo como urbanização ou obras hidráulicas. Quando a precipitação é intensa e a quantidade de água que chega simultaneamente ao rio excede a sua capacidade de drenagem da sua calha normal, resultam em inundação das áreas ribeirinhas. Os problemas e eventuais prejuízos causados pela enchente dependem do grau de ocupação da várzea pela população e da frequência com a qual ocorrem as inundações (TUCCI, 2003).

De acordo com Tucci (2003), para efeito do zoneamento de áreas de alagamento a seção de escoamento do rio pode ser dividida em três partes principais: 1. Zona de passagem da enchente; 2. Zona com restrições e; 3. Zona de baixo risco (Figura 5). Para esse autor a Zona de passagem da enchente deve

ficar desobstruída para evitar represamentos a montante e grandes danos econômicos. Nessa faixa não deve ser permitida nenhuma nova construção. Ainda de acordo com Tucci (2003) a zona com restrições fica inundada, mas, devido às pequenas profundidades e baixas velocidades, contribuem pouco para o escoamento das águas da enchente. Considerando a zona de baixo risco, esta possui pequena probabilidade de ocorrência de inundações, sendo atingida em anos excepcionais por pequenas lâminas de água e baixas velocidades. Segundo o autor, a definição dessa área seria útil para informar a população sobre a intensidade do risco que ela estaria sujeita.

Figura 5: Zoneamento de áreas de alagamento: 1. Zona de passagem da enchente; 2. Zona com restrições e; 3. Zona de baixo risco.



Fonte: Adaptado de Tucci (2003).

Em nosso estudo, o mapa de altitude foi reclassificado para representar as áreas alagadas em 10 de junho de 2011. Nesse caso a classe com valor 2, representando o intervalo entre as cotas de 65,973 m e 68,28 m, foi atribuído o valor 1 e para as demais classes não foi atribuído nenhum valor, sendo assinalado apenas como “NoData” (sem dados). Na sequência, o mapa *raster* (conjunto de pixels ou células), resultante dessa operação, foi convertido para o formato vetorial.

ÁREAS ALAGADAS VS. APPS

As comparações entre áreas alagadas e APPs foram realizadas considerando as duas margens da AEUBRC. Esta análise foi realizada utilizando arquivos vetoriais correspondentes à área alagada simulada, derivado do mapa de classes de altitude, e

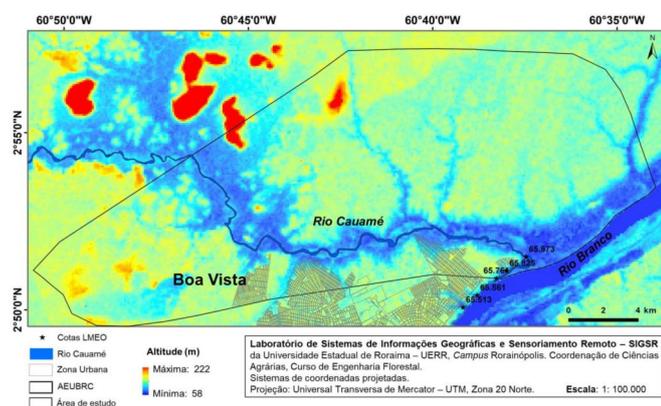
o mapa de APP. Para essa análise as duas primeiras classes de altitude foram fundidas em uma só classe conforme metodologia descrita em 2.9. Posteriormente, este arquivo criado foi convertido para o formato vetorial e submetido à operação de *Erase* (apagar), visando “apagar” o leito do rio Cauamé, permanecendo as informações referentes a ambas as margens do rio.

RESULTADOS

DISTRIBUIÇÕES DE ALTITUDE

A área de estudo abrangeu uma área de 468,7 km² e a AEUBRC totalizou 266,3 km², representando 56,8% da área total estudada. O mapa de altitude, considerando toda a área de estudo, variou do valor mínimo de 58 metros para o valor máximo de 222 metros, apresentando um desnível total de 164 m. As menores altitudes foram observadas nas proximidades da foz do Rio Cauamé (sudeste da área de estudo) e as maiores altitudes foram observadas na região noroeste da área estudada (Figura 6). Por outro lado, considerando a altitude registrada na entrada do rio na área de estudo (ponto mais alto observado na calha do rio), com cota de 76,96 m e a cota mínima de 58 m observada na foz do rio, o desnível é de apenas 18,96 m. Este valor projeta um desnível de 0,509 m por quilômetro de extensão do rio (18,96 m / 37,2 km).

Figura 6: Mapa de distribuição de altitude, em metros, na área de estudo, baseado nos dados do Shuttle Radar Topographic Mission – SRTM. LMEO é a Linha Média das Enchentes Ordinárias do rio Branco.



Fonte: <http://www.webmapit.com.br/inpe/topodata/>.

Considerando o mapa de classe de altitude as classes que apresentaram as maiores extensões foram as classes 4 (valores entre 76,95001 e 82,55001 m) e

a classe 5 (valores entre 82,55001 - 95,20001 m). A área da faixa da classe 4 alcançou 203,1 km², representando 43,6% da área de estudo e a área da faixa da classe 5 mediu 100,1 km² e representou 21,5% da área estudada (Tabela 2).

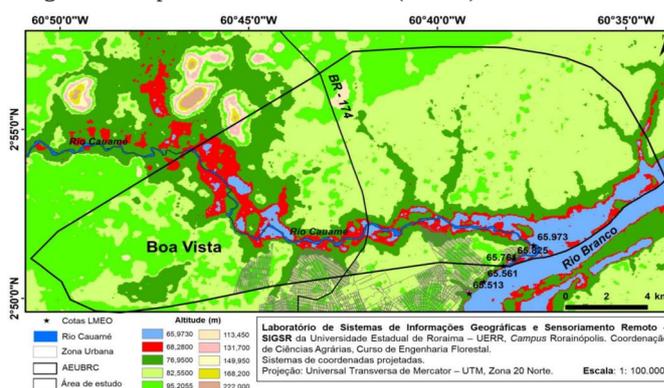
Nestas faixas de altitude sobressaem as atividades agropecuárias na zona rural e, na zona urbana, são as áreas mais povoadas. As classes de maior altitude (de 6 a 10) somaram 10,4 km² e representaram 2,2% da área estudada.

Por outro lado, as áreas mais baixas (classes de 1 a 3) somaram 152,2 km², representando 32,7% da área de estudo. A classe 2, representando a área que teria sido alagada em 2011, atingindo a cota máxima de 68,28 m, somou 25,5 km², representando 5,5% da área estudada (Figura 7).

Tabela 2: Área e percentual de representação das classes do mapa de altitude.

Classe	Valores de classe (m)	Área (km ²)	%
1	58,00001 - 65,97301	31,4	6,7
2	65,97301 - 68,28001	25,5	5,5
3	68,28001 - 76,95001	95,3	20,5
4	76,95001 - 82,55001	203,1	43,6
5	82,55001 - 95,20001	100,1	21,5
6	95,20001 - 113,45001	4,9	1,0
7	113,45001 - 131,70001	2,3	0,5
8	131,70001 - 149,95001	1,3	0,3
9	149,95001 - 168,20001	1,0	0,2
10	168,20001 - 222,00001	0,9	0,2
		465,8	100,0

Figura 7: Mapa de classes de altitude (metros) na área de estudo.



Fonte: <http://www.webmapit.com.br/inpe/topodata/>.

APPS DAS MARGENS ESQUERDA E DIREITA DO RIO CAUAMÉ

Como a demanda do MPE/RR sugere que a análise seja realizada de forma independente para cada uma das duas margens do Rio Cauamé

separamos as áreas de APP nesta configuração. Nesse caso, referenciamos as APPs de ambas as margens com os mesmos parâmetros / atributos da área de estudo.

Na margem esquerda do rio Cauamé foram demarcadas / delimitados 170 nascentes / igarapés. Somente as APPs referentes às nascentes representaram 6,8% das APPs demarcadas para a extensão dos igarapés. As APPs demarcadas para essa margem, incluindo a APP do rio Cauamé e de lagos, somaram 23,3 km² (Tabela 3; Figura 8 e 9).

Também foram mapeadas 355 estradas vicinais, incluindo caminhos, na margem esquerda do Rio Cauamé, somando 387,1 km. A parte da BR-174 dessa margem somou 13,3 km (Figura 10). A área urbanizada na margem esquerda do rio é restrita a existência de poucos condomínios residenciais localizados na margem direita da BR-174 e com acessos principais a 850 e 1.400 m após a passagem da ponte sobre o rio Cauamé. Esses condomínios fazem fundo e impactam negativamente o igarapé Carrapato, um dos principais afluentes da margem esquerda do rio Cauamé (FALCÃO & OLIVEIRA, 2021).

A área total alagada na margem esquerda somou 16,1 km², abrangendo 2,9 km² de APP, representando 12,6% da área alagada. As matas de galeria dessa margem somaram 22,6 km² abrangendo 6,0 km² de APPs, representando 26,7% do total da área de mata de galeria da margem esquerda (Tabela 3; Figuras 11 e 12).

Tabela 3: Dados da margem esquerda do Rio Cauamé.

	n	Comprimento (km)	Faixa (m)	Área (km ²)	APP (km ²)	%
Nascentes	136	-	50	-	1,1	4,6
Drenagem (igarapés)	136	263,4	30	-	23,8	-
Estradas	355	369,9	-	-	-	-
BR – 174	1	13,3	-	-	-	-
Rio Cauamé	1	37,2	100	3,0	3,7	123,3
Mata de galeria	1	-	-	22,6	6,3	27,9
Lagos e lagoas naturais (< 20 ha)	62	-	50	3,4	3,3	97,1
Lagos e lagoas naturais (> 20 ha)	6	-	100	2,0	1,9	95,0
*Área alagada	1	-	-	16,1	2,9	18,0
*Área alagada na AEUERC	1	-	-	10,7	2,1	19,6
Área alagada em mata de galeria	1	-	-	4,3	1,4	32,6
AEUBRC (esquerda + direita)	1	-	-	266,3	-	-
AEUBRC margem esquerda	1	-	-	178,4	14,8	62,2
Área estudo margem esquerda	1	-	-	289,5	23,8	8,2
Área de estudo	1	-	-	468,7	37,5	8,1

*Área gerada da diferença entre as cotas de 65,973 m (LMEO) e a cota máxima de 68,280 m observada na maior cheia do Rio Branco, ocorrida no dia 08 de junho de 2011 em Boa Vista.

Na margem direita do rio Cauamé foram demarcadas / delimitados 89 nascentes / igarapés. As APPs referentes às nascentes somaram 0,6 km², representando 4,2% das APPs demarcadas para a

extensão da rede de drenagem. As APPs demarcadas para essa margem, incluindo a APP do rio Cauamé e de lagos, somaram 13,7 km² (Tabela 4; Figura 8 e 9).

Também foram mapeadas 56 estradas vicinais, incluindo caminhos / carreadores, na margem direita do Rio Cauamé, somando 112,4 km. A parte da BR-174 dessa margem somou 6,6 km (Figura 10). Vale ressaltar que, nesta margem, foram mapeadas apenas estradas localizadas na área rural.

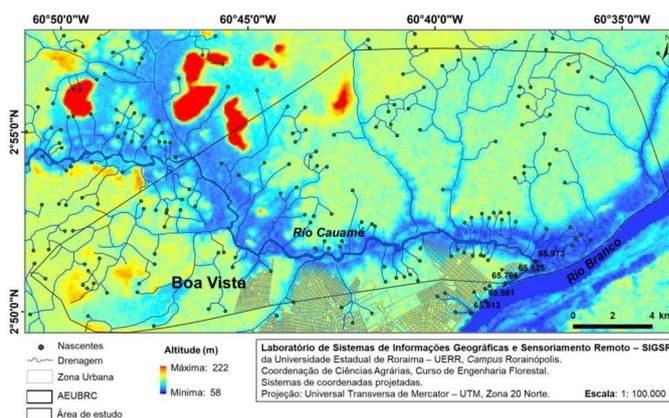
A área total alagada na margem direita somou 8,5 km², abrangendo 1,6 km² de APP, representando 18,8% da área alagada. As matas de galeria dessa margem somaram 11,7 km² abrangendo 4,2 km² de APPs, representando 35,9% do total da área de galeria na margem direita (Tabela 4; Figuras 11 e 12).

Tabela 4: Dados da margem direita do Rio Cauamé.

	n	Comprimento (km)	Faixa (m)	Área (km ²)	APP (km ²)	%
Nascentes	89	-	50	-	0,6	4,2
Drenagem (igarapés)	89	139,2	30	-	13,7	-
Estradas	56	112,4	-	-	-	-
BR – 174	1	6,6	-	-	-	-
Rio Cauamé	1	37,2	100	3,0	3,7	123,3
Mata de galeria	1	-	-	11,7	4,2	35,9
Lagos e lagoas naturais (< 20 ha)	46	-	50	1,7	1,9	111,8
Lagos e lagoas naturais (> 20 ha)	2	-	100	0,9	0,6	66,7
*Área alagada	1	-	-	8,5	1,6	18,8
*Área alagada na AEUERC	1	-	-	5,3	1,4	26,4
Área alagada em mata de galeria	1	-	-	4,1	0,9	22,0
AEUBRC margem direita	1	-	-	85,6	9,5	11,1
Área de estudo margem direita	1	-	-	176,2	13,7	7,8

*Área gerada da diferença entre as cotas de 65,973 m (LMEO) e a cota máxima de 68,280 m observada na maior cheia do Rio Branco, ocorrida no dia 08 de junho de 2011 em Boa Vista.

Figura 8: Mapa das nascentes e canais de drenagem na área de estudo.



Fonte: <http://www.webmapit.com.br/inpe/topodata/>.

Figura 9: Mapa de lagos e lagoas naturais (corpos d’água) existentes na área estudada.

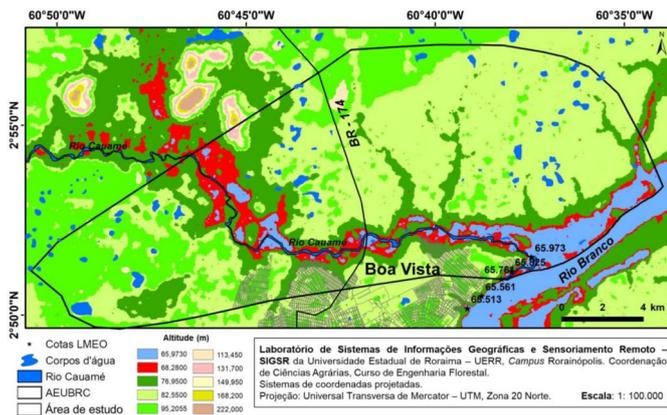
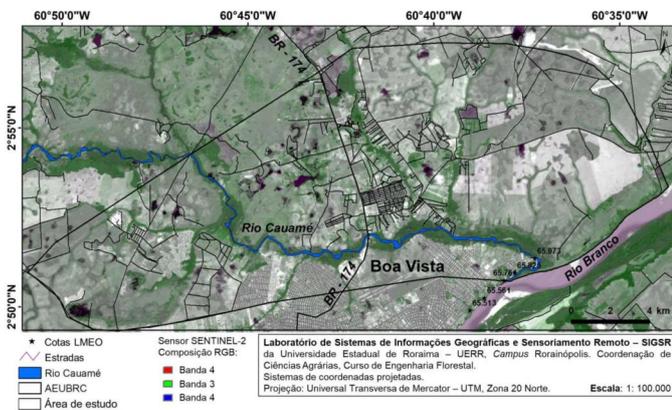


Figura 10: Mapa das estradas rurais contidas na área de estudo. Imagem SENTINEL-2 de 19 de fevereiro de 2021. As áreas em verde representam a vegetação fotossinteticamente ativa. Grande parte da vegetação ao longo dos rios é formada por matas de galerias.



Fonte: <https://earthexplorer.usgs.gov/>.

Figura 11: Áreas de Preservação Permanentes – APP, constantes na área estudada.

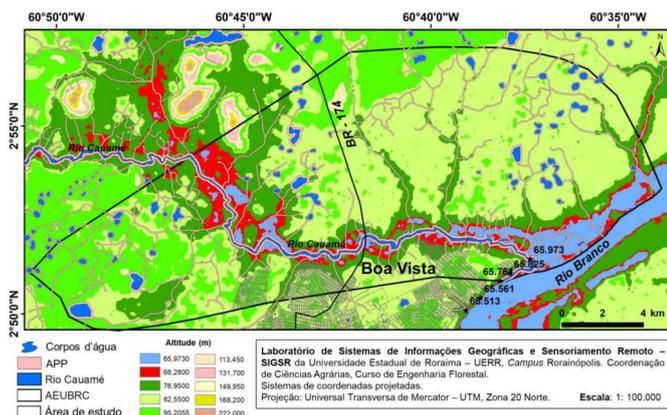
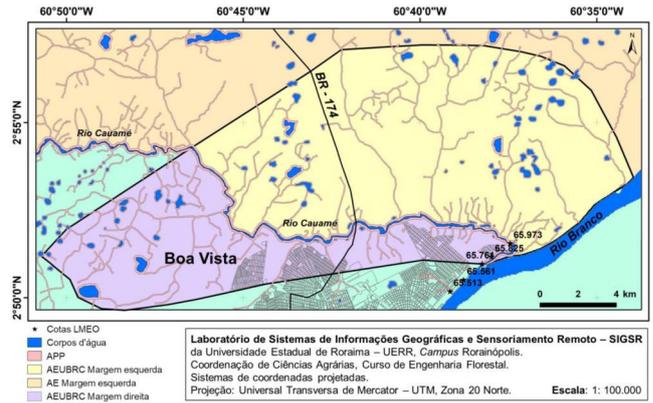


Figura 12: Divisão das APPs na área de estudo por subáreas.



LIMITES DA INUNDAÇÃO E APPS

A estimativa de áreas inundáveis, fora do leito do rio Cauamé, foi calculada em 37,8 km². As áreas inundáveis da margem esquerda do rio Cauamé foram estimadas em 29,5 km², representando 78,0% das áreas inundáveis da área de estudo. As áreas inundáveis como um todo em áreas de APPs abrangeu 7,3 km² (732,2 ha) ou 19,3% dessas áreas. A área alagada da AEUBRC da margem esquerda abrangeu 3,9 km² de APP ou 53,4% das APPs inundáveis da área de estudo como um todo. Por sua vez a área alagada da AEUBRC da margem direita abrangeu 2,4 km² ou 32,9% das APPs inundáveis da área de estudo como um todo (Tabela 5; Figura 13).

As áreas inundáveis dentro dos limites da AEUBRC abrigam 8,6 km² de matas de galeria (25,1% do total de matas de galeria na área estudada como um todo), sendo 5,5 km² na margem esquerda (64,0%) e 3,1 km² (36,0%) na margem direita da do rio Cauamé. Estes resultados indicam a importância de se fazer um zoneamento considerando as áreas inundáveis nas áreas de maior contido do rio Cauamé com as áreas de expansão urbana de Boa Vista.

Tabela 5: Áreas alagáveis e APP na área de estudo.

*Área de estudo	**Área inundada (km ²)	%	APP (km ²)	%
AEUBRCME	23,2	78,6	3,9	83,0
FORA-AEUBRCME	6,3	21,4	0,8	17,0
AEME	29,5	100,0	4,7	100,0
AEUBRCMD	7,3	87,9	2,4	92,3
FORA-AEUBRCMD	1,0	12,1	0,2	7,7
AEMD	8,3	100,0	2,6	100,0
Total	37,8	100,0	7,3	100,0

* AEUBRCME= área de expansão urbana na bacia do rio Cauamé margem esquerda; AEUBRCMD= área de expansão urbana na bacia do rio Cauamé margem direita; AEME= área de estudo na margem esquerda; AEMD= área de estudo na margem direita. FORA= significa que não está dentro da área.

** Área gerada pela junção das duas primeiras classes do mapa de altitude.

Figura 13: Limite das áreas inundáveis e APPs ao longo da calha do rio Cauamé.

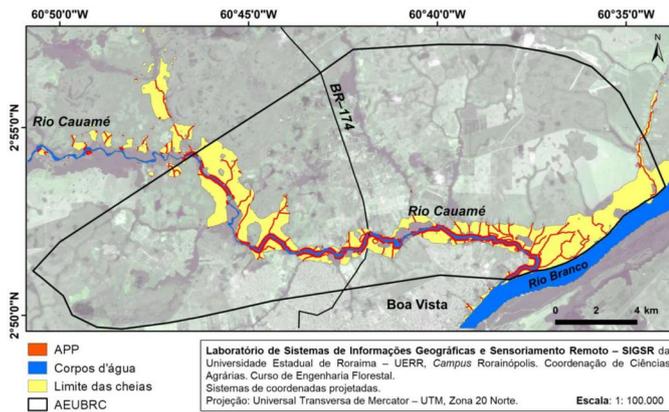
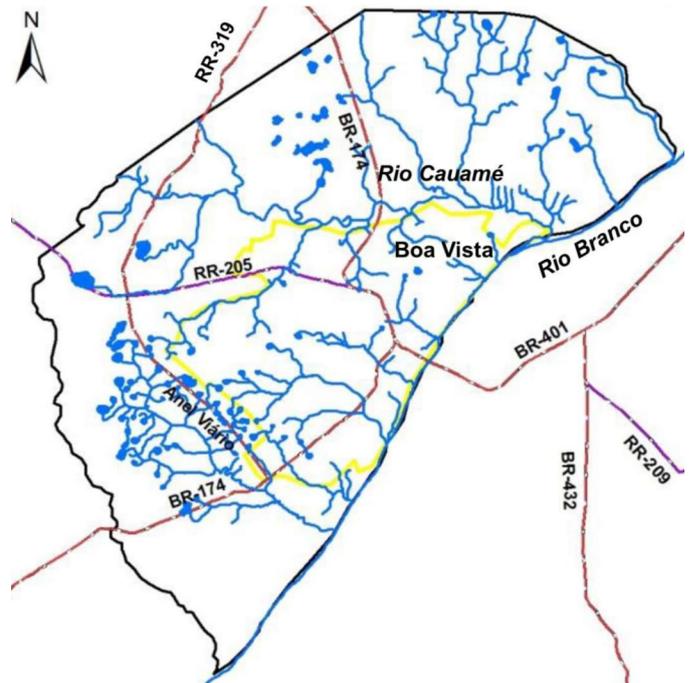


Figura 14: Área de Expansão Urbana – AEU de Boa Vista.



Fonte: Adaptado de Araújo Jr. & Tavares Jr., (2018).

DISCUSSÃO

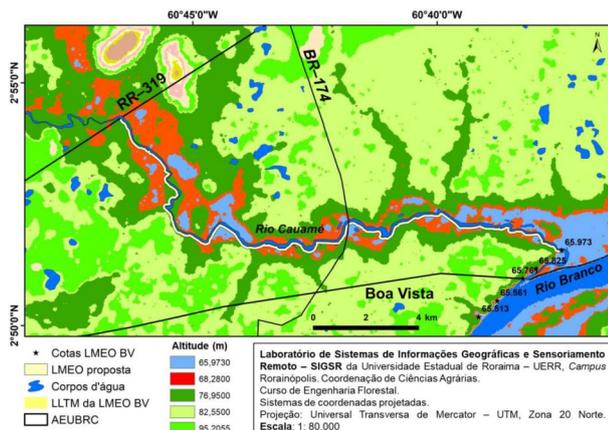
ÁREA DE EXPANSÃO URBANA DA BACIA DO RIO CAUAMÉ

A criação da Área de Expansão Urbana da Bacia do Rio Cauamé – AEUBRC, em nosso estudo, permitiu que fossem realizadas análises pontuais e de maneira mais eficaz. Embora não se teve pontos de controle efetivos na sua demarcação, considerando o lado norte / nordeste, o lado noroeste / oeste, por sua vez, foi mais bem sinalizado sendo destacados os pontos de intersecção da linha divisória da AEU de Boa Vista com a BR – 174 e, mais a sudoeste, com o rio Cauamé. Sem entrar no mérito de que o lado sul foi demarcado de forma aleatória e o lado oeste se aproveitou a margem direita do rio Branco, pode se afirmar que a AEUBRC possui grande semelhança com a região norte da AEU de Boa Vista observada nos trabalhos de Araújo Jr. & Tavares Jr. (2017, 2018).

Esses pontos são importantes de serem destacados tendo em vista a discussão dos resultados obtidos em nosso trabalho e a sua validade, uma vez que não tivemos acesso, por exemplo, aos arquivos shapefile da AEU de Boa Vista. Nesse caso, “resolvemos o problema” criando a AEUBRC de forma visual e procurando ser o mais fiel possível ao traçar seus contornos para se aproximar o máximo possível dos contornos reais da AEU de Boa Vista na região pertencente à bacia do rio Cauamé (Figura 14).

Ressaltamos que é importante essa paridade ou correspondência entre a AEUBRC e a AEU de Boa Vista, em sua parte norte, porque permite que nossos resultados sejam testados / avaliados por parâmetros fornecidos pela literatura e também por material do acervo ofertado pelo MPE a essa comissão. Por exemplo, conforme as informações constantes no OFÍCIO No 11953/2019/SPU-RR/MP, encaminhado ao MPE, a LMEO Cauamé estaria em: 1. Fase de proposição de serviços; 2. Esta se estenderia da congruência do rio Cauamé com o anel viário e o final seria na praia do Caçari, com extensão aproximada de 23,9 km, tendo como referência a sua margem direita. Com base nessas informações traçamos a extensão do rio onde seria / será traçada a LMEO Cauamé (Figura 15). Nesse exercício estimamos o comprimento dessa extensão em 24,6 km, distância 2,9% superior ao estimado pela Superintendência do Patrimônio da União – SPU.

Figura 15: Extensão do trecho onde seria / será instalada a Linha Média das Enchentes Ordinárias – LMEO do rio Cauamé. A linha da LMEO proposta está representada por uma faixa de 100 m de largura acompanhando a margem direita do rio Cauamé. LLTM é a sigla para Linha Limite dos Terrenos Marginais.



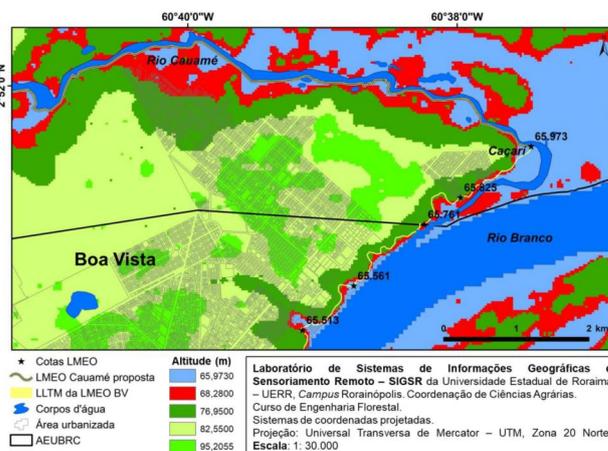
ALCANCE DA CHEIA DE 2011 NA BACIA DO RIO CAUAMÉ

A simulação da cheia de 2011, utilizando a altura mínima de 58 m (imagem SRTM), observada na foz do rio Cauamé, mostrou certa correlação com os registros obtidos pela Linha Limite dos Terrenos Marginais – LLTM e a Linha Média das Enchentes Ordinárias – LMEO, na orla do rio Branco. pode-se notar na figura 16 que a faixa de inundação, que varia de 65,973 m (cota 00 LMEO) até 68,28 m (em vermelho no mapa) acompanha a LMEO Boa Vista, ora recuando em direção ao rio Branco, ora avançando e ultrapassando a faixa de 15 m da LLTM e LMEO em direção área urbana (Figura 16). Isto indica que se utilizássemos uma cota altimétrica mínima menor do que 58 m para embasar nossa simulação esta geraria uma menor área de inundação e poderia não representar a área inundada de modo realístico / satisfatório.

Por exemplo, simulamos uma cota altimétrica com 65,2 cm (0,652 m) menor do que a cota de 58 m utilizada em nosso trabalho, gerando uma área alagada total de 17,8 km². Considerando as duas margens da AEUBRC o alagamento foi de 11,0 km². Nesse caso, a margem direita da AEUBRC suportou 3,4 km² (30,9%) de área alagada enquanto a margem esquerda suportou os outros 7,6 km² (69,1%). O valor de 3,4 km² foi 35,8% menor do que a área observada na margem direita (5,3 km²) dentro da AEUBRC quando se utilizou a cota mínima de 58 m. O valor de 0,652 m foi encontrado subtraindo-se o valor da cota 05 LMEO (65,321 m), localizada nas proximidades da estação fluvial da CAER, da cota 00 LMEO

(65,973 m) localizada na praia do Caçari.

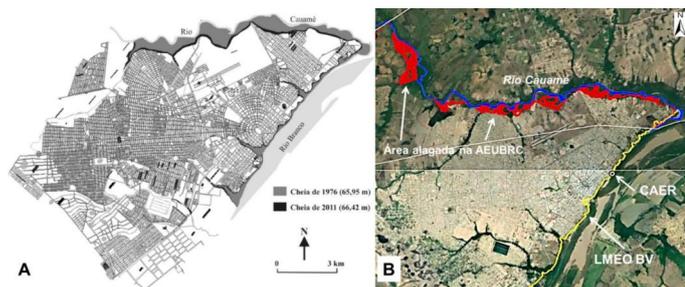
Figura 16: Cheia de 2011, indicada pela Linha Limite dos Terrenos Marginais – LLTM e Linha Média das Enchentes Ordinárias – LMEO do Rio Branco (área inalienável da União). A LLTM possui faixa de 15 m de largura e vai desde a praia do Caçari (próximo à foz do rio Cauamé) até o bairro Jardim das Copaibas, região sul de Boa Vista.



Embora o estudo de Sander et al., (2012), que utilizou uma cota altimétrica mínima de 56,15 m, obtida na estação fluviométrica da Companhia de Águas e Esgotos de Roraima – CAER, aponte para uma área de inundação de 6,16 km² no perímetro urbano de Boa Vista, nosso estudo indicou 5,3 km² de área alagada na margem direita, dentro da AEUBRC (Tabela 4). A divergência entre os valores de área esta associada aos diferentes tamanhos de área estudada utilizada nos dois trabalhos. Enquanto o estudo de Sander et al., (2012) considerou apenas o perímetro urbano de Boa Vista (Figura 17A), o nosso estudo abrangeu parte do perímetro urbano da capital (zona norte e orla do rio Branco) e ainda toda a margem direita do rio Cauamé, dentro da AEUBRC (Figura 17B).

Notem que o estudo de Sander e Colaboradores (SANDER et al., 2012) utiliza a cota de 65,95 m alcançada na segunda maior cheia ocorrida em Boa Vista em 1976 (Figura 17A) para delimitar as áreas inundadas em 2011. Essa cota é 23 cm menor do que o valor registrado na cota 00 LMEO (65,973 m) e utilizado em nosso estudo para delimitar a área inundada em 2011 na bacia do rio Cauamé. Isto indica que, caso tivéssemos utilizado uma cota menor, semelhante àquela utilizada por Sander et al., (2012), por exemplo, a área da faixa de inundação simulada, provavelmente, seria maior, devido ao aumento da amplitude entre os valores de classe.

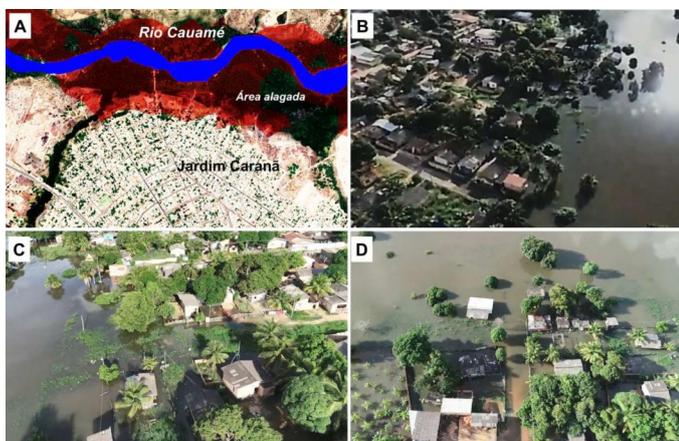
Figura 17: Área alagada estimada por Sander et al., (2012) no perímetro urbano (A) e por nosso estudo (B), considerando a AEUBRC (margem direita) e tendo como parâmetro o nível de inundação da grande cheia ocorrida em 8 de junho de 2011 em Boa Vista.



Fonte: (A) adaptado de Sander et al., (2012); (B) imagem do Google Earth de 29/09/2020.

A área inundada simulada na margem direita do rio Cauamé (Figura 18A) foi compatível com imagens aéreas do bairro Jardim Caraná obtidas no dia da enchente na zona urbana de Boa Vista (Figuras 18B, 18C e 18D). Essas imagens foram capturadas por câmeras de vídeo em sobrevoo de helicóptero da área inundada e foram cedidas ao MPE por um canal de televisão após serem exibidas publicamente.

Figura 18: Área inundada simulada (A) e imagens aéreas panorâmicas do bairro Jardim Caraná, obtidas por câmera de vídeo, no dia da enchente que atingiu Boa Vista (B, C e D).



Fonte: Acervo do MPE.

LIMITE DAS CHEIAS E ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTES – APP

A análise indica que seria mais conveniente ao poder público estadual fazer o zoneamento das áreas alagáveis onde o rio Cauamé faz contato direto com os limites da expansão urbana de Boa Vista. Isto poderia ser realizado impondo-se restrições severas ao seu uso, conforme recomenda Tucci (2003), em vez de, simplesmente, observar os limites das APPs nestas áreas. Esta medida se justifica devido à

constante pressão por novas moradias ou empreendimentos econômicos que buscam espaços ociosos nas cercanias da cidade, inclusive através de invasões de terras públicas / privadas e a prática de especulação imobiliária (FALCÃO et al., 2015; ARAÚJO Jr. & TAVARES Jr., 2018; FALCÃO & OLIVEIRA, 2021).

Neste caso, a observação dos limites das APPs é melhor empregada nas zonas rurais onde, muitas vezes, as atividades agropecuárias avançam demasiadamente sobre essas áreas. Além disso, a grande quantidade de mata de galeria abrigada em áreas alagáveis, em ambas as margens do rio Cauamé, tem forte apelo para a sua preservação, visto que servem de proteção aos solos marginais do rio e de abrigo para a fauna local.

Ainda no tocante às áreas alagáveis, Lira et al., (2020) apontam que os impactos na drenagem urbana são consequência direta das práticas irregulares de uso do solo nestes locais. Para minimizar ou mitigar os impactos das cheias, decorrentes do mau uso do solo pelos moradores, os autores recomendam a criação de bacias de contenção aproveitando a existência de áreas úmidas na zona urbana de Boa Vista que formam lagos na época das chuvas.

CONCLUSÃO

A criação virtual da área de expansão urbana da bacia do rio Cauamé (AEUBRC) serviu como um modelo de abstração útil para aquisição de conhecimento sobre a área de estudo (SAYÃO, 2001). No mesmo sentido, a modelagem da área de alagamento, considerando a cota limnométrica de 10,28 m da grande cheia de 8 de junho de 2011, associada com a cota 00 LMEQ do rio Branco e o mapa de altitude, forneceram subsídios para o conhecimento da interação entre os elementos (APPs, matas de galeria e áreas alagáveis) que sofrem a influência das cheias dos rios Branco e Cauamé na área de expansão urbana de Boa Vista.

Como o presente estudo se baseou apenas em dados de sensoriamento remoto, geoprocessamento e sistemas de informações geográficas, são necessários estudos de campo para obter os parâmetros verdadeiros dos limites das áreas inundáveis na bacia do rio Cauamé, juntamente com os limites das APPs e matas de galeria. A efetiva delimitação da Linha

Limite dos Terrenos Marginais – LLTM e da Linha Média das Enchentes Ordinárias – LMEO do rio Cauamé, por exemplo, podem corroborar e validar todo o esforço técnico realizado nas análises de escritório.

Por fim, recomendamos ao poder público estadual / municipal proceder ao zoneamento das áreas alagáveis onde o rio Cauamé faz contato direto com os limites da expansão urbana de Boa Vista, conforme assevera Tucci (2003).

Essas são as considerações da Comissão de Apoio ao Ministério Público Estadual – MPE sobre o levantamento da bacia do rio Cauamé, instituída pela **PORTARIA Nº 56/UERR/CUNI/REIT/GAB, DE 27 DE JANEIRO DE 2021**. A comissão entende que as informações elaboradas nesse Relatório Técnico são de extrema importância para subsidiar o MPE na tomada de decisão em relação ao **INQUERITO CIVIL – Nº 025A/11/PJMA/2ºTIT/MP/RR**.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Universidade Estadual de Roraima – UERR, pelo apoio institucional e, ao Ministério Público Estadual – MPE, pela disponibilização de excelente material de apoio a esta pesquisa, e em especial, ao Dr. Zedequias de Oliveira Júnior, Promotor de Justiça da 2ª Titularidade da Promotoria de Justiça de Defesa do Meio Ambiente, pela autorização da publicação deste relatório.

Agradecemos também aos comentários e as valiosas contribuições ofertadas ao texto final por Reinaldo Imbrozio Barbosa (professor / pesquisador do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA/RR), Carlos Sander (professor / pesquisador da Universidade Federal de Roraima – UFRR) e Márcia Teixeira Falcão (professora / pesquisadora da Universidade Estadual de Roraima – UERR).

REFERÊNCIAS

ANA - Agencia Nacional de Águas. Rede Hidrometeorológica Nacional. Disponível em: < https://dadosabertos.ana.gov.br/datasets/8014bf6e92144a9b871bb4136390f732_0/data?geometry=-93.448%2C-7.226%2C-26.695%2C8.108>. Acesso em: 7 mai. 2021.

Araújo Júnior, A.C.R.; Tavares Júnior, S.S. Uso e

cobertura do solo para o planejamento urbano, Boa Vista, Roraima, Brasil. Boletim Goiano de Geografia (Online). Goiânia, v. 37, n. 1, p. 36-55. 2017. <https://doi.org/10.5216/bgg.v37i1.46242>.

Araújo Júnior, A.C.R.; Tavares Júnior, S.S. Expansão urbana e fatores de risco à inundação em Boa Vista – RR. Ra'e Ga. Curitiba, v.44, p. 139 -153. 2018. <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/49680/35359>.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE divulga relação dos municípios na faixa de fronteira. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28009-ibge-divulga-relacao-dos-municipios-na-faixa-de-fronteira#:~:text=a%20fronteira%20brasileira%20com%20os,%2c6%25%20do%20territ%C3%B3rio%20brasileiro>. Acesso em: 3 mai. 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Código Florestal. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. nov. 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm >. Acesso em: 4 mai. 2021.

_____. Instrução Normativa Nº 67, de 3 de agosto de 2020. Estabelece os critérios e procedimentos para a demarcação de terrenos marginais e seus acrescidos, naturais ou artificiais, por meio da determinação da posição da Linha Média das Enchentes Ordinárias - LMEO e da Linha Limite dos Terrenos Marginais - LLTM. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/instrucao-normativa-n-67-de-3-de-agosto-de-2020-272512995>. Acesso em: 11 mai. 2022.

Dent, B.D.; Torguson, J.; Hodler, T. Cartography: Thematic Map Design. Second edition. Dubuque, IA: William C. Brown. 448 pp. 1990.

Falcão, M.T.; Burg, I.P.; Costa, J.A.V. Expansão urbana de Boa Vista / RR e os reflexos sobre os recursos hídricos. Revista Equador (UFPI), v. 4, n. 2, p. 98 – 113. 2015. <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador>.

_____.; Oliveira, S.K.S. Impactos na paisagem da microbacia do igarapé Carrapato decorrentes da ocupação, zona rural de Boa Vista – Roraima. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, v. 14, n. 1, p. 38-45. 2021. <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/911>.

Lira, G.M.; Falcão, M.T.; Amorim, E.L.; Fortes, F.C.A.; Souza, L.M. Analysis of the Impact of

Implementation of a Risk-Flood Retention Basin. International Journal of Advanced Engineering Research and Science, v. n. 1. p. 95-102. 2020. <https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.71.12>.

Oliveira, J.S.; Carvalho, T.M. Vulnerabilidade aos impactos ambientais da bacia hidrográfica do rio Cauamé em decorrência da expansão urbana e uso para lazer em suas praias. Revista Geográfica Acadêmica, v.8, n.1. p. 61-80. 2014.

Sander, C.; Wankler, F.L.; Evangelista, R.A.O.; Moroga, C.H.; Teixeira, J.F.S. Cheias do Rio Branco e eventos de inundação na cidade de Boa Vista, Roraima. Acta Geográfica, 6 (12): 41-57. 2012.

Sayão, L.F. Modelos teóricos em ciência da informação – abstração e método científico. Ciência da informação, v. 30, n. 1, p. 82-91. 2001. <https://www.scielo.br/pdf/ci/v30n1/a10v30n1.pdf>.

Slocum, T.A. Thematic Cartography and Visualization. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 1999.

Tucci, C.E.M. Inundações e Drenagem Urbana. In: TUCCI, C.E.M.; BERTONI, J.C. (Org.). Inundações Urbanas na América do Sul. Associação Brasileira de Recursos Hídricos, 2003. pp. 45-129.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. Reitoria. PORTARIA Nº 56/UERR/CUNI/REIT/GAB, DE 27 DE JANEIRO DE 2021. Designa Comissão de apoio ao Ministério Público do Estado de Roraima sobre o levantamento da bacia do Rio Cauamé. Boa Vista, 2021.



Ambiente

Gestão & Desenvolvimento

ISSN 1981-4127

*Ciências Socialmente
Aplicadas*



UM CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A KNOWLEDGE ABOUT THE FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v15i1.1061>

Giselle Fontenelle de Matos Secretaria <https://orcid.org/0000-0002-0259-4063>

Vinícius Denardin Cardoso <https://orcid.org/0000-0003-4669-4290>

Lucas Portilho Nicoletti <https://orcid.org/0000-0003-1069-2728>

Resumo: A inclusão é uma realidade que deve estar presente em todos os ambientes e, principalmente, no âmbito escolar brasileiro. Um sistema educacional inclusivo não é só inserir alunos com deficiência na escola regular, é reconhecer que todos os alunos podem aprender, é atender às necessidades de todos e por fim, os professores compreenderem que o método de ensinar está em constante evolução. O objetivo deste estudo foi descrever a trajetória das políticas de formação inclusiva na graduação de professores de Educação Física para inserção de alunos com deficiência. Metodologicamente, optou-se por um estudo de abordagem qualitativa a partir da análise de dados de forma indutiva o qual se constituiu através de uma pesquisa bibliográfica. Como resultado se espera que este estudo colabore com a atuação dos futuros professores e, também, com discussões e debates no meio acadêmico sobre a inclusão do aluno com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de Professores. Educação Física.

Abstract: Inclusion is a reality that must be present in all environments and, especially, in the Brazilian school environment. An inclusive education system is not just about inserting students with disabilities into regular schools, it is about recognizing that all students can learn, it is about meeting everyone's needs and finally, teachers understand that the method of teaching is constantly evolving. The aim of this study was to describe the trajectory of inclusive education policies in the graduation of Physical Education teachers for the inclusion of students with disabilities. Methodologically we opted for a qualitative study from data analysis inductive means which is constituted by a literature search. As a result, it is expected that this study will collaborate with the performance of future teachers and with discussions and debates in academic circles about the inclusion of students with disabilities.

Keywords: Inclusion. Teacher training. Physical Education.

INTRODUÇÃO

A temática referente à formação de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva deve ser mais discutida pois ainda são poucos os estudos sobre ela. A partir desta preocupação surgiu este artigo cujo objetivo é descrever a trajetória das políticas de formação inclusiva na graduação de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência. É interessante que os futuros professores saibam sobre a educação inclusiva e a atuação profissional inclusiva com intuito de “abrir portas” e incluir de maneira significativa os alunos com deficiência, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades.

A educação inclusiva tem a finalidade de promover o direito de todos à educação (acesso, permanência e aprendizagem). Na escola inclusiva considera-se que todos os alunos não são iguais, prevalecendo uma atitude de respeito às diferenças, as particularidades e possibilitando a todos um enriquecimento social e humano ao permitir o conhecimento de várias realidades. Diante disso enfatizamos que a inclusão educacional exige da escola e de todos os demais sujeitos que fazem parte dela a oferta de um ensino que assegure recursos e estratégias pedagógicas adequadas a promoção da aprendizagem.

Uma educação inclusiva deve atender as necessidades dos diferentes alunos que compõem uma escola. O professor deve cumprir um papel mediador para buscar a participação ativa dos alunos com deficiência neste processo de inclusão, conhecer e aprofundar maneiras de interagir e ensinar os alunos com deficiência por meio de metodologias tradicionais ou inovadoras segundo as necessidades deles (PAPIM, 2018).

De acordo com Fernandes (2011), Mantoan (2003), Mendes (2002; 2006) e Silva (2012), há duas maneiras do professor atuar: a integrada, que é quando o professor ministra sua aula sem ajustes, isto é, o aluno com deficiência frequenta as aulas, mas não participa ou não participa juntos com os outros alunos. E a atuação inclusiva, quando o professor, junto com a comunidade escolar, tem a preocupação em atender a diversidade que possui na sala de aula com ajuste no conteúdo, na metodologia, na avaliação, etc. O professor busca contribuir para que

o aluno desenvolva sua independência, sua potencialidade e que possa fazer isso juntamente com os demais alunos.

Este estudo se justifica pela necessidade de reflexão, de superação, de mudança do atual quadro que se refere a educação, de modo a atender com qualidade as necessidades dos alunos com deficiência e de todos que frequentem as salas regulares de ensino. Reconhecer as diferenças facilitará o ajuste dos recursos para melhorar a aprendizagem e, assim, garantir o ensino de todos os alunos.

Os professores podem usar a seu favor a diversidade de alunos e desenvolverem um ensino centrado para qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem e ser capaz de dar respostas às necessidades dos alunos. Nesse sentido, podem e devem proporcionar aos alunos atividades que sejam capazes de executar a partir de procedimentos voltados para o desenvolvimento de suas potencialidades. Dentro do cotidiano escolar, a criatividade e o bom senso dos professores são ferramentas para o ensino e para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

No art. 3º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) considera um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento, como: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistida, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, elementos de urbanização, mobiliário urbano, profissional de apoio escolar, entre outros (BRASIL, 2015).

Acredita-se que a Educação Física poderá contribuir na área da educação inclusiva, utilizando-se de práticas pedagógicas, com criatividade, valorizando o corpo, o movimento, a brincadeira, o jogo, a expressão e o esporte para reafirmar que as diferenças são fundamentais e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação, a solidariedade e a potencialidade (SANTIAGO; FUMES, 2005).

É importante compreender que a inclusão é um processo que envolve pessoas. Por isso não há como afirmar que existe um modelo que vai ser o ideal para todas as pessoas e em qualquer lugar, como explica Ziesmann e Guilherme (2020, p. 87) “[...] a

inclusão, porém, não pode ser vista como uma proposta de algo que se almeja ou um lugar onde se quer chegar, tampouco pode ser resumida em uma simples inserção em sala de aula”.

Entendemos que o que vai qualificar e promover cada processo de inclusão é o esforço coletivo em refletir bastante e profundamente, propor e apoiar ideias inclusivas e ter coragem de colocá-las em prática, assumindo os riscos de errar, mas tendo sempre a disposição de aprender com os erros e a partir daí criar novas práticas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é de natureza qualitativa com procedimentos exploratórios e descritivos e se desenvolve a partir de uma pesquisa bibliográfica, entendida aqui como uma fonte indispensável de informações para direcionar o pesquisador quanto ao seu objeto de estudo (Gaya, 2008). Para substanciar este estudo, foi realizada busca bibliográfica em bases nacionais e internacionais como: SCIELO, Science Direct, como também no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ainda, em documentos institucionais e sites oficiais.

A análise de informações é realizada de forma indutiva. No caminho da construção deste artigo também foram analisados documentos norteadores das políticas públicas voltadas à educação especial, à educação inclusiva e a formação inicial dos licenciados em Educação Física.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DAS RESOLUÇÕES

Historicamente os cursos em Educação Física iniciaram em 1910 com o curso provisório de Educação Física do Exército, que tinha duração de 5 (cinco) meses e a maioria dos participantes eram militares, sendo os professores ex-atletas e médicos. Em São Paulo, no ano de 1934, e no Rio de Janeiro, em 1939, foram criados os primeiros cursos para civis.

A Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, formava civis em Educação Física com diferentes títulos:

Licenciados, Normalistas Especializados, Técnico Desportivo, Treinador e Massagista Desportivo e Médico especializado em Educação Física. A duração dos cursos variava de 2 (dois) anos para os Licenciados e 1 (um) ano para as demais formações (FIGUEIREDO, 2005).

No período da Ditadura Militar os cursos de Licenciatura em Educação Física eram voltados à formação esportiva porque o governo tinha interesse no esporte de alto rendimento, pois poderia utilizá-lo como instrumento de propaganda das modalidades que se destacavam. O governo tinha o objetivo de apresentar o país como uma potência do esporte. Com a Resolução nº 69/69 em vigor e voltada para a formação do professor de Educação Física, fica nítido entender o porquê da facilidade para obter o título de nível superior para Técnico Desportivo (ARAÚJO, 2014).

Em 1969 o Conselho Federal de Educação (CFE) edita a Resolução nº 69/69 que instituiu a formação do professor de Educação Física com título em Licenciatura e Técnico em Desporto. A duração do curso de Licenciatura era de, no mínimo, de 1800 (mil e oitocentas) horas/aulas com matérias básicas (anatomia, biologia, fisiologia, cinesiologia, biometria e higiene) e profissionais (ginástica, natação, socorros urgentes, atletismo, recreação). Tinha a duração de no mínimo em 3 (três) anos e no máximo em 5 (cinco) anos.

Conforme cita o parágrafo único da Resolução nº 69/69 “A estas matérias serão acrescentadas mais duas escolhidas pelo aluno da lista de desportos oferecida pela Escola para integrar o currículo, para a obtenção do título de Técnico Desportivo” (BRASIL, 1969, p. 1). Ou seja, além de cursar o curso de licenciatura havia a disponibilidade de realizar “complementação”, no qual o aluno escolhia duas disciplinas de desporto, para obter o título de Técnico em Desporto.

Na Resolução CFE 03/87, a formação em Educação Física era realizada em curso de graduação cujo título era Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física que permitia a atuação na Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios etc.).

A duração do curso era de no mínimo 4 (quatro) anos e no máximo 7 (sete) anos e a carga horária de no mínimo 2880 (dois mil oitocentos e oitenta) horas/aulas. Os currículos plenos eram divididos em duas partes: área de Formação Geral (humanística e técnica) e área de Aprofundamento de Conhecimentos.

Na Resolução 69/69 consta que para obter o título de Técnico Desportivo era necessário cursar somente duas disciplinas, porém na Resolução 03/87 a titulação de Técnico Desportivo só poderia se obtida através de cursos em nível de especialização.

Na área da formação geral de cunho humanístico as disciplinas eram divididas em três conhecimentos: filosófico, do ser humano e da sociedade. Já a área de formação geral de cunho técnico ocorria juntamente com a de cunho humanístico. O currículo pleno das Instituições de Ensino Superior (IES), seguindo a mesma Resolução era elaborado, considerando as especificidades de cada região e os perfis profissionais desejados e todos os alunos saíam com ambas às formações. O Aprofundamento de Conhecimentos, art. 3º, § 3º cita que:

Deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho (BRASIL, 1987, p. 2).

Outra Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação em Educação Física é a nº 7, de 31 de março de 2004 que, de início já define, no art. 3º, a Educação Física e seu objeto de estudo

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1).

Esta Resolução especifica com mais clareza a distinção na formação e atuação de licenciados e bacharéis e para a compreensão do papel do profissional de Educação Física, abre-se um parêntese para explicitar a diferença entre as atuações nesta área, pois, como já foi citado nas duas últimas Resoluções existem duas modalidades, a Licenciatura e o Bacharelado.

A atuação profissional dos graduados em Educação Física, como são chamados os estudantes de bacharelado, não é destinada à escola, porém podem atuar com grupos de diversas idades e em vários locais. Há um vasto leque de atuação como cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, Resolução nº 7/2004 no art. 4º, § 1º

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004, p.1).

Espera-se, ainda, que a formação em bacharelado habilite a atuar em academias, clubes, empresas, redes hoteleiras; na área da saúde (na perspectiva da prevenção e da reabilitação), do rendimento físico-esportivo, do lazer; como, também, administrador de equipes e/ou instituições; entre outros campos (BRASIL, 2004).

O outro campo de atuação é a Licenciatura, um nível universitário que permite ao estudante ministrar aulas nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Brasil (2004, p. 1-2) através do art. 4º, § 2º, cita “O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica”, ou seja, os licenciados em Educação Física são capacitados para atuarem na educação formal – escolas públicas e/ou privadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Conforme Brasil (2004), a formação, quanto à organização curricular, é dividida em conhecimentos de formação ampliada e específica. A formação ampliada é tanto para licenciados quanto bacharéis e deve englobar conhecimentos da relação ser humano-

sociedade, biologia do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico.

Os conhecimentos de formação específica para os bacharéis “[...] devem contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano, b) Técnico-instrumental, c) Didático-pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 3). Para os licenciados “[...] as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano” (BRASIL, 2004, p. 3-4).

A Resolução nº 07/04 diferente das outras resoluções apresentadas, menciona no art. 7º, parágrafo 4º, o conhecimento que as IES deverão abordar para a formação dos futuros profissionais de Educação Física no que tange as pessoas com deficiência. O parágrafo se refere “[...] as questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência¹ e grupos e comunidades especiais” (BRASIL, 2004, p. 3).

Percebendo a dinamicidade de nossa sociedade e a necessidade de mudanças na formação em Educação Física, foi aprovada a Resolução nº 6, de 18/12/2018, a mais recente, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Inicialmente há modificações quanto à carga horária do curso referente a 3.200 (três mil e duzentas) horas e a divisão em duas etapas para a formação dos profissionais em Educação Física.

De acordo com a Resolução CFE 06/18, o ingresso será único, tanto para os futuros profissionais que almejam bacharelado, quanto para os licenciados. Todos cursarão 1600 (mil e seiscentas) horas na primeira etapa (Etapa Comum) abrangendo:

I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico,

histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

II – Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);

III - Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa - tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

IV – Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros (BRASIL, 2018b, p. 2).

Na segunda etapa (Etapa Específica) mais 1600 (mil e seiscentas) horas para ter acesso a conhecimentos da atuação futura – bacharelado ou licenciatura. Como o foco deste estudo são os licenciados em Educação Física citarei somente a etapa específica dos licenciados. Esta Resolução, no art. 15, cita os conteúdos programáticos do curso:

Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos:

- a) Política e Organização do Ensino Básico;
- b) Introdução à Educação;
- c) Introdução à Educação Física Escolar;
- d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar;
- e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar;
- f) Educação Física na Educação Infantil;
- g) Educação Física no Ensino Fundamental;
- h) Educação Física no Ensino Médio;
- i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;
- j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e

1 A Resolução nº 07/04, como também alguns outros autores, ainda se referem à pessoa com deficiência como pessoas portadoras de deficiência. No entanto recomenda-se o uso da expressão "pessoa com deficiência". Esta expressão foi mencionada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, 2006. Em 2015 foi criada a lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e não se menciona mais “portador”, mas sim pessoas com deficiência (PcD). Por fim, a decisão mais recente relacionada à mudança de nomenclatura é a proposta de Emenda à Constituição (PEC) 57/2019, que altera a Constituição Federal para incorporar a nomenclatura “pessoa com deficiência”.

k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos (BRASIL, 2018b, p. 4-5).

Encontramos amparo na atual Resolução (06/18), que rege a formação superior em Educação Física. Nela identificamos a obrigatoriedade de garantir aos estudantes o conteúdo programático relacionado à Educação Especial e a Inclusão quando vinculados ao curso de licenciatura e as pessoas com deficiência.

POLÍTICAS PÚBLICAS QUANTO À FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A partir da década de 1990 começou a se falar da educação inclusiva. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “[...] documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 7)”.

A Declaração Mundial de Educação para Todos ocorreu em Jomtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990. Foi uma conferência para traçar um plano de ação com objetivo de satisfazer as necessidades básicas para aprendizagem, no qual tem destaque no art. 1:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 4).

Essa Declaração prioriza a Educação Básica para o desenvolvimento humano, isso porque a educação deve garantir conhecimentos, habilidades, princípios e atitudes com intuito da transformação das pessoas em busca de um futuro próspero.

Nos artigos seguintes, a Declaração apresenta estratégias que objetivam a responsabilidade para o alcance da educação para todos, como: “[...] universalizar o acesso à educação e promover a

equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças (UNESCO, 1990, p. 5-6)”.

Nesse viés de educação para todos, houve a reunião em Salamanca para examinarem “[...] as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva (UNESCO, 1994, p. iii)”, com intuito de instruir as escolas para atender a necessidade de todos os alunos, principalmente dos alunos com deficiência.

A Declaração de Salamanca é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial que ocorreu em 1994, no município de Salamanca, localizado na Espanha. Participaram mais de 300 pessoas que representavam 92 (noventa e dois) governos e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais, a fim de promoverem o objetivo da Educação para Todos. De acordo com este documento foram acrescidos e proclamados pontos no sentido de garantir a educação para os alunos com deficiência no quadro do sistema regular de ensino:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. viii e ix).

A partir dessas 2 (duas) políticas, Jomtien e Salamanca, que indicam e reiteram o lugar da educação para todos na rede regular de ensino, a educação inclusiva enfatiza que devemos aprender juntos, atendendo nossas necessidades individuais e desenvolvendo as suas potencialidades. Além delas,

características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 19).

outras políticas voltadas para este foco foram promulgadas como:

- O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, no art. 55 ressalta que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 9);

- A Política Nacional de Educação Especial de 1994 que tinha como objetivo geral criar condições adequadas para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos com deficiência, com vistas ao exercício consciente da cidadania;

- A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no art. 59 inc. I cita que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 23);

- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, esclarece no art. 24 que todos os países presentes no Acordo concordam com o direito das pessoas com deficiência à educação e para executar esse direito “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2007, p. 28);

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 com um dos objetivos que é “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência [...], orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]” (BRASIL, 2008, p. 14);

- O Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146/2015, também, expõe que a educação é direito da pessoa com deficiência e garante para eles no art. 27 que o:

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas

- A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida de 2020 dispõe no art. 1º que “[...] implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020, p. 35)”.

Estes aspectos legais objetivam garantir a presença dos alunos com deficiência nas escolas e que estas proporcionem um ensino significativo, com professores capacitados para ensinar promovendo, igualmente, o aprendizado relevante de modo que os direitos individuais e coletivos das pessoas deficientes sejam respeitados, sem discriminações (BORGES, 2016).

Deste modo, as políticas públicas para educação especial não trouxeram mudanças somente para a inserção dos alunos com deficiência na classe regular e sobre o ensino e a aprendizagem deles, mas, também, para a discussão sobre a formação dos professores para atuarem na perspectiva inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial nas diretrizes gerais cita a articulação em parceria com os Conselhos Estaduais de Educação para incluir disciplinas na estrutura curricular dos cursos de formação de professores (BRASIL, 1994b). Também em 1994, a Portaria n.º 1.793, nos artigos 1º e 2º recomenda em todas as Licenciaturas a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora² de Necessidades Especiais” e a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais nos cursos Educação Física, Enfermagem, Serviço Social, entre outros. Desencadeando discussões para a formação inicial dos professores.

Em 1996 a LDBEN deu início à discussão sobre as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nível superior. Referente à Educação Especial foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 2 de setembro de 2001 que considera professores capacitados para atuarem na classe regular com aluno com deficiência, aqueles professores que em sua formação foi incluído conteúdos voltados à educação

² Termo errôneo, pois as deficiências não são “bolsas, bagagem”, como algo que a pessoa carrega para serem chamados como portadores. O termo correto é Pessoa com Deficiência (PcD).

especial que possa vir a desenvolver competências e valores para a educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no art. 2º determina que a organização curricular dos estabelecimentos de ensino superior deve orientar a formação docente para a atuação voltada “[...] ao ensino visando à aprendizagem do aluno e o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002b, p. 01).

Da mesma forma, voltado para a atuação inclusiva dos futuros professores, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão garante a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante dos currículos de Licenciatura (BRASIL, 2002a).

Em 2015, instituiu a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, que se fundamenta na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Relacionado com a formação inicial dos professores na perspectiva inclusiva, esta lei aponta, somente, no art. 28 inc. X que “[...] a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015, p. 20).

Com ênfase na formação inicial dos professores, a Política Nacional de Educação Especial - PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida, instituída pelo decreto nº 10.502/2020, tem como um dos objetivos “V – assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados” (BRASIL, 2020, p. 91).

Um ponto importantíssimo voltado para os sistemas de ensino citado na PNEE é quando menciona que é responsabilidade dos sistemas de ensino superior:

Incluir, na formação dos profissionais da educação (professores, técnicos e gestores), conteúdos gerais

e específicos da educação especial e conhecimentos de gestão dos sistemas educacionais equitativos, inclusivos e com foco no aprendizado ao longo da vida para melhoria das práticas e resultados dos educandos da educação especial nas escolas regulares inclusivas, nas escolas especializadas e nas escolas bilíngues de surdos (BRASIL, 2020, p. 93).

É importante salientar que todas as leis voltadas para a perspectiva inclusiva pretendem garantir o ensino e a aprendizagem, tanto para os alunos com deficiência nas salas regulares, quanto para a atuação dos futuros docentes.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste estudo o destaque não é para as leis, mas para seus desdobramentos em termos da formação de professores e mais precisamente, formação de professores de educação física para a inclusão de alunos com deficiência.

A princípio, o professor deve refletir sobre inclusão e entender que no espaço escolar habitam diferentes alunos: negros, brancos, gordos, magros, com diferentes religiões, com deficiência ou sem, com coordenação ou sem coordenação, convivendo um com os outros, sem distinção e sem separação, no mesmo espaço. “[...] inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

O movimento de inclusão busca um ensino de qualidade para todos, superando a exclusão escolar através das práticas pedagógicas cotidianas que visam à permanência do aluno e não somente o acesso ao ambiente educacional. O acesso e a permanência na escola são garantidos por lei, porém para a real inclusão o aluno com deficiência não precisa estar somente inserido, precisa se sentir acolhido e obter êxito em sua trajetória escolar e de vida, se tornando um cidadão crítico para que possa transformar a sua vida e contribuir com a sociedade onde vive.

Aranha (2004, p. 7) define que “[...] escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

Podemos considerar alguns pontos de partida que devem ser seguidos para todos que desejam pôr em prática o processo de inclusão no seu ambiente escolar. Diante disso apresentamos os seguintes princípios da inclusão para reflexões:

- São necessários mudanças e transformações nos conceitos e valores sociais de ser humano, de sociedade, de mundo, para que relações interpessoais possam acontecer de modo ampliado entre todos os corpos, sem distinção;
- O contato, o compartilhamento e o entrelaçamento entre as diferenças humanas devem permear todas as experiências vividas nos diversos ambientes e situações, deixando de lado os valores da padronização desempenho e de desenvolvimento;
- A valorização incondicional da individualidade é fundamental, pois acreditamos que as potencialidades, as capacidades e as limitações são próprias e únicas a cada ser humano, o que o caracteriza como ser corpo existencial se relacionando no mundo;
- Há que haver inserção total, tolerância e respeito para com o outro, considerando o tempo e o espaço individuais e coletivos; as expectativas criadas sobre os educandos têm de ser sempre baseadas nas particularidades próprias de cada uma não em algumas que teoricamente devem valer para todos sem distinção (DE MARCO, 2013, p. 17).

Todos os pontos são importantes, mas destacamos os dois últimos pontos citados pelo autor como primordiais para o trabalho do aluno com deficiência, visto que acreditar na potencialidade, na capacidade e no respeito com o tempo e as limitações de cada um é um ótimo caminho a ser trilhado para o processo de inclusão e para o ensino e a aprendizagem de todos.

A educação inclusiva veio tornar mais complexa e mais desafiadora a tarefa dos educadores e evidenciar que sua formação nunca está acabada. Supõe que o professor saia da sua solidão, arrogância, pedestal e tenha coragem de assumir o preconceito, a dificuldade, a impotência diante da diversidade porque só assim terá condições de aprender ou rever procedimentos pedagógicos para ensinar e aprender com os alunos deficientes.

Inseridos em um ambiente educacional inclusivo, os alunos com deficiência são capazes de aprender o que for oferecido, não seria conveniente perguntar ou duvidar da capacidade deles, devemos proporcionar o melhor para que se desenvolvam e sejam estimuladas suas potencialidades, tal como aponta a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12).

Nesse contexto, é muito importante que a escola “se encaixe” às necessidades dos alunos e que o professor aceite, apoie a diversidade e desenvolva as aptidões e potencialidades deles. Ficar esperando pelo desenvolvimento individual dos alunos com deficiência, sem fazer com que eles participem da aula por não “entender” ou “não saber lidar”, continua sendo a educação integrada.

A educação exige pela sua própria natureza que todos os envolvidos com ela estejam constantemente em processo de atualização, as escolas como um todo precisam se modernizar e reestruturar sua atuação perante sua comunidade para a formação de uma escola inclusiva. As mudanças precisam acontecer, pois se não há mudanças, não há escola inclusiva, e, sim uma escola integradora, no qual a presença dos alunos é simplesmente uma estatística e uma mera socialização, sem foco na aprendizagem.

Matricular alunos com deficiência na sala regular não torna a escola inclusiva. Uma escola inclusiva, conforme Soler (2009, p. 87) afirma “[...] trata-se na realidade, de uma escola comum, mas que dá conta da tarefa de educar qualquer criança ou jovem, mesmo que ele não possa ver, ouvir, falar ou andar”.

Nesse processo, os professores, quer sejam de Educação Física ou não, têm um papel fundamental de saber ensinar abrangendo a todos, atendendo às diferenças, sem diferenciar o ensino para cada um. Os professores precisam ter consciência que para ensinar precisamos enfrentar muitos desafios pela diversidade de alunos que possuímos. Devemos fazer e aplicar atividades que tenham uma intencionalidade, sabendo o porquê daquilo. Não simplesmente aplicar por aplicar, sem objetivos, sem metodologia.

Portanto, os professores de EF que atuam com alunos com deficiência “devem planejar suas aulas com base nos objetivos que emanam não só dos conteúdos a serem ensinados, mas do ciclo em que se encontram os alunos (DE MARCO, 2013, p. 22)”.

O professor não deve diferenciar conteúdos, mas proporcionar a aprendizagem de várias maneiras. Metodologias e avaliações diversas e dinâmicas para o desenvolvimento individual e coletivo ao mesmo tempo e voltadas para a potencialidade dos alunos. Melhor dizendo, as adaptações são para todos e não um recorte para determinado aluno. Caso diferencie os conteúdos continua atuando com uma educação integradora.

Buscar alternativas para organizar a prática pedagógica para atingir a todos da sala de aula é um traço da educação inclusiva. Porém, não podemos esquecer que o ritmo de cada um deve ser respeitado. Porquanto, Fernandes (2011, p. 167) pontua categoricamente que “[...] a perspectiva inclusiva rejeita qualquer proposta de um currículo diferente para alguns, recortado e empobrecido”.

Sabe-se que, independente de qual seja o conteúdo, a atuação do professor e/ou os processos de ensino e de aprendizagem, deve garantir a participação de todos independentes do seu grau de comprometimento. Mantoan (2003, p. 43) garante que “[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Uma boa formação dos professores pode proporcionar aos alunos uma vasta variedade de ações pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de todos. O desenvolvimento educacional do professor de modo algum se encerra, sempre estará em formação. A formação precisa estar voltada para a atuação do futuro docente como Gatti (2010, p. 1375) explica:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Em vista disso, considera-se essencial que os cursos de licenciatura em Educação Física ofereçam aos seus acadêmicos uma formação significativa para promover a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas, seja na quadra, no pátio ou na sala de aula. A ilusão da formação, a partir apenas da teoria, domina o sistema das universidades e fundamenta o fato de considerarem que se pode gerar conhecimentos sem ações. Tardif (2002, p. 120) menciona que a teoria sem prática, atrelada a ideia tradicional “[...] gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes”.

É importante formarmos professores para a prática. A teoria é importante, mas não é tudo para uma boa formação. A teoria, aliada a prática, pode trazer mais autoconfiança e contribuir para a formação de melhores docentes do futuro, uma formação dialógica e profunda entre teoria e prática pode ser uma opção viável e importantíssima para a atuação profissional. Como cita Nóvoa (1995, p. 25).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Uma formação que objetiva a prática educacional pode trazer ao futuro docente confiança para atuar de maneira significativa com todos os alunos. Quanto mais conhecimentos se articulam na formação inicial dos professores, mais indicativos podemos ter de que estamos apoiando professores para atuarem com segurança em sua prática educacional. A esse respeito vale a pena associarmos dos apontamentos feitos por Gatti (2010, p. 1375) quando cita que:

É necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Esta afirmação é corroborada pelo estudo realizado por Mantoan (2003, p. 25), no qual assinala que “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus

seja priorizado e propicie o surgimento de parcerias na execução dos movimentos.

currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Deste modo, os professores com uma formação abrangendo vários conhecimentos e práticas podem usar a seu favor a diversidade de alunos e desenvolver um ensino centrado para qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem e serem capazes de dar respostas às necessidades de todos os alunos.

Esclarece Santiago e Fumes (2005, p. 83) quando dizem que “[...] são preciso, sim, desenvolver no professor o respeito pela diferença, a capacidade de perceber que a heterogeneidade presente numa sala de aula pode ser enriquecedora para o aprendizado e não algo que estorva o seu trabalho”.

Seria muito interessante que o professor de Educação Física passasse por uma formação que abrangesse conhecimentos relacionados para seu dia a dia durante sua atuação, agregando questões que tornem os futuros profissionais aptos a enfrentarem qualquer tipo de situação, inclusive atuarem com alunos com deficiência. A respeito da atuação do professor de educação física saber atuar em toda e qualquer situação, De Marco (2013, p. 22) aponta que:

O professor de educação física deve ir além do que sabe executar, deve ensinar o desconhecido, estimulando a criatividade dos alunos e exercitando a sua, a resolução de problemas, a cooperação na realização das tarefas, criando, assim, um espaço de descoberta de movimentos.

Desta forma é possível apontar que a identificação do olhar dos professores acerca do processo de inclusão em sua prática pedagógica poderá possibilitar um aprofundamento importante para que desenvolvam habilidades no sentido de saber adequá-las aos seus planejamentos. O professor deve entender que não há um padrão a ser seguido, o objetivo das aulas é fazer com que todos participem e se desenvolvam.

É questionável a ideia de ajustar as atividades para que o aluno com deficiência consiga executar, esquecendo o desenvolvimento dos outros. Pensamos serem viáveis determinados ajustes para que todos possam participar. De Marco (2013, p. 22) esclarece

A adaptação deve ser somente da metodologia, propiciando a todos os alunos o direito de experimentar todos os conteúdos da educação física propostos em sala de aula, sem restrição, criando um espaço onde o estar junto, o convívio,

Não podemos adaptar demais as aulas ou muito menos afastar os alunos sem habilidades motoras dos que as possuem e realizam tudo. Temos que nos conscientizar que se não propiciarmos habilidades a todos como vamos contribuir para o desenvolvimento dos alunos. O professor de Educação Física deve possibilitar a participação de todos os alunos nas atividades para enriquecer seu aprendizado.

Nas aulas de educação física, como em qualquer outra, isto pode ser praticado de uma forma bem evidente. É muito importante à participação de um aluno com deficiência para o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades. A aprendizagem das dimensões físico, cognitiva, afetiva, social, motora, do conhecimento sobre o corpo, dos bons hábitos de higiene e alimentares contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar a educação inclusiva com ênfase na diversidade dos alunos pressupõe que todos os envolvidos devem ter consciência de que não nos referimos apenas a transição de atitudes, mas sim a uma prática diária que ofereça critérios de acessibilidade necessários para os alunos com ou sem deficiência.

Além disso, os professores, diretores, coordenadores e toda a comunidade escolar tem responsabilidade na construção de um ambiente que não iguale os alunos utilizando os mesmos recursos, serviços, currículos e avaliações. Há diversos métodos para agir, pensar e sentir.

Em vista disso, torna-se necessária uma formação adequada para os professores atenderem os alunos com deficiência e encontrarem estratégias que propiciem a realização integral de seus objetivos propostos e segundo suas possibilidades.

Esperamos, por meio deste estudo, colaborar com a atuação dos futuros professores e, também, com discussões e debates no meio acadêmico sobre a inclusão do aluno com deficiência, demonstrando que a inclusão é uma realidade e que ela precisa acontecer

nas escolas de ensino regular.

É importante que a formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física leve em consideração que na formação inicial deve-se vivenciar, ao máximo, o ambiente profissional real, favorecendo estudos e práticas que possam conhecer o contexto da ação em sala de aula.

Pontuar que as instituições de ensino superior, como já foi citado na PNEE 2020, são responsáveis pela inserção de conteúdos da educação especial na matriz curricular dos cursos de licenciaturas, com a expectativa de enriquecer as disciplinas, as pesquisas, as discussões sobre a temática de educação especial e educação inclusiva na formação inicial dos professores é essencial.

Ressalta-se, ainda, que os coordenadores dos cursos de licenciatura e seus professores têm a possibilidade de mudar sua forma de atuar e construir uma prática pedagógica junto com os estudantes para além da perspectiva de sua formação inicial, acrescentando novos conteúdos e formas de ensinar. Nada na vida é engessado, precisamos nos atualizar constantemente e isso não significa que não saibamos algo, muito pelo contrário, significa que estamos abertos e em processo constante de reflexão para podermos aprender mais, para ensinar mais e melhor.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). Educação inclusiva: v.3: a escola. Brasília: MEC/SEE, 2004.

ARAÚJO, Raffaele Andrade dos Santos. A educação física na formação inicial: prática pedagógica e currículo. São Luís: Gráfica e Editora, 2014.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Bauru, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BORGES, Everton Cardoso. Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/1025>>.

Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CFE nº 69/1969. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994. Institui a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2005.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002a. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/ CES nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH/CORDE, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.
- _____. Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/ CES nº 06, de 18 de dezembro de 2018b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC/SEMESP, 2020.
- DE MARCO, Ademir (org.). Educação Física: cultura e sociedade – contribuições teóricas e intervenções da educação física no cotidiano da sociedade brasileira. 6ª ed. Campinas – SP: Papirus, 2013.
- FERNANDES, Sueli Fundamentos para educação especial. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2011.
- FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (org.). Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.
- GAYA, Adroaldo. Ciências do movimento humano: Introdução a metodologia da pesquisa. Artmed, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARTINS, S. (org.). Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61-85.
- _____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. São Carlos. v.11, n. 33, p. 387-559, set/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- NÓVOA, António. Vidas de Professores. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).
- SANTIAGO, Leonéa Vitoria; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (orgs). Diferentes olhares sobre a educação física na escola. Maceió: EDUFAL, 2005.
- SILVA, Aline Maira da. Educação especial e inclusão escolar: histórias e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2012.
- SOLER, Reinaldo. Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.
- TARDIF, Maurice. Didática, currículo e saberes escolares. Vera Maria Candau (org.). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.
- _____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- PAPIM, Ângelo Antônio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi. de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (orgs.). Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.
- ZIESMANN, Cleusa Inês; GUILHERME, Alexandre

Anselmo. Inclusão no Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: um estudo de caso. Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí. Ano 35, nº 110, jan/abr 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9090>>. Acesso em: 12 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.86-104>.



A ATUAÇÃO DO OFICIAL DE JUSTIÇA NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DO PROCESSO ELETRÔNICO

THE JUDGMENT OFFICER'S ACTION IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE ELECTRONIC PROCESS

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v15i1.298>

Luciano Monteiro do Amaral <https://orcid.org/0000-0002-0624-9152>
Paulo Renato Silva de Azevedo <http://lattes.cnpq.br/8512353121497850>

Resumo: O presente artigo tem como escopo analisar a atuação dos Oficiais de Justiça com o advento do Processo Judicial Eletrônico, destacando as mudanças na rotina de trabalho, como também, apresentar as novas ferramentas digitais disponíveis a partir desse novo sistema. O Conselho Nacional de Justiça resolveu criar e implantar o Processo Judicial Eletrônico, como forma de agilizar a tramitação do processo e, dessa forma, entregar ao jurisdicionado uma justiça mais célere e eficiente. O processo eletrônico trata-se de um sistema computadorizado que Tribunais e demais órgãos públicos usam para suas atividades processuais, visando acelerar o andamento processual, tornando mais célere a prestação jurisdicional. O artigo deverá esclarecer como o processo eletrônico poderá auxiliar a atuação mais eficiente dos Oficiais de Justiça, apontando os pontos positivos e registrando as dificuldades encontradas.

Palavras-chave: Processo Eletrônico, Oficiais de justiça, Atuação. Eficiência.

Abstract: This article aims to analyze the performance of the Justice Offices with the advent of the Electronic Judicial Process, highlighting the changes in their work routine, as well as presenting the new digital tools available from this new system. The National Council of Justice decided to create and implement the Electronic Judicial Process, as a way to expedite the process and thus deliver a faster and more efficient justice. The electronic process is a computerized system that Courts and other public agencies use for their procedural activities, aiming to accelerate the procedural progress, speeding up the judicial provision. The article should clarify how the electronic process can help the faster and more efficient performance of the bailiffs, pointing out the positive points and recording the difficulties encountered.

Keywords: Electronic Process, Bailiffs, Acting. Efficiency.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a atuação dos Oficiais de Justiça frente à informatização do processo, apontando as mudanças no cotidiano do trabalho destes profissionais, como também apresentar as novas ferramentas digitais disponíveis para a consecução de suas tarefas.

A busca pela celeridade e agilidade na tramitação dos processos judiciais é assunto muito discutido nos Tribunais do todo o Brasil. Um, dentre vários fatores de atraso da prestação judicial, reside nos procedimentos de cumprimento de mandados judiciais, pois, Oficiais de Justiça em todo o Brasil dispõem de mecanismos rudimentares e pouco automatizados para o cumprimento dos mandados.

Com a necessidade de melhorar o sistema judiciário brasileiro, o Conselho Nacional de Justiça, juntamente com diversos tribunais em parceria com várias outras entidades, como por exemplo, a Ordem dos Advogados do Brasil, resolveu criar e implantar o Processo Judicial Eletrônico, como forma de agilizar a tramitação do processo e, dessa forma, entregar ao jurisdicionado uma justiça mais célere e eficiente.

O processo eletrônico trata-se de um sistema computadorizado que Tribunais e demais órgãos públicos usam para suas atividades processuais, visando acelerar o andamento processual, tornando mais célere a prestação jurisdicional. Nele, todas as peças processuais (petições, certidões, despachos, etc.) são virtuais, digitalizadas em arquivos apropriados para a visualização por meio eletrônico.

Nesse contexto, os recursos de informática servem para facilitar e aprimorar o trabalho do judiciário, particularmente, àqueles afetos às atividades dos oficiais de justiça, mas para que isso aconteça, faz-se necessário a capacitação e a disponibilidade de equipamentos e *softwares* adequados à realidade das diversas regiões do País.

Assim, deverá ser respondida no presente artigo a seguinte questão: “como o processo eletrônico auxilia na atuação mais célere e eficiente dos Oficiais de Justiça lotados na Central de Mandados de Boa Vista?”

A estrutura dos capítulos se dará da seguinte forma: no primeiro capítulo será abordado a evolução histórica do processo eletrônico, sua origem no Brasil, e como ele tem sido implantado em nosso sistema judiciário. O segundo capítulo tratará dos princípios que norteiam o processo eletrônico. Finalmente, no último capítulo será analisada a nova atuação do Oficial de Justiça nos autos eletrônicos, buscando apontar suas vantagens e dificuldades.

A Metodologia utilizada na pesquisa será baseada em uma abordagem qualitativa que, segundo afirma Gil (2010), a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa.

O PROCESSO ELETRÔNICO

EVOLUÇÃO NORMATIVA

A lei 8245/91, conhecida como lei do inquilinato, foi a primeira legislação a mencionar a prática de atos processuais por meios eletrônicos, com a utilização do *fac-símile* para a citação, quando prevista em contrato. Alguns anos mais tarde, em 1999, surge a lei 9800/99 que admitia o envio de petições por meio novamente do *fac-símile* ou outro equipamento similar, com a apresentação das petições originais no prazo de 5 dias. Já em 2001, foi editada a medida provisória que criou a infraestrutura de chaves públicas do Brasil – ICP BRASIL – regulamentando a assinatura e certificação digital, abrindo espaço para o atual processo eletrônico.

No ano de 2006, a lei 11280 acrescenta ao parágrafo primeiro do artigo 154 do Código de Processo Civil (CPC) o seguinte:

Os tribunais, no âmbito da respectiva jurisdição, poderão disciplinar a prática e a comunicação oficial dos atos processuais por meios eletrônicos, atendidos os requisitos de autenticidade, integridade, validade jurídica e interoperabilidade da infraestrutura de Chaves Públicas Brasileiras-ICP-Brasil.

Ainda no ano de 2006, a lei 11.341/2006 insere o parágrafo único ao artigo 541 do CPC,

possibilitando a utilização de jurisprudência obtida na internet com o fim de demonstrar a divergência entre julgados de tribunais distintos. Observa-se mais uma alteração do CPC em 2006, passando a admitir etapas do processo de execução por meio eletrônico, a exemplo da penhora on-line pela via do convênio do CNJ com Banco Central (Bacen Jud).

Porém, o marco regulatório do Processo Eletrônico se deu com a publicação da Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006, que disciplinou o uso de meios eletrônicos na tramitação de processos, na comunicação de atos e transmissão de peças em todos os graus de jurisdição nos processos cíveis, penais e trabalhistas, tendo como finalidade precípua a efetivação do acesso à justiça por meio de mecanismos que possibilitem a transparência e a interação do judiciário com a sociedade, tornando a prestação jurisdicional mais célere e eficiente.

Em cumprimento a lei 11.419/2007, o Supremo Tribunal Federal (STF) instituiu a resolução 344/2007, e em junho do mesmo ano foi implantado naquele Pretório Excelso o sistema *E-STF*, programa de peticionamento e prática de atos processuais por meio do ambiente eletrônico, passando a receber os Recursos Extraordinários. Em 2010, é promulgada a resolução de número 427, a qual torna obrigatória a tramitação do processo eletrônico pela via eletrônica nas ações de sua competência.

No Superior Tribunal de Justiça (STJ), a resolução de número 2 de 24 de abril de 2007, inaugura o processo eletrônico neste tribunal. As ações de competência originária do STJ, assim como o *habeas corpus*, começam a ser recebidos através da via eletrônica. Em fevereiro de 2009, a resolução 01 de 6 de fevereiro de 2009 cria o E-STJ. Atualmente, o processo eletrônico no STJ é regulamentado pela resolução nº14, 28 de junho de 2013.

No âmbito do Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR), além da legislação federal, existem várias resoluções e portarias acerca da matéria, por exemplo: a Resolução do Pleno do TJRR nº 006/2007 que instituiu a implantação do processo eletrônico – PROJUDI; Resolução TP nº 042/2007 – que dispõe sobre a tramitação eletrônica de execuções fiscais; Resolução TP nº 002/2008 – dispõe sobre a implementação do processo eletrônico nos Juizados, Varas e Comarcas do Estado de Roraima; Resolução

nº 68/2011 – Regula a implantação do Processo Judicial Eletrônico (Pje) no Poder Judiciário de Roraima; Resolução TP nº 35/2015, define como obrigatória, no âmbito do Poder Judiciário de Roraima, a utilização da comunicação processual eletrônica; dentre tantas outras resoluções que tratam do tema.

Sendo assim, uma nova etapa do Poder Judiciário se abriu, não só para os atores que laboram diretamente com a justiça, mas para toda a sociedade que almeja usufruir de uma justiça mais célere e eficiente, em virtude da implementação de novas ferramentas e novos procedimentos alinhados à tecnologia e a modernidade da sociedade contemporânea.

PRINCIPAIS CONCEITOS

Será apresentado, para melhor compreensão, os principais conceitos e definições acerca do processo judicial eletrônico. A lei 11.419/06 possui 22 (vinte e dois) artigos que discorrem sobre definições, comunicação eletrônica, do processo eletrônico e das disposições gerais.

MEIO ELETRÔNICO

Pode-se definir como meio eletrônico, o ambiente digital mais utilizado, atualmente, para o armazenamento de documentos e arquivos digitais, em substituição ao meio físico. Com o advento do processo eletrônico o meio eletrônico é a forma mais célere e fácil para armazenamento e consulta dos atos processuais, contribuindo também para a economia de recursos e para um meio ambiente mais sustentável. Para Aparecida Maria Prado et al, citados por Gonçalves (2017):

É qualquer forma de armazenamento ou tráfego de documentos e arquivos digitais. Utilização de sistemas de informática (ou similares) e de procedimentos para a preservação dos documentos que comprovam a realização dos atos processuais. Documentos e arquivos digitais são as informações conservadas sem memória sob a forma de dados informáticos, que podem ter o conteúdo de texto, imagem, som, tabela, planilha etc. Todas as formas de armazenamento são admitidas, desde que preservem a integridade dos dados, podendo ser citadas diferentes mídias: as magnéticas (como discos e fitas, sejam fixos ou removíveis), as gravadas com o uso de raios laser (como CDs) ou com transistores (chips e pen drives). Também são aceitas todas as formas de tráfego dos documentos e arquivos digitais, o que significa admitir não apenas a utilização da rede mundial de

computadores (internet), mas também o contato direto entre duas máquinas (que pode ocorrer por cabos ou por linha telefônica) ou até mesmo a entrega física de uma mídia que contenha magnéticas (como discos e fitas, sejam fixos ou removíveis), as gravadas com o uso de raios laser (como CDs) ou com transistores (chips e pen drives). Também são aceitas todas as formas de tráfego dos documentos e arquivos digitais, o que significa admitir não apenas a utilização da rede mundial de computadores (internet), mas também o contato direto entre duas máquinas (que pode ocorrer por cabos ou por linha telefônica) ou até mesmo a entrega física de uma mídia que contenha os arquivos.

Neste contexto, o meio eletrônico tem se demonstrado a forma mais segura, célere e menos onerosa de armazenamento de diversos arquivos, incluindo os arquivos de processos digitais.

TRANSMISSÃO ELETRÔNICA

A transmissão eletrônica consiste em realizar o envio de qualquer arquivo eletrônico através da rede mundial de computadores, e para que isso possa acontecer basta um computador conectado à internet. Essa forma de transmissão de dados é um dos meios mais extraordinários e eficientes de comunicação à distância.

Para Aparecida Maria Prado et al, citados por Gonçalves (2017):

É considerada como qualquer forma de comunicação à distância com a utilização de redes de comunicação, preferencialmente a rede mundial de computadores. A ideia fundamental é a de facilitação da comunicação entre o jurisdicionado e o Judiciário, por meio do uso de computadores. Quando a lei autoriza a utilização de toda forma de comunicação à distância, significa que abre oportunidade tanto para a preparação da petição pelo meio tradicional (em papel), com posterior digitalização e transmissão, quanto diretamente em meio eletrônico, com a transmissão imediata, sem a necessidade de impressão e digitalização. Deve-se levar em conta a maior abrangência possível em relação ao tipo de comunicação que é transmitida, de modo a ser admitida qualquer peça processual, não apenas as produzidas pelas partes e seus advogados, mas também pelos juízes, servidores do Judiciário, peritos, contadores e assistentes técnicos.

Observa-se que a utilização dessa ferramenta de transmissão de dados tem facilitado sobremaneira a comunicação entre o Judiciário e seus jurisdicionados, pois, a qualquer hora e em qualquer local, bastando possuir uma conexão com a internet, documentos poderão ser enviados e comunicações judiciais também poderão ser recebidas, sem que a parte ou seu advogado tenham que se deslocar ao fórum nos horários de expediente forense, facilitando

e agilizando a vida de todos os atores que labutam na seara judicial.

ASSINATURA ELETRÔNICA E CERTIFICAÇÃO DIGITAL

Preliminarmente, não se deve confundir assinatura digital com a assinatura eletrônica, pois são coisas distintas. A assinatura eletrônica não necessita de ser criptografada, podendo ser uma impressão digital, escaneamento, ou qualquer mecanismo eletrônico de identificação. Ao passo que, para que a assinatura eletrônica possa ter validade legal, ela deve ser criptografada, vale dizer, no momento que ela é criptografada, deixa de ser eletrônica e passa a ser uma assinatura digital, contendo autenticidade, integridade e irretratibilidade.

Destarte, o certificado digital nada mais é que a assinatura eletrônica criptografada (assinatura digital), que possibilita que pessoas e empresas assinem digitalmente de qualquer local, via internet, com segurança e agilidade, realizando as mais diversas transações eletrônicas, inclusive o envio de peças processuais.

Mais uma vez, utilizando-se dos ensinamentos de Aparecida Maria Prado et, citados por Gonçalves (2017):

Assinatura eletrônica é aquela baseada em certificação digital expedida por autoridades credenciadas ou cadastrada perante o Poder Judiciário. A Lei nº 11.419/06 admite duas espécies de assinaturas eletrônicas: a assinatura digital, baseada em certificado digital emitido por entidade certificadora credenciada, na forma de lei específica (no caso, o MP que instituiu o ICP-Brasil); ou a assinatura cadastrada, fundada em cadastro de usuário perante o Poder Judiciário, conforme disciplinado pelos órgãos respectivos. O certificado digital é o fruto do processo de certificação digital: é um documento eletrônico, representado por um arquivo eletrônico armazenado em uma mídia magnética que contém os dados de seu titular, pessoa física ou jurídica, além de um número público exclusivo denominado chave pública, emitido por uma Autoridade Certificadora ou entidade equivalente, garantindo a integridade, autenticidade e validade jurídica deste arquivo eletrônico e os documentos eletrônicos por ele assinados. Já a assinatura cadastrada, também admitida pela lei, envolve a utilização de senha para acesso ao sistema instituído por tribunal. A grande diferença, assim, está na técnica adotada: enquanto a assinatura digital (com o certificado digital) utiliza a criptografia assimétrica, a assinatura cadastrada (com senha) se vale da criptografia convencional ou simétrica.

A criptografia é uma técnica de escrever em

códigos, por meio do uso de fórmulas que permitem cifrar e decifrar uma mensagem, de modo a torná-la incompreensível por quem não conheça o segredo utilizado para codificá-la, mas perfeitamente legível por quem saiba qual é a fórmula. Já a biometria é a forma de identificação que se procede mediante verificação de parte do corpo humano ou de algumas de suas funcionalidades (impressões digitais, íris ocular, assinatura manuscrita).

A digitalização da assinatura escrita não foi admitida pela lei de informatização do processo judicial, pois a biometria é vulnerável para identificação à distância. Entendeu-se que por razões de segurança era necessário desenvolver métodos que se valessem da criptografia para a prática dos atos processuais em geral por meios eletrônicos.

Advogados, juízes e demais usuários devem possuir um certificado digital para que os documentos enviados sejam confirmados as suas autenticidades, dando validade ao processo e aos documentos encaminhados.

PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM O PROCESSO ELETRÔNICO

Nesse tópico será apresentado o conceito de princípio. Princípio (do latim *principiu*) significa o início, fundamento ou essência de algum fenômeno. Também pode ser definido como a causa primária, o momento, o local ou trecho em que algo, uma ação ou um conhecimento tem origem.

Nos dizeres de ilustre jurista e professor Miguel Reale (1986, p 60):

Princípios são, pois verdades ou juízos fundamentais, que servem de alicerce ou de garantia de certeza a um conjunto de juízos, ordenados em um sistema de conceitos relativos à dada porção da realidade. Às vezes também se denominam princípios certas proposições, que apesar de não serem evidentes ou resultantes de evidências, são assumidas como fundantes da validade de um sistema particular de conhecimentos, como seus pressupostos necessários.

Com o advento do processo eletrônico, não foi criado novos princípios, mas se verificou a necessidade do estudo de alguns princípios à luz dessa nova ferramenta de tramitação processual, os quais se passará à análise.

PRINCÍPIO DO DEVIDO PROCESSO LEGAL

O princípio sob análise está insculpido no art. 5º LIV da Constituição Federal de 1988, que prevê o seguinte: “ninguém será privado da liberdade ou de

seu bens sem o devido processo legal”.

Nesse Sentido, o princípio do devido processo legal é uma garantia constitucional de que todas as etapas estabelecidas em lei deverão ser respeitadas, sob pena de nulidade de todo o processo, sendo considerado por muitos o mais importante princípio pois, dele derivam os demais.

Para o doutrinador Humberto Theodoro Júnior (2016, p. 47):

É no conjunto dessas normas do direito processual que se consagram os princípios informativos que inspiram o processo moderno e que propiciam às partes a plena defesa de seus interesses, e ao juiz, os instrumentos necessários para a busca da verdade real, sem lesão dos direitos individuais dos litigantes. (...) Faz-se, modernamente, uma assimilação da ideia de devido processo legal à de processo justo.

Sendo assim, o respeito ao devido processo legal é princípio constitucional que assegura a todos os litigantes a plena defesa de seus interesses, e a garantia de um processo justo, necessário à busca da efetividade da justiça.

PRINCÍPIO DA PUBLICIDADE

O princípio da publicidade está previsto no inciso IX do artigo 93 da Constituição Federal de 1988:

IX – todos os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, e fundamentadas todas as decisões, sob pena de nulidade, podendo a lei limitar a presença, em determinados atos, às próprias partes e a seus advogados, ou somente a estes, em casos nos quais a preservação do direito à intimidade do interessado no sigilo não prejudique o interesse público à informação.

O direito fundamental a um processo público “visa permitir o controle da opinião pública sobre os serviços da justiça, máxime sobre o poder de que foi investido o órgão jurisdicional” (DIDIER JR. 2010, p. 56). Mais do que o interesse privado defendido pelos litigantes, está presente um interesse público maior consistente na “garantia da paz e harmonia social, procurada através da manutenção da ordem jurídica”, razão pela qual todos, e não apenas os participantes da demanda, têm direito de conhecer e acompanhar os trâmites processuais (THEODORO JR., 2009, p. 52).

No tocante às partes e seus procuradores, esta

garantia não pode sofrer qualquer restrição, porquanto é necessária ao pleno e efetivo exercício do contraditório e da ampla defesa, “na medida em que as reações e condutas das partes são condicionadas à ciência dos atos que lhe dizem respeito” (NUNES, 2010, p.89).

No entanto, com relação a terceiros estranhos à lide, a publicidade do processo e dos atos praticados poderá sofrer mitigação por exigência do próprio interesse público no sigilo das informações, ou quando houver a necessidade de se preservar a intimidade das partes envolvidas.

PRINCÍPIO DA ORALIDADE

O princípio da oralidade nos informa que “as alegações orais, e não só as escritas, são afirmações das partes e podem chegar a constituir fundamentos para a decisão.” (MIRANDA, 1996, p. 52).

Antes do advento do processo eletrônico as declarações produzidas pelas partes em audiências eram reduzidas a termo, ou sejam, eram transcritas para o papel e posteriormente arquivadas para consultas posteriores.

Atualmente, as declarações realizadas em audiências são arquivadas em mídias digitais traduzindo fidedignamente as palavras e emoções externadas pelas partes, circunstância esta que normalmente não aconteceria se fossem transcritas para o papel, pois a escrita pode, às vezes, distorcer a entonação, a postura e a emoção de quem fez as declarações, podendo, inclusive, influenciar à análise futura das transcrições pelo juiz ou Tribunal em sede recursal.

Dessa feita, o processo digital possibilitou a preservação não só dos atos orais em arquivo eletrônico, mas também das imagens e vídeos, não retirando a legitimidade dos atos praticados e registrados em mídias digitais, ao contrário, conferem maior credibilidade à prova produzida em audiência, pois no processo físico a oralidade acabava sendo mitigada pela escrituração das declarações que não conseguia registrar todas as emoções produzidas pelas partes.

PRINCÍPIO DA IMATERIALIDADE

Este princípio é ínsito ao processo eletrônico, decorre de revolução digital que a sociedade contemporânea vive, vale dizer, a substituição do papel pelos arquivos digitais que ficam armazenados em arquivos digitais, ou nas “nuvens”. O armazenamento em nuvem é uma tecnologia que permite guardar dados na internet através de um servidor online sempre disponível. Nele, o usuário pode armazenar arquivos, documentos e outras informações sem precisar de um disco rígido no seu computador.

Dessa maneira, os autos virtuais estão em rede 24 horas por dia, durante os sete dias da semana, disponíveis, portanto, para consulta aos interessados e intervenção das partes, garantindo a ampla publicidade dos conteúdos dos processos, independentemente de comparecimento pessoal à Secretaria Judicial, mantida a ressalva com relação aos processos em que a lei prevê a publicidade restrita às partes e seus advogados.

PRINCÍPIO DA DESTERRITORIALIDADE

De acordo com este princípio, o juiz pode, no processo eletrônico e utilizando as ferramentas e sistemas eletrônicos, realizar atos processuais fora de sua competência territorial, inclusive de natureza constritiva, independentemente da localização material do bem, por meio de convênios firmados pelo judiciários com diversos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta, que será apresentado com maiores detalhes em tópico posterior, flexibilizando sua competência em razão da localização material do bem.

O OFICIAL DE JUSTIÇA NO PROCESSO ELETRÔNICO

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, perpassando por vários diplomas legais até a promulgação do Novo Código de Processo Civil (CPC), várias ferramentas eletrônicas, bem como o próprio processo eletrônico, acrescentaram diversos meios de proporcionar celeridade às comunicações dos atos judiciais (mensagens eletrônicas, *e-mails*, *whatsApp*, etc), sempre com o fito de agilizar e tornar mais célere as fases e trâmites processuais.

Observa-se que a atividade do Oficial de Justiça mudou bastante nos últimos 20 anos, tendo em vista a ampliação do acesso à justiça, mudanças legislativas e a disponibilização e utilização de diversas ferramentas tecnológicas que surgiram com o advento e popularização da internet.

Importante trazer à lume a reflexão de Freitas e Batista Júnior (2018, pag. 53):

O Oficial é, sobretudo, um garantidor e realizador de direitos. Trata-se de uma tarefa eminentemente humana e que exige uma qualificação específica, do ponto de vista jurídico, decisório e das relações interpessoais. Em tempos de informatização muitas funções são automatizadas, mas aquelas que dependam da intervenção humana sobre a realidade continuam preservadas em sua importância e imprescindibilidade.

Insta destacar, que a atividade do Oficial de Justiça possui 2(duas) missões precípuas, quais sejam: comunicação às partes dos atos processuais e imposição das decisões judiciais, como por exemplo: buscas e apreensões, conduções coercitivas, reintegrações de posse, dentre vários outros mandados de constrição judicial. Sendo assim, a atividade de mera comunicação pode ser realizada por meio das diversas ferramentas postas à disposição do judiciário, entretanto, os atos de imposição continuarão a ser realizados por um profissional qualificado e habilitado a desempenhar tal mister: o Oficial de Justiça.

ATUAÇÃO DO OFICIAL DE JUSTIÇA NOS AUTOS DIGITAIS

Com o advento do processo eletrônico e a disponibilização de diversos recursos digitais, a atividade do Oficial de Justiça está sendo diretamente influenciada pela adoção do meio eletrônico, alterando o cotidiano do trabalho destes profissionais, que contam, agora, com mais ferramentas para a realização de suas tarefas.

Insta pontuar, que a atividade do Oficial de Justiça é milenar, como se pode notar da seguinte passagem bíblica, Mateus (capítulo 5, versículo 25):

Entra em acordo sem demora com o teu adversário, enquanto estás com ele a caminho, para que o adversário não te entregue ao juiz, o juiz, ao **oficial de justiça**, e sejas recolhido à prisão. 26 Em verdade te digo que não sairás dali, enquanto não pagares o último centavo. (grifo nosso)

Importante esclarecer que ao longo da

história, a atividade do Oficial de Justiça possuiu várias denominações, com suas respectivas características de acordo com o contexto sociocultural do momento: xerife, alcaide, executor, inquiridor, lictor, solicitador, oficial de diligência, meirinho (derivado do termo *maiorinus*, em latim, que significa grande, maior; magistrado era conhecido como meirinho-mor) e por último oficial de justiça (com suas variações atuais, por exemplo, analista judiciário – oficial de justiça avaliador). Tudo isso se deve ao fato das legislações atribuírem distintas competências aos diferentes tipos de oficialato judicial que existiram no passado.

Nesse Jaz, é fácil concluir que as atribuições dos Oficiais de Justiça há milênios vêm se adaptando às características e realidades da sociedade da época, e não seria diferente na atualidade, onde os meios de comunicação digital estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, principalmente com o advento da internet e das diversas ferramentas e aparelhos eletrônicos que se encontram disponíveis no mercado, como por exemplo os moderníssimos Smartphones, onde diversas tarefas podem ser realizadas, tais como: transações financeiras, aquisição de produtos, compra de alimentação, dentre tantas outras funcionalidades disponíveis em inúmeros aplicativos de comunicação de dados.

Destarte, com a utilização dos novos instrumentos de comunicação eletrônica, haverá uma redefinição positiva da carreira do Oficial de Justiça, com a assunção de novas e mais elaboradas funções, em detrimento de atos de mera comunicação que poderão ser realizados de forma automática e com maior segurança pela via eletrônica.

Mais uma vez, importante transcrever os ensinamentos de Freitas e Batista Júnior (2018, págs. 459 e 460):

Compilamos uma lista exaustiva de verbos de ordem, para além daqueles previstos nas leis e que podem se constituir em atribuições dos Oficiais de Justiça nesses novos tempos. Esse profissional está apto para a prática de atos com natureza de comunicação, execução, constatação, avaliação, investigação, conciliação e coerção, desde que não seja possível a automatização desses atos para as formas eletrônicas previstas em lei ou estabelecidas em convênios celebrados pelo Judiciário.

É forçoso reconhecer que atividade de Oficial de Justiça deverá ganhar uma nova roupagem,

adaptando-se ao novo processo judicial eletrônico, proporcionando, assim, mais qualidade, celeridade e eficiência à prestação jurisdicional, respondendo aos anseios dos jurisdicionados por uma justiça acessível e de qualidade.

O MANDADO JUDICIAL NO PROCESSO ELETRÔNICO

O Mandado Judicial é uma ordem emanada do Juiz nos autos de um processo, subscrita pelo Juiz ou pelo Escrivão ou Chefe de Cartório, a ser cumprida, em regra, pelo Oficial de Justiça, auxiliar do Juízo encarregado das diligências externas. A ordem de sua expedição, entretanto, pode partir tanto de um despacho, de uma decisão ou de uma sentença lançadas no processo pelo Juiz, como também pode advir de ato ordinatório assinado pelo Escrivão ou Chefe de Cartório.

Suas características estão expressas, genericamente, no artigo 225 do Código de Processo Civil, de onde se destaca: nomes das partes e respectivos domicílios e residências; finalidade do mandado (citação, intimação, etc.); cominação de alguma pena se houver no caso do não atendimento; dia, hora e lugar do comparecimento, nas hipóteses de designação de audiência ou leilão; cópia do despacho ou transcrição de seu teor no corpo do mandado; prazo para defesa ou para o cumprimento do ato processual a ser praticado; e, assinatura do Escrivão ou Chefe de Cartório, com a declaração de que o subscreve por ordem do Juiz. A estes ainda se adiciona o número do processo e o nome dos advogados.

Dessa feita, os mandados judiciais são ordens com conteúdo e finalidade específicas. Assim, dirigem-se à citação da parte ré, intimação de quaisquer das partes para as mais variadas finalidades, à apreensão de bens ou pessoas, à penhora, remoção e avaliação de bens, dentre outros. Os mandados são batizados ou nominados, conforme seu conteúdo (citação, intimação etc.), de forma que assim se denominam: 'Mandado de Citação', 'Mandado de Intimação', 'Mandado de Intimação e Citação', 'Mandado de Penhora' etc.

Antes do advento do processo eletrônico, todas as peças e documentos que compunham o processo eram físicos e distribuídos em grandes

volumes, inclusive os mandados judiciais. Hoje, uma das principais características de nova modalidade de tramitação dos processos e que o mandado judicial é eletrônico (lei 11.419/2006, art. 11) e encontra-se armazenado nos arquivos digitais do Judiciário. Vale dizer, o Oficial de Justiça só utiliza o mandado físico, ou seja, impresso, para a realização da diligência, com a entrega para o destinatário e posterior juntada com a assinatura da parte.

Uma outra característica importante do mandado judicial eletrônico, que o difere do mandado nos processos físicos, e que aquele não possui a assinatura manuscrita do juiz aposta no documento. A assinatura é realizada de forma eletrônica, por meios de recursos de criptografia que garantem a validade jurídica do documento, que poderá ser verificada sua autenticidade através de um código que é disponibilizado para a consulta no site do tribunal.

A terceira modificação que merece destaque é com relação à distribuição desse mandado. Com o processo físico, o Oficial de Justiça teria que necessariamente se deslocar até o fórum para realizar o recebimento dos mandados e os documentos anexos a eles. Já nos processos eletrônicos, os mandados são confeccionados pelos cartórios e distribuídos diretamente aos Oficiais que podem imprimir em qualquer local, não só os mandados, mais todas os documentos necessários ao cumprimento da diligência.

Importante pontuar, que atualmente no Tribunal de Justiça de Roraima a rotina de distribuição de mandado é realizada, ainda, da mesma maneira que era feita nos processos físicos, ou seja, o cartório confecciona e imprime os mandados e posteriormente os leva até a central de mandados por meio de servidores e estagiários. Na posse desses mandados, vários servidores da Central de Mandados realizam a distribuição manual, de acordo com um zoneamento das áreas da cidade de Boa Vista, onde cada Oficial de Justiça atua.

Insta esclarecer, que o Projudi possui a funcionalidade de distribuição automática dos mandados judiciais para cada Oficial de Justiça por zona de atuação, entretanto, por questões de rotina de trabalho interna não se utiliza essa ferramenta oferecida pelo sistema.

Não obstante a popularização da informática e das tecnologias digitais, a cultura do papel está ainda muito presente em nossa sociedade. Trazendo à colação os ensinamentos de Freitas e Batista Junior (2018, pág. 463 e 464):

Ainda não se pode imaginar um Oficial sem um documento em mãos, mas, em teses, o mandado poderia ser apresentado na tela de um computador portátil ou tablet ao destinatário da ordem e a contrafé poderia ser enviada imediatamente por e-mail à parte e ao seu advogado. Desta forma, se evitaria a impressão do mandado. Esse tipo de procedimento, no entanto, está previsto em lei, embora a existência virtual do documento eletrônico seja reconhecida, de maneira que sua apresentação em tela seria absolutamente normal. A tecnologia para isso já existe, está disponível e o curto é relativamente baixo, em vista da grande economia de tempo e recursos naturais que proporciona, basta que seja regulamentada para o uso pelos Oficiais de Justiça.

Não se pode esquecer, também, das características das diversas regiões do País, onde o acesso à internet é muito precário, notadamente em Roraima, onde não só o interior, mas também a capital sofrem com um serviço de péssima qualidade oferecidos pelas empresas que comercializam a internet no Estado. Com efeito, essa situação dificulta sobremaneira a utilização dos meios digitais postos à disposição, sendo sem dúvida o maior obstáculo para a modernização dos serviços prestados à população roraimense.

NOVAS TECNOLOGIAS E FERRAMENTAS DIGITAIS

O Tribunal de Justiça de Roraima lançou recentemente um programa de inovações tecnológicas denominado “JUSTIÇA 4.0”, que tem como objetivo, através da inteligência artificial, prestar um atendimento mais célere e satisfatório para a sociedade roraimense, ao mesmo tempo em que investe na qualidade de vida de juízes e servidores.

Dentre as diversas inovações tecnológicas desenvolvidas pelo TJRR, com a parceria de diversas entidades da sociedade civil, nesse projeto JUSTIÇA 4.0, que impactará diretamente na atuação dos Oficiais de Justiça, foi desenvolvimento do sistema MANDAMUS, que consiste basicamente na utilização de inteligência artificial para a gestão da Central de Mandados, conforme se depreende do site do Tribunal de Justiça de Roraima, vejamos:

MANDAMUS - O Mandamus representa a

automação do processo de distribuição de mandados. Ele faz a gestão da Central de Mandados, auxilia na distribuição, nos processos de localização do oficial de justiça e da pessoa que vai receber o mandado. Ainda atualiza os dados referentes aos endereços das partes; faz a citação ou intimação em tempo real, diminuindo a burocratização; e pode ser usado como aplicativo no celular ou tablet do oficial de justiça, que imprime o mandado em uma impressora portátil.

Com a utilização desse novo sistema de gerenciamento de mandados, tem-se o objetivo de otimizar os meios de distribuição e cumprimento das decisões judiciais, proporcionando uma diminuição de mandados de mera intimação ao Oficiais de Justiça, deixando estes profissionais livres para o cumprimento de ordens mais complexas, ensejando um trabalho com mais qualidade e eficiência.

Imperioso trazer uma realidade vivenciada pelos Oficiais de Justiça de Roraima, esses servidores geralmente realizam suas diligências com apenas as informações que constam do mandado, que na maioria dos casos são insuficientes, ocasionando o cumprimento sem êxito, pois os executados, por exemplo, escondem a verdade na tentativa de ganhar tempo ou de evitar a prática do ato.

Tal situação poderia ser evitada com a possibilidade do acesso pelo oficial de justiça a cadastros e banco de dados que não estão abertos ao público em geral e fornecem informações privilegiadas sobre empresas e pessoas, a partir de convênios firmados pelo Poder Judiciário.

Novamente utilizando a obra dos Oficiais de Justiça Freitas e Batista Júnior (2018, pág. 474):

Por atribuírem grande poder, a operação desses convênios com entidades públicas e privadas exige grande responsabilidade e competência técnica, alguns tribunais já perceberam a qualificação destacada dos Oficiais de Justiça para atuarem com maior profundidade no processo, operando convênios de pesquisa patrimonial e auxiliando decisivamente na obtenção do resultado positivo para o processo.

Existem diversos convênios firmados entre o Poder Judiciário e diferentes órgãos que apresentam várias funcionalidades, conforme se pode depreender da tabela abaixo, tendo como fonte o material de Freitas e Batista Júnior (2018, págs 474-480):

Quadro 01: Principais convênios firmados pelo judiciário.

CONVÊNIOS	FUNCIONALIDADES
Infoseg	Central de integração das informações de segurança pública, justiça e fiscalização.
Infojud	Convênio entre o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e a Receita Federal que possibilita o acesso ao seu banco de dados.
Renajud	Convênio nacional com o Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) que permite a inserção de ordens judiciais na base de dados do Registro Nacional de Veículos Automotores (RENAVAM).
Bacen Jud	Convênio entre o CNJ e o Banco Central do Brasil que possibilita ordens de bloqueios e requisição de informações de transações em contas bancárias.
CCS Bacen	Cadastro de Clientes do Sistema Financeiro Nacional que possibilita acesso às informações acerca não só dos titulares das contas, mas também de seus procuradores
CNE	Base de dados do Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio que contém todos os dados das empresas e sua composição, alimentado pelas Juntas Comerciais dos Estados
CENSEC	Central notarial de serviços eletrônico que consiste em um convênio entre o CNJ e o Conselho de Entidades Notarias, tratando-se de um banco de dados a respeito da lavratura de atos notarias relativos a escrituras públicas, procuração, testamentos, inventários, partilha, separação e divórcio.
CNIB	Central nacional de Indisponibilidade de bens, criada pelo CNJ 39/2014, é uma ferramenta de integração de todos os cartório de registro de imóveis país.
CRC Jud	O provimento 46/2015 do CNJ estabeleceu convênio com os escritórios de registro civil de pessoas naturais para disponibilizar informações on-line para órgãos do Judiciário.

Fonte: Quadro confeccionado pelo autor, (2019).

Além dos vários convênios existentes celebrados pelo judiciário, há uma enorme possibilidade de busca de informações *on line* que podem ser utilizadas pelos Oficiais de Justiça em diversos sites de busca como *Google, Yahoo e Bing*. Nas redes sociais também é possível a obtenção de informações como e-mail, telefone, e outros dados importantes.

Uma outra extraordinária ferramenta digital que se tornou muito utilizada, tendo em vista sua facilidade e mobilidade de emprego, são os aplicativos de celular. Nesse turno, existem diversos aplicativos que podem facilitar a vida do oficial de justiça no momento da diligência, como por exemplo, os apresentados na tabela abaixo, retirados mais uma vez da importante obra de Freitas e Batista Júnior (2018, págs. 487-490):

Com o avanço da tecnologia, diariamente são criados inúmeros aplicativos para celulares, com diversas funcionalidade e aplicações. Entretanto, como supracitado, para a utilização dessas inovações tecnológicas é imperioso uma boa conexão com a internet, e geralmente observa-se uma enorme precariedade nesse tipo de serviço, tornando quase inviável a utilização desses recursos tecnológicos, pois em diversas áreas da cidade, e em quase todo o

Quadro 02: Principais aplicativos para o auxílio da atividade do Oficial de Justiça.

APLICATIVOS	FUNCIONALIDADE
CNA	Cadastro Nacional de Advogados – Possibilita encontrar o advogado pelo nome ou número da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)
Sinesp	Permite consultar placas de veículos acerca de roubos ou furtos
Consulta CNPJ	Aplicativo que permite a consulta à razão social completa da pessoa jurídica, seu endereço, com mapa, telefone e-mail e quadro societário
FIPE	Consulta preço de médio de veículos e está ligada à Universidade de São Paulo
<i>Waze</i>	Aplicativo de navegação por satélite
<i>Google Earth</i>	Aplicativo com a função de visualização aérea que auxilia na identificação de imóveis e locais

Fonte: Quadro confeccionado pelo autor, (2019).

interior do Estado de Roraima, não há sequer sinal de telefonia móvel.

Nota-se, então, que a tecnologia existe, está disponível e o custo é relativamente baixo, em vista da economia de tempo e recursos, faz-se necessário que seja regulamentado para o uso dos oficiais de justiça, estabeleça-se um plano de treinamento adequado, e também estejam disponíveis todos os recursos materiais para efetiva, adequada e plena utilização das ferramentas digitais.

CONCLUSÃO

O presente artigo buscou esclarecer a nova atuação do Oficial de Justiça com a implantação do processo eletrônico, bem como demonstrar a importância das novas ferramentas digitais no cotidiano destes profissionais.

Certamente, o sistema de peticionamento eletrônico e o processo eletrônico tornaram os processos judiciais mais transparentes, céleres e eficazes, constituindo um marco na história recente do Poder Judiciário, alinhando-se aos anseios da sociedade e contribuindo sobremaneira para a utilização mais racional da força de trabalho dos servidores nos diversos tribunais do país.

Nesse sentido, impende destacar a importância dos avanços dos procedimentos jurídicos dos órgãos do poder judiciário, de maneira especial no que se refere à utilização de novas ferramentas eletrônicas, em detrimento de práticas ultrapassadas, pois a sociedade e o universo jurídico vivem sempre em constante mutação, seguindo o desenvolvimento normal e natural de toda a coletividade.

Com efeito, a implantação do processo eletrônico e a utilização de novas tecnologias no âmbito do poder judiciário proporcionaram alterações nas atribuições e formas de atuar dos Oficiais de Justiça. Muitos profissionais, com a digitalização dos processos, indagavam-se sobre a possível redução de atribuições ante a possibilidade da comunicação eletrônica dos atos processuais. Porém, o que se observa é que a virtualização dos atos processuais mais simples, que agora são realizados em parte de forma eletrônica, proporciona, conseqüentemente, que aos Oficiais de Justiça sejam distribuídos apenas os atos mais complexos, acarretando, assim, uma maior qualidade no trabalho apresentado.

Por fim, conclui-se que com a implantação do processo eletrônico na Justiça, a atuação dos Oficiais de Justiça tornou-se mais célere, em virtude da diminuição de mandados que podem ser cumpridos de forma eletrônica. Entretanto, para que haja essa evolução, são necessários investimentos em equipamentos e treinamento para que possa haver de fato a utilização coerente dos meios eletrônicos de comunicação processual, contribuindo para uma atuação mais racional da mão de obra dos Oficiais de Justiça, não obstante os esforços realizados pelo diversos tribunais do país, notadamente o Tribunal de Justiça de Roraima.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada. Tradução: Centro Bíblico Católico. 34. ed rev. São Paulo: Ave Maria, 1982.

BRASIL. Lei 11.280, de 16 de fevereiro de 2006. Altera os arts. 112, 114, 154, 219, 253, 305, 322, 338, 489 e 555 da Lei no 5.869, de 11 de janeiro de 1973 - Código de Processo Civil. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/leis-ordinarias/2006-leis-ordinarias-1>. Acesso em 11 out 2019.

BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 11 out 2019.

DIDIER JÚNIOR, Fredie. Curso de Direito Processual Civil v. 1: Teoria geral do processo e processo de conhecimento. 12 ed. Salvador: Juspodivm, 2010.

FREITAS, Marcelo Araújo de; BATISTA JÚNIOR, José Carlos. Oficial de Justiça Elementos para

Capacitação Profissional. 3ª ed. Assis/SP: Triunfal, 2018.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, C.C. Processo eletrônico e sua aplicabilidade na justiça. In: ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET. Curitiba PR - Brasil. Ano IX, nº 16, jan/jun 2017. ISSN 2175- 7119. Disponível em: <http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima16/11.PROCESSO-ELETRONICO-E-SUA-APLICABILIDADE-NA-JUSTICA-Camila-Conte-Goncalves.pdf>, acesso em 07/10/2019.

MIRANDA, Pontes de. Comentários ao Código de Processo Civil – Tomo I: arts.1º a 45.Rio de Janeiro: Forense, 1996.

NUNES, Elpídio Donizetti. Curso Didático de Direito Processual Civil. 13 ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2010.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. Curso de Direito Processual Civil: Teoria geral do direito processual civil e processo de conhecimento. v. I. 50 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE RORAIMA, site. Justiça 4.0. Disponível em: <https://www.tjrr.jus.br/index.php/noticias/noticias/3899-justica-4-0-solucoes-tecnologicas-do-tjrr-facilitam-atendimento-promovem-qualidade-de-vida-e-inclusao-social>, acesso em 07/10/2019.

REALE, Miguel. Filosofia do Direito. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

Ambiente

Gestão e Desenvolvimento



ISSN 1981-4127

Tel. (95) 2121-0944

<https://periodicos.uerr.edu.br/ambiente>

e-mail: contato@periodicos.uerr.edu.br

